

ORGANIZAÇÃO

**Ângelo Magno de Jesus / Pablo Menezes e Oliveira
Heleniara Amorim Moura / Rodolpho G. C. dos Santos**

**EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA
NO BRASIL:**

pesquisas, •
experiências e •
reflexões no •
contexto do IFMG •
••••••••••

Volume 4



Organização

Ângelo Magno de Jesus
Heleniara Amorim Moura
Pablo Menezes e Oliveira
Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO BRASIL:
pesquisas, experiências e reflexões no
contexto do IFMG**

Volume 4

Editora Parimpar
Belo Horizonte, 2024

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Marcelo Bregagnoli

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Minas Gerais

Reitor

Rafael Bastos Teixeira

**Pró-Reitora de Inovação, Pesquisa e
Pós-Graduação**

Gislayne Elisana Gonçalves

Editor

Patrícia Luíza Costa

Conselho Editorial

PARIMPAR

Revisão linguística

PARIMPAR

Projeto gráfico e diagramação

PARIMPAR

Capa

Lorena Vasconcelos David
IFMG *Campus* Ouro Branco

Prefixo editorial: PARIMPAR

Linha Editorial: Independente

Contato

Endereço: Rua Alcântara, 340,
Nova Granada Belo Horizonte - MG.
CEP: 30431-315. Telefone: (31) 9.9979.87.21
parimpar2020@gmail.com | parimpar.com.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e da Editora PARIMPAR.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação (CIP)

E24 Educação profissional e tecnológica no Brasil: pesquisas, experiências e reflexões no contexto do IFMG – volume 4 [recurso eletrônico] / Organizadores: Ângelo Magno de Jesus, Heleniara Amorim Moura, Pablo Menezes e Oliveira, Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos. Belo Horizonte: PARIMPAR, 2024.

265 p. il. color.

E-book, no formato PDF

Inclui bibliografias e índice remissivo

ISBN: 978-65-985162-2-2

Doi: 10.5281/zenodo.15065873

1. Educação Profissional. 2. Educação Tecnológica. 3. Educação. 4. Trabalho. 5. Tecnologia. I. Jesus, Ângelo Magno de. II. Moura, Heleniara Amorim. II. Oliveira, Pablo Menezes e. III. Santos, Rodolpho Gauthier Cardoso dos. IV. Instituto Federal de Minas Gerais. V. Título.

CDU: 377

Catálogo Paula Rocha Santos CRB-6/580

Esta obra está licenciada sob uma licença *Creative Commons* Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional.



“(...) nenhuma teoria, mesmo que revolucionária, muda a realidade histórica por si. O que muda é a práxis. E no plano da práxis atuamos numa realidade histórica que não é fruto de uma escolha de acordo com nossa vontade, mas como resultado de uma realidade produzida nas relações de força. Mas, lembra-nos Marx, são os seres humanos que produzem essa realidade e que, portanto, são eles que podem mudá-la. No processo de luta contra-hegemônica, o ponto crucial que nos desafia, na teoria e na práxis, é o de distinguir as mudanças que concorrem para alterar estruturalmente as relações sociais capitalistas daquelas que as alteram para conservar.”

Gaudêncio Frigotto, 2009.

PREFÁCIO

O livro que foi me dado a honra de prefaciá-lo é uma coletânea de treze capítulos que abordam pesquisas desenvolvidas e, em andamento, no âmbito do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFMG), *Campus Ouro Branco*. Trata-se do quarto volume da série “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, cujo início se deu em 2020, pela Editora CRV.

Norteadas nas duas linhas temáticas do ProfEPT – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica –, a obra explora diversas questões educacionais relevantes para o contexto atual dessa modalidade no que diz respeito às teorias e práticas educativas e à história e memória da EPT em Minas Gerais, sem esquecer o contexto maior em que está inserida, o Brasil.

É patente a atenção dada pelos autores (professores e estudantes do ProfEPT/IFMG) às questões postas pelos cenários político, social e educacional das primeiras décadas do século XXI, como atestam os textos que tratam da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e do assédio moral às mulheres nos cursos de pós-graduação do IFMG. Do mesmo modo, coerentes com as novas demandas do processo de ensino-aprendizagem, destaco os capítulos que abordam o uso de *smartphones*, como ferramentas a favor das práticas de pesquisa, e a gamificação como prática pedagógica.

Além desses temas, muito abordados na atualidade, os autores dos capítulos também se ocuparam em estudar as políticas educacionais implementadas na segunda década deste século, com o Novo Ensino Médio. Muitos debates têm ocorrido na academia a respeito desse tema, sendo este visto, por muitos, como um retrocesso na educação politécnica, possibilitada pela forma Integrada no Ensino Técnico de Nível Médio, criada pelo Decreto nº 5.154/2004, e ainda em processo de adaptação das instituições e dos corpos docente e discente.

Do mesmo modo, são importantes os textos que tratam da importância da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo, da autorregulação da aprendizagem e da história da educação profissional, esta ainda pouco estudada apesar dos avanços vistos nas investigações sobre esse tema.

Outrossim, é digno de realce a variedade de percursos metodológicos usados pelos pesquisadores. Praticamente todos os trabalhos possuem uma abordagem qualitativa e, no desenvolvimento das investigações, os autores seguiram trajetórias variadas, a saber: realização de pesquisa documental, aplicação de questionários, uso de *softwares*, fundamentação na Teoria das Representações Sociais, levantamento de informações por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em face do exposto, recorro a uma das teses de Marx, ao se contrapor a Feuerbach, na obra *A ideologia alemã*: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é *transformá-lo*” (Marx, 2007, p. 120, grifos do autor). Essa tese, muito conhecida e usada, com frequência, por pesquisadores progressistas, evidencia a urgência que temos de ir para além da teoria e aplicá-la na prática educativa engajada na transformação da realidade social. Compreendo que os textos da obra ora prefaciada seguem tal orientação ao apontarem para uma educação capaz de integrar e desenvolver todas as dimensões humanas. É este o objetivo e o enorme desafio que temos enfrentado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Para finalizar, parablenizo a todos os pesquisadores envolvidos nessa obra, cuja relevância, para a Rede, traduz-se em mostrar que, apesar dos retrocessos gerados pelo avanço da extrema-direita no Brasil e no mundo, nós “ainda estamos aqui”, como se intitula a obra de Marcelo Rubens Paiva, recentemente adaptada para o cinema.

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Mossoró-RN, dezembro de 2024.

Doutor em Educação (UFRN, 2010). Professor titular do IFRN, campus Mossoró. É professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA). Faz parte do conselho editorial da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT). É autor de inúmeros artigos e livros sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

SUMÁRIO

PARTE I - PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	21
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IFMG: UMA ANÁLISE DOS SITES DOS NAPNEEs	23
<i>Ângela Nóbrega Lima</i>	
<i>Raquel A. Soares Reis Franco</i>	
CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E USOS DO SMARTPHONE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO	41
<i>Renato de Souza Viana</i>	
<i>Gustavo Pereira Pessoa</i>	
CAPÍTULO 3 - A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: desafios e perspectivas	59
<i>Marly Gomes de Santana</i>	
<i>Gláucia do Carmo Xavier</i>	
CAPÍTULO 4 - ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROJETO DE VIDA EM ANÁLISE	77
<i>Raquel Eduarda Lopes Braga</i>	
<i>José Fernandes da Silva</i>	
CAPÍTULO 5 - DESAFIOS PARA IMPLANTAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS	95
<i>Thaís Lima Santiago dos Reis Periard</i>	
<i>Mônica Lana da Paz</i>	
CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO MODELO CONTRA-HEGEMÔNICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	113
<i>Jefferson Luís Lopes Matosinhos</i>	
<i>Fernando Pereira Rodrigues</i>	
<i>Adilson Ribeiro de Oliveira</i>	

PARTE II - ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT).....135

CAPÍTULO 7 - HISTÓRIA & MEMÓRIA NO CONTEXTO DA EPT: EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS DO PASSADO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....137

Pablo Menezes e Oliveira

Alexander Fuccio de Fraga e Silva

Renata Borges Raimundo

CAPÍTULO 8 - AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA157

Christiane Guimarães de Aquino

Gisélia Maria Campos Ribeiro

CAPÍTULO 9 - USO DA GAMIFICAÇÃO PARA APERFEIÇOAMENTO DO PROGRAMA BOLSA DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL: Um estudo de caso do CEFET-MG.....177

Mateus Cattabriga de Barros

Ângelo Magno de Jesus

CAPÍTULO 10 - POLÍTICAS DE COMBATE E PREVENÇÃO AO ASSÉDIO MORAL NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* DO IFMG.....193

Mauro Júnior Moraes de Oliveira

Heleniara Amorim Moura

CAPÍTULO 11 - O POTENCIAL TRANSFORMADOR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: reflexões a partir da Concepção de Políticas Públicas.....209

Edilene Caldeira Santos

Matheus Faleiros Silva

CAPÍTULO 12 - ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INVESTIGAÇÃO SOBRE O
PROCESSO DE ESCOLHA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO
IFMG *CAMPUS* CONGONHAS.....227

André Moreira Ribeiro

Pedro Xavier da Penha

CAPÍTULO 13 - IFMG SANTA LUZIA: DESAFIOS E
ESTRANHAMENTOS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO *CAMPUS*
(2013-2015).....241

Érika de Lima Martins Cindra

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos

INTRODUÇÃO

Esta obra coletiva apresenta pesquisas desenvolvidas no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFMG), oferecido presencialmente no *Campus* Ouro Branco. Criado em 2018, a Instituição Associada (IA) encontra-se em sua sexta turma. Os treze capítulos que compõem a obra foram produzidos por discentes e orientadores que buscaram compartilhar conhecimentos e contribuições para o estudo da EPT. A obra está dividida nas duas linhas que compõem o mestrado, sendo a primeira “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” e a segunda “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. É o quarto volume da série “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, conjunto de publicações produzidas a partir de 2020. Trata-se de uma ótima oportunidade para se conhecer e/ou refletir sobre questões educacionais relevantes para os tempos em que vivemos.

No primeiro capítulo, o trabalho intitulado “Políticas de Inclusão no IFMG: uma análise dos sites dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEEs)”, das autoras Ângela Nóbrega Lima e Raquel Soares Reis Franco, analisa a atuação desse importante espaço de ação educacional no âmbito do IFMG. Os NAPNEEs se organizam tendo por objetivo dar apoio a alunos que apresentam algum tipo de necessidade específica, sendo amparados no IFMG pela Instrução Normativa nº 007/2019 que regulamenta o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O trabalho foi desenvolvido percorrendo a literatura pertinente ao tema e analisou a forma através da qual as unidades que compõem o IFMG apresentam o Núcleo à sua comunidade em seus canais de comunicação. O trabalho em tela é de grande importância para estimular uma reflexão sobre como os NAPNEEs são apresentados à comunidade, bem como observar a centralidade de estratégias de comunicação que ampliem o atendimento deste importante núcleo.

Em seguida, o texto intitulado “Concepções dos professores e usos do smartphone como ferramentas pedagógicas de ensino”, dos autores Renato de Souza Viana e Gustavo Pereira Pessoa, trata de um assunto central no espaço escolar na contemporaneidade: o uso de tecnologias, com especial ênfase nos smartphones, tão presente no cotidiano das pessoas, inclusive dos alunos. Aqui a

tecnologia aparece para sustentar a reflexão sobre seu uso como ferramenta pedagógica, com foco nas aulas dos professores de Biologia. Os autores analisaram a percepção de docentes sobre essa tecnologia, aplicando um questionário baseado na Escala de Likert, em que os respondentes deveriam apontar quais possibilidades poderiam ser exploradas no uso dessa ferramenta. Suas conclusões foram de que há boas possibilidades de uso dessa tecnologia, embora ainda haja um vasto campo reflexivo a ser trilhado.

O capítulo terceiro, intitulado “A inclusão do aluno autista na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas”, das autoras Marly Gomes de Santana e Gláucia do Carmo Xavier, traz a discussão da inclusão escolar como tema. Com o objetivo geral de investigar como se fundamentam as práticas educativas para a inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa das autoras busca compreender e analisar as ações desenvolvidas em um *Campus* do Instituto Federal de Minas Gerais com vistas à inclusão do aluno autista. O produto educacional a ser desenvolvido é uma série de *Podcast*, com seis episódios de trinta minutos, sobre a temática geral “Inclusão, autismo e Educação Profissional e Tecnológica” e os temas desenvolvidos irão auxiliar professores quanto à inclusão de alunos autistas. O material educativo produzido possui o potencial de abrangência que irá além das contribuições para as práticas educativas na EPT, em especial, por promover a conscientização e reflexão das potencialidades do sujeito autista em um contexto mais amplo da sociedade.

O texto intitulado “‘Novo’ ensino médio em Minas Gerais: Educação, trabalho e projeto de vida em análise”, dos autores Raquel Eduarda Lopes Braga e José Fernandes da Silva, integra o quarto capítulo deste livro. O foco é a implementação do chamado Novo Ensino Médio, proposto pela Lei nº 13.415/2017. Objeto de discussão no curso dos últimos anos, o Novo Ensino Médio foi implementado em instituições educativas do Estado de Minas Gerais nos últimos anos, gerando importantes reflexões de pesquisadores do campo da educação. Os autores realizaram uma análise dos documentos que organizaram a implementação do Novo Ensino Médio, correlacionando estes à bibliografia pertinente ao campo da educação profissional. As conclusões da pesquisa é que existe uma dissonância entre a discussão teórica do campo da Educação Profissional e o projeto aplicado nas instituições educativas mineiras. O texto é de grande relevância para um debate necessário em face às mudanças no campo da educação profissional, pois a depender das escolhas institucionais de abordar a correlação educação e trabalho, podemos promover a emancipação do trabalhador, ou perpetuar as desigualdades do sistema capitalista.

O quinto capítulo apresenta o trabalho intitulado “Desafios para implementação das práticas de educação em saúde do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais”, sob coordenação das autoras Thaís Lima Santiago dos Reis Periard e Mônica Lana da Paz, trata de uma questão importante para a educação, que diz respeito a promoção de conteúdos transversais em educação, aqui concentrada na educação em saúde. Utilizando de uma abordagem freiriana, o texto mostra a centralidade da promoção de uma educação humana, que considera um mundo que demanda conhecimentos múltiplos e integrados, alcançando aquilo que podemos denominar de omnilateral. A proposta de trabalho foi realizada a partir da análise do funcionamento das equipes de trabalho atuantes em Assistência Estudantil, na reitoria e nos *campi*. A partir do material levantado, que trata das ações promovidas por este setor, sua conclusão é de que é necessário que as equipes da área precisam intensificar o debate sobre as bases conceituais de educação profissional e tecnológica, de modo a permitir a complexidade do processo educativo, que precisa compreender a realidade como um todo interligado, em que saberes precisam se conectar com o tecido social real.

O sexto capítulo deste livro intitula-se “Educação Integral Como Modelo Contra-Hegemônico Nos Institutos Federais: Reflexões Sob A Perspectiva Da Teoria Das Representações Sociais” e tem a autoria de Jefferson Luís Lopes Matosinhos, Fernando Pereira Rodrigues e Adilson Ribeiro de Oliveira. A pesquisa descrita busca investigar as representações sociais compartilhadas por docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais e como essas representações influenciam a implementação da proposta de educação integral. Nesse sentido, o estudo busca compreender o que os professores pensam e sentem sobre sua formação e o papel que desempenham na promoção de uma educação que abarca trabalho, ciência, cultura e tecnologia. A abordagem teórico-metodológica apoia-se nas bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e na Teoria das Representações Sociais, utilizando-se a análise de evocações verbais por meio do *software OpenEvoc*. A conclusão dos autores aponta que a Educação Integral nos IFs se configura-se como uma prática contra-hegemônica ao resistir às lógicas mercadológicas e reforçar o papel social da educação, preparando os alunos para atuarem de forma crítica e consciente na sociedade. Com as discussões empreendidas, os autores buscam contribuir para a reflexão sobre as implicações dessa abordagem na formação docente, de modo mais específico, e nas políticas da Educação Profissional e Tecnológica, de forma geral.

O capítulo intitulado “História & Memória no contexto da EPT: experiências de leitura do passado e construção de identidades”, de autoria de Pablo Menezes e Oliveira, Alexander Fuccio de Fraga e Silva e Renata Borges Raimundo,

concentra suas reflexões no campo da História da Educação Profissional, analisando experiências neste campo realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. O campo da História da Educação Profissional é central para a compreensão da história dos espaços educativos dedicados à educação para o trabalho, bem como as práticas pedagógicas entusiasmadas nestes espaços ao longo das décadas. Sua fortuna reside na compreensão das permanências e rupturas observadas no cotidiano escolar, e oportunamente colaboram para a formação da identidade institucional. No texto em tela, a partir de uma discussão teórico conceitual, foram apresentadas duas experiências realizadas dentro do IFMG: uma análise sobre os edifícios escolares da instituição, e a promoção de uma exposição histórica, tendo as experiências sido realizadas a partir de análise documental e entrevistas com servidores da instituição. Sua conclusão é de que experiências no campo da história são centrais na compreensão do processo de construção da instituição, e podem ser uma importante ferramenta para consolidar a identidade institucional.

Na sequência, é apresentado um estudo em andamento a respeito da autorregulação do aprendizado na EPT no contexto de estudantes do curso de Gestão da Tecnologia da Informação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste - *Campus* São João del Rei. A pesquisa foi fundamentada na Teoria Social Cognitiva e o interesse na temática surgiu a partir da experiência profissional de uma das autoras que atua no serviço de acolhimento psicológico ao estudante em uma universidade pública. As pesquisadoras adotam uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo e de natureza aplicada, para compreender como os estudantes organizam seus processos de estudos no contexto da disciplina Algoritmo II. Dessa forma, os dados estão sendo coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e análise dos documentos institucionais. Dentre os resultados apresentados nas entrevistas, Christiane de Aquino e Gisélia Ribeiro trazem discussões sobre a necessidade de que se ensine os estudantes a respeito da reflexão e avaliação de seus próprios processos de aprendizagem, sobre o engajamento do professor em apoiar e orientar os estudantes em seus processos de aprendizagem, entre outras questões. Ao final da pesquisa, as autoras pretendem elaborar o e-book “Guia de Autorregulação da Aprendizagem: como aprender melhor na EPT”, voltado para auxiliar estudantes na otimização de seus processos de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.

Atividades divertidas com elementos de arte, os jogos e o entretenimento fazem parte da vida dos seres humanos. No capítulo intitulado “Gamificação na Educação Profissional e Tecnológica: aperfeiçoamento do programa Bolsa de Complementação Educacional no CEFET-MG” os autores Mateus Cattabriga de

Barros e Ângelo Magno de Jesus trazem um estudo de caso de uma estratégia de Gamificação, por meio de um espaço virtual, aplicada na organização de processos da EPT. Gamificar significa trazer elementos de jogos para ambientes que não necessariamente envolvem tais aspectos. Portanto, o uso desse tipo de estratégia pode trazer o mesmo engajamento que as atividades lúdicas geralmente trazem. Nesse sentido, os pesquisadores observam que, apesar do Programa Bolsa de Complementação Educacional (BCE) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais possibilitar um apoio financeiro aos estudantes integrado à complementação de sua aprendizagem em áreas do conhecimento correlatas ao seu curso, o processo de execução das atividades dessa bolsa pode ser desmotivadora para os alunos devido ao trabalho de entrega de relatórios e outros documentos. Assim, por meio de uma pesquisa-ação, os autores descrevem o processo de gamificação nas atividades de gestão da BCE por parte dos alunos. A estratégia gamificada proposta pelos pesquisadores envolveu elementos de aprendizagem colaborativa e foi elaborada para ser aplicada por meio das ferramentas *Block Games* e *Stash*, que funcionam de forma acoplada a uma plataforma *on-line* de aprendizagem. Dessa forma, este capítulo descreve as atividades de colaboração, interação e enfrentamento de desafios que os alunos passaram durante o andamento da BCE. Os autores coletaram dados qualitativos e quantitativos a partir do andamento das atividades, os resultados se mostraram promissores para o engajamento dos estudantes.

O décimo capítulo, escrito pelos autores Mauro Júnior Moraes de Oliveira e Heleniara Amorim Moura, intitulado “Políticas de Combate e Prevenção ao Assédio Moral nos Cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* do IFMG”, apresenta um estudo que investiga o tema do assédio moral nos cursos de pós-graduação, em especial, as políticas de prevenção e combate existentes no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). O trabalho tem como foco as dificuldades enfrentadas por estudantes mulheres ao conciliar responsabilidades acadêmicas, familiares e sociais, agravadas por práticas de assédio nas instituições de ensino. Num primeiro momento, o trabalho foi motivado pela presença do tema pela grande mídia, mas endossado pela revisão bibliográfica que se pautou em dados de artigos científicos e pesquisas em teses e dissertações. O objetivo da pesquisa é analisar as políticas de combate ao assédio contra mulheres no ambiente acadêmico do IFMG, propondo um guia institucional de orientação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, cuja análise aplicada foi a de conteúdo, segundo Bardin, para identificar falhas nas políticas de prevenção e combate ao assédio moral existentes e oferecer suporte com orientações às alunas em casos de serem vítimas dessas práticas. A expectativa dos autores é de que as

propostas contribuam para a prevenção e enfrentamento do assédio, promovendo um ambiente mais seguro para as acadêmicas.

“A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica constitui uma das maiores e mais importantes políticas públicas brasileiras”. É dessa forma que Edilene Caldeira Santos e Matheus Faleiros Silva iniciam a introdução do capítulo intitulado “O Potencial Transformador dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Reflexões a Partir da Concepção de Políticas Públicas”. O texto traz uma importante discussão teórica a respeito do papel social dos Institutos Federais. Nesse processo, os autores navegam com propriedade em tópicos como: o conceito de políticas públicas, os aspectos de políticas públicas educacionais, a relação entre os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e as políticas públicas brasileiras e o impacto social e econômico nos arranjos produtivos das comunidades locais. Destarte, neste capítulo o leitor encontrará importantes discussões a respeito da lógica da educação omnilateral, da “capilaridade” dos Institutos Federais, do estabelecimento de parcerias com empresas e indústrias para o desenvolvimento socioeconômico local, entre outras questões relacionadas à EPT. Trata-se, portanto, de um importante texto para compreensão dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia como agentes modificadores da realidade das comunidades às quais se encontram inseridos.

Na sequência, em artigo intitulado “Orientação Profissional na Educação Profissional e Tecnológica: investigação sobre o processo de escolha dos cursos técnicos integrados do IFMG *Campus* Congonhas”, André Moreira Ribeiro e Pedro Xavier da Penha trazem uma pesquisa a respeito da perspectiva dos estudantes sobre sua escolha profissional por um dos cursos técnicos integrados em Mineração, Mecânica ou Edificações no IFMG *Campus* Congonhas. Nesse sentido, os autores inicialmente discutem as abordagens teóricas sobre o processo de Orientação Profissional (OP) e o contexto histórico de inserção da OP no Brasil. No que diz respeito ao percurso metodológico, os pesquisadores adotaram uma abordagem qualiquantitativa em que foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental de redações, que apresentavam como tema a escolha pelo curso no aspecto profissional, elaboradas no ano de 2024 pelos estudantes dos cursos técnicos integrados durante as disciplinas do departamento de humanas. Após isso, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foi aplicada aos textos selecionados. Apesar da pesquisa se encontrar em andamento, os resultados oferecem interessantes reflexões sobre as percepções dos estudantes a respeito das suas escolhas profissionais. Por fim, os autores também discutem o desenvolvimento de um jogo colaborativo como produto educacional com o objetivo de auxiliar na orientação profissional dos estudantes.

Por fim, Érika de Lima Martins Cindra e Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos apresentam parte da pesquisa sobre a história da implantação do *Campus* do IFMG Santa Luzia, a partir das memórias de treze pessoas que experienciaram o seu início. Entre elas, estão pessoas da comunidade, egressos e servidores da instituição. Com enfoque no período de 2013 a 2015, o artigo analisa dois aspectos específicos que emergiram da análise das entrevistas. O primeiro é a relação da comunidade com o prédio do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), inaugurado no início dos 1990 em uma região vulnerável e que se tornou um equipamento público amplamente utilizado. O segundo tema aborda o esvaziamento gradual desse espaço, levando-o a ser alvo das negociações políticas que culminaram na implantação do *Campus* do IFMG, no ano de 2013. Ainda que a mudança tenha trazido benefícios à região, gerou estranhamentos, relacionados à falta de diálogo com a população, a perda de um espaço de uso comunitário e ao desconhecimento inicial sobre a nova instituição, vista inicialmente como alheia ao seu entorno. Essa realidade vem sendo modificada aos poucos, embora ainda haja dificuldades a superar no sentido de aproximar a comunidade da nova instituição.

Vistos em conjunto, os textos revelam os desafios da EPT em diversos *campi* dos institutos federais da região e abordam diferentes aspectos de seu complexo funcionamento. As pesquisas refletem sobre temáticas como a inclusão, o uso de tecnologias na educação, a constituição dos currículos e documentos norteadores, as práticas de saúde, as relações psicossociais e a história e memória dessas instituições que trazem no cerne de sua constituição a luta pela democratização da educação para o mundo do trabalho. Os estudos mostram que ainda há um longo caminho a trilhar na busca por uma educação que desenvolva todas as dimensões e possibilidades do ser humano, contudo, demonstram a importância do papel dos institutos federais, nas premissas de Gaudêncio Frigotto (2009, p. 78), de realizar uma formação em que a ciência e a técnica possam verdadeiramente servir ao desenvolvimento humano, numa educação na qual “as pessoas” venham “em primeiro lugar e não a produção”.

Ouro Branco-MG, dezembro de 2024.

*Ângelo Magno de Jesus
Heleniara Amorim Moura
Pablo Menezes e Oliveira
Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos*

**PARTE I - PRÁTICAS EDUCATIVAS
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (EPT)**

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IFMG: UMA ANÁLISE DOS SITES DOS NAPNEEs

Ângela Nóbrega Lima¹
Raquel A. Soares Reis Franco²

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência foram tratadas no decorrer da história de formas diferentes, a depender da época e da cultura. Assim sendo, a legislação referente à inclusão dessas pessoas ainda se mostra incipiente, principalmente, quando nos referimos à legislação educacional que ainda é capacitista, ou seja, é feita para a ideia de que todas as pessoas devem desenvolver as mesmas habilidades e as que têm algum tipo de limitação seriam menos capazes (Bueno *et al.*, 2023).

Mesmo com os avanços na legislação sobre o tema, ainda existe muita segregação na escola, principalmente no que se refere à forma como essa inclusão é feita. Faz-se necessário considerar possíveis impedimentos, sejam eles de ordem socioambiental, psicológica, pessoal, limitação no desempenho de suas atividades, restrição de participação das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Considerando os possíveis impedimentos supracitados, é necessário ainda afiançar que todos aqueles em idade escolar tenham acesso à educação de forma que esta possa satisfazer suas necessidades e potencialidades, em todos os níveis e modalidades, proporcionando assim educação integral, uma das primeiras finalidades da educação apresentada pela lei n.º 9.394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação (LDBen), porém, já considerada na Constituição Brasileira de 1988, cujo artigo 205, já assegura que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, especificando em seu artigo 207, §2º, que os portadores de deficiência deverão ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), dando preferência ao ensino na rede regular, bem como o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística conforme a sua capacidade.

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – Campus Ouro Branco, MG, Brasil. Contato angela_pedagogia@yahoo.com.br.

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – Campus Ouro Branco, MG, Brasil. Contato raquel.franco@ifmg.edu.br.

A Lei n.º 8.069/90, que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), referendada pela constituição e pela LDBen 9394/1996, traz ainda que “as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo”, deixando claro, assim, que a formação integral do educando, ainda que tenha alguma necessidade educacional específica, deve prevalecer em detrimento aos demais aspectos. Desta feita, demonstra-se a importância de incluir o estudante com deficiência ou algum transtorno de aprendizagem ao mundo produtivo, considerando sua capacidade e potencialidades, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No Brasil, a partir do início da década de 1990, como consequência de movimentos internacionais pela inclusão de pessoas com deficiência nos processos sociais, houve grandes mudanças na formulação de políticas públicas para a educação inclusiva, especialmente, as que tratam sobre a inclusão na escola regular. Ainda que essas políticas tenham, por diversas vezes, sofrido avanços e retrocessos é inegável a importância desse marco para a percepção de uma parcela da sociedade, até então considerada invisível.

Neste campo de disputas é que surge o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) nos *campi* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Esse órgão é responsável pelo assessoramento e articulação de ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado, ligado ao Setor de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino e nos *campi*, à Diretoria de Ensino (IFMG, 2016). Esse núcleo tem a finalidade de propor a promoção de ações que superem as barreiras arquitetônicas e permitam situações comunicacionais e atitudinais para facilitar e possibilitar o acesso e permanência do estudante com necessidades educacionais específicas.

O NAPNEE tem como público alvo o educando com deficiência, seja ela mental, física, intelectual e sensorial, bem como àqueles com Transtorno do Espectro Autista – TEA e Altas Habilidades/Superdotação, mas, também, educandos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais que, mesmo não limitando ou comprometendo o estudante por longo prazo, traz consideráveis prejuízos à sua aprendizagem, como, por exemplo, Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade, dentre outros.

Partindo desse contexto, este capítulo objetiva analisar as políticas de inclusão do IFMG por meio dos sites do NAPNEE dos 18 *Campus* do IFMG. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa documental. Este trabalho faz parte da dissertação de mestrado em andamento denominada Assessoramento discente e docente: um estudo de caso de alunos com TDAH do IFMG – *Campus* Congonhas.

Este texto está dividido da seguinte forma: logo após esta introdução, realizamos uma discussão sobre as políticas públicas que versam sobre inclusão na educação brasileira. Depois, apresentamos os NAPNEE como órgão responsável na rede federal de ensino para

operacionalizar as políticas de inclusão nas escolas públicas federais. Por último, analisamos os sites do NAPNEE do IFMG.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Secretaria de educação Especial do Ministério da Educação (MEC), pôde-se vislumbrar para a pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), o direito fundamental de ter acesso à educação, garantido na Constituição de 1988. Essa proposta reformula a educação especial relegada às escolas e classes especiais e dá à escola regular o papel social de combater a discriminação e a lógica da exclusão desses estudantes.

Tal documento faz um apanhado da legislação referente às pessoas com deficiência desde à época do império, notadamente ao

Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos – INES, ambos do Rio de Janeiro. No início do Século XX é fundado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2008).

Esse documento referencia diversos outros que balizaram e subsidiaram a educação especial no Brasil, das quais a Constituição Federal (CF) de 1988 que estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e deve ser assegurado pelo Estado e pela família e no artigo 208 a garantia de atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, dando preferência a esse atendimento na rede regular de ensino. A Lei n.º 8.069/1990, que dispõe sobre o ECA, reafirma o direito ao AEE ao estudante com deficiência, nos moldes instruídos na CF. A Lei n.º 9.394/1996, LDBen em vigência, que além de reafirmar o AEE no ensino regular, amplia os direitos desse educando, trazendo um capítulo que versa e pormenoriza especificamente sobre a Educação Especial, estabelecendo-a como uma modalidade de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, que estabelece 28 objetivos e metas a essa modalidade de ensino e propõe que seja reservada a ela uma parcela dos recursos destinados à manutenção da educação; as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação e o Decreto n.º 6.094/2007 que traz como diretriz a garantia de acesso e permanência das pessoas com NEE no ensino regular e o fortalecimento da educação inclusiva na escola pública.

A fim de aprofundarmos nessas legislações balizares no contexto de educação inclusiva no Brasil, apresentamos a Figura abaixo:

Figura 1- Principais eventos da Educação Inclusiva



Fonte: elaborada pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

Como vemos acima, em nível federal, a CF/1988 foi seguida de diversas leis que procuravam fundamentar a inclusão dos estudantes com NEE na escola regular. É possível perceber no que se refere à legislação brasileira que ela é o pontapé inicial para a regulamentação da educação especial e inclusiva no Brasil, trazendo a necessidade de novas leis no sentido de garantir essa inclusão, como observado na Figura 1, na qual destacamos o ECA, LDBen, o PNE e o Compromisso Todos pela Educação.

Considerando a Constituição Federal, o ECA e a LDBen que regulamentava as mudanças relacionadas à educação especial é possível perceber a partir do Censo Escolar de 2006 o aumento expressivo do número de matrículas de alunos com NEE em salas de aula regular de ensino quando comparada ao ano de 1998. Considerando matrículas na rede pública, estas passaram de 53,2% em 1998 para 63% em 2006 o que denota avanços na inclusão desses estudantes (Brasil, p. 13, 2008).

Mesmo com o aumento do número de matrículas dos estudantes com NEE, o número na Educação Profissional (técnico) ainda é irrisório nesse período, sendo apenas 0,28% do total de matrículas. Ainda assim, toda essa mudança na legislação relacionada à educação especial pode subsidiar implementação da educação especial que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios de atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, p. 16, 2008).

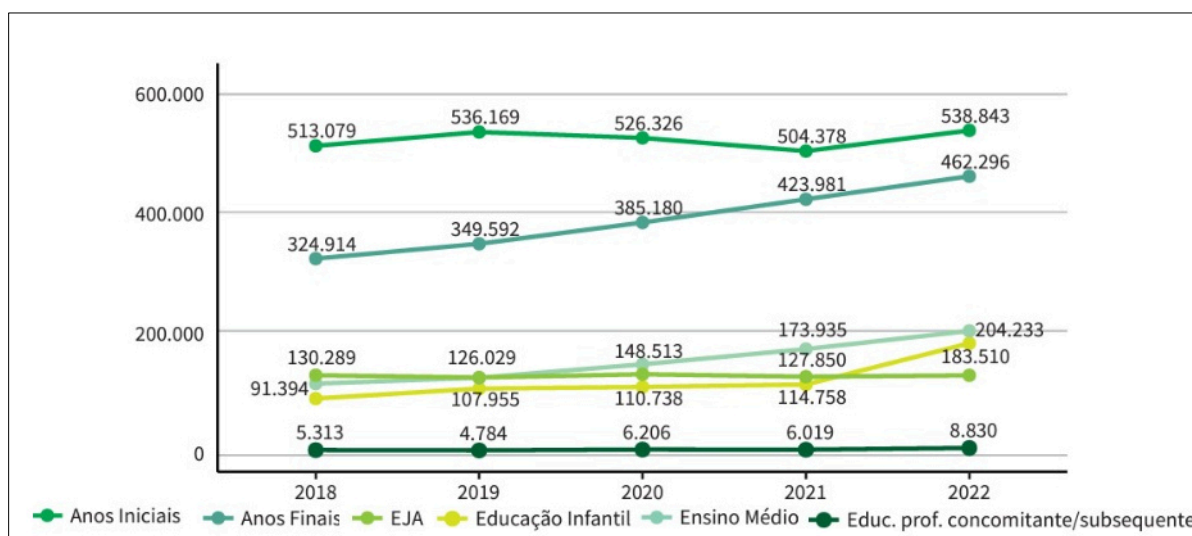
Embora traga poucos elementos referentes à Educação Profissional, o documento pretende contribuir para a “ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, p. 16, 2008). Desta feita, é essencial que os sistemas de ensino garantam a esses estudantes, acessibilidade não apenas na estrutura, mas também na disponibilidade de recursos referentes à comunicação e materiais pedagógicos.

A aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146/15, assegura à pessoa com deficiência o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica. Isso foi efetivado com a aprovação da Lei n.º 13.409/2016, que inclui na reserva de vagas à pessoa com deficiência nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O impacto dessa legislação pode ser observado no Censo Escolar de 2022, que apresenta esses dados. Ele indica o crescimento do número de matrículas de alunos com NEE em classes comuns³. Segundo esse relatório:

A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/ concomitante, com inclusão de 99,7%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2018 e 2022, ocorreu na educação profissional subsequente/concomitante, um acréscimo de 7,5 p.p. (Brasil, 2023, p.37).

O Censo traz ainda a ampliação de matrículas na educação especial nos anos de 2018 a 2022 na educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, EJA e educação profissional concomitante e subsequente, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Número de matrículas na Educação Especial de 2018 a 2022



Fonte: Gráfico baseado nas informações do Censo Escolar da Educação Básica. Elaborado e divulgado pelo INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf.

³ Termo utilizado no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que se refere às salas de aula regular, sem distinção entre alunos com ou sem deficiência.

Pelo gráfico acima, percebemos o crescimento de matrículas na educação profissional apresentado na Figura 2 é uma demonstração da efetividade da política de cotas para o estudante com NEE, pois denota o crescimento desse público nas salas de aula regular, contribuindo para a efetivação da proposta de educação inclusiva. No próximo tópico, discutiremos sobre o NAPNEE e o atendimento desses estudantes na efetivação da política de inclusão na EPT dos Institutos Federais.

3 NAPNEE: UMA VISÃO

Diante da pressão internacional pela educação especial inclusiva e toda a legislação que exigia a implementação dessa política, fez-se necessário a adequação dos Institutos Federais (IFs). Assim, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que foi criada em 2008, a partir da conexão de Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), escolas agrotécnicas, centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais e escolas vinculadas às universidades, também adequou sua estrutura a essa necessidade.

Com essa ampliação e toda a legislação inclusiva vigente, foi necessária a instrumentalização da Rede Federal com o objetivo de acolher os estudantes com NEE. Assim, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) do MEC lançaram o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TecNep) que, embora tivesse previsão de atuação para os anos de 2000 a 2011, foi interrompido em 2009 (Trevisan; Ziliotto, 2023, p. 5). Conquanto sua curta duração, o TecNep foi o responsável pela criação dos NAPNEE nos institutos federais, além de ter sido responsável pela realização de oficinas e eventos nacionais e regionais que objetivavam sensibilizar e incluir no Projeto Político-Pedagógico das instituições as pessoas com NEE.

Com a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), os NAPNEE ficaram encarregados de desenvolver estadual e localmente as ações propostas inicialmente pelo TecNep. A estes núcleos competia a função de “articular os setores institucionais, a fim de garantir a inclusão dos estudantes” que são público-alvo da educação inclusiva, além de propor e desenvolver ações para “remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais” (Vilaronga, *et al.*, 2022, p. 22).

Em novembro de 2016, foi publicada pelo IFMG a Resolução n.º 22 com o intuito de regulamentar o funcionamento do NAPNEE. Este núcleo tem o objetivo de cumprir a legislação federal que visa garantir o exercício da cidadania e dignidade, bem como a educação como direito de todos e o comprometimento pela garantia do desenvolvimento pleno do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias, promovendo o respeito à diferença e buscando a quebra de barreiras

na instituição, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, programáticas, metodológicas ou instrumentais, para com isso, efetivar os princípios da educação inclusiva (IFMG, 2016).

O NAPNEE, como órgão de assessoramento, atua na articulação de ações que visam promover a inclusão, acessibilidade e o atendimento educacional especializado ao aluno que faz parte do público alvo, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais do instituto e propõe, discute e executa ações para a promoção da quebra de barreiras, além de apresentar demandas, sugestões, propostas, participar dos processos de elaboração de projetos e documentos e políticas de acesso e permanência, além de assessorar os dirigentes dos *campi* do IFMG nas questões relacionadas com a inclusão de pessoas com necessidades específicas.

O núcleo é formado por uma coordenação, composta por um coordenador e dois secretários, e colaboradores, que deverão eleger a coordenação do órgão. Não há outra forma de organização das funções, embora a norma oriente a participação de outros profissionais que estejam atuando no instituto. Sendo eles “psicólogos, psicopedagogo, pedagogo, assistente social, profissionais da saúde, tradutor, intérprete de língua de sinais, professor de libras e demais profissionais com formação em Educação Especial/Inclusiva” (IFMG, 2016, p. 4).

Importante ressaltar que o NAPNEE deverá ser implantado e implementado em cada *campus* do instituto, funcionando em sala exclusiva e segundo a necessidade de atendimento e acessibilidade. Terá ainda que realizar reuniões internas e, conforme a demanda, com os docentes atuantes e com os alunos com necessidades específicas de forma a garantir as funções do núcleo. A seguir, abordaremos sobre os sites do NAPNEE e como estão disponibilizadas as informações a respeito do atendimento e assessoramento dado pelos núcleos no IFMG.

4 ANÁLISE DOS SITES DOS NAPNEE DO IFMG

Neste tópico, buscamos verificar as informações disponíveis nos sites do IFMG no sentido de conferir publicidade às ações dos NAPNEE do IFMG. Ao analisar os sites, identificamos as estratégias para assistência aos docentes que lidam com a inclusão, bem como conhecemos as informações disponibilizadas para o público e as ações realizadas nos núcleos do IFMG. Para atingir o nosso objetivo, num primeiro momento, mapeamos a partir dos sites de cada *campus* do IFMG as informações relativas aos NAPNEE. Procuramos, assim, conhecer o funcionamento e a organização dos 18 NAPNEE do IFMG, sendo eles: Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Piumhi, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e, por fim, São João Evangelista. Salientamos que essa pesquisa nas páginas dos *campi* ocorreu nos meses de junho e julho de 2024.

As informações encontradas nos sites dos *campi* do IFMG foram sistematizadas em categorias que estão discriminadas a seguir na primeira coluna do Quadro 1:

Quadro 1 - Categorias e ações realizadas pelo NAPNEE de cada *campus*

CATEGORIA	Campus																	
	Arcos	Bambuí	Betim	Congonhas	Conselheiro Lafafete	Formiga	Governador Valadares	Ibirité	Ipatinga	Itabirito	Ouro Branco	Ouro Preto	Plumhi	Ponte Nova	Ribeirão das Neves	Sabará	Santa Luzia	São João Evangelista
Apresentação do Napnee	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ícone na Página Inicial	X	X			X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
Acesso à Legislação	X		X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
Materiais Diversos para Consulta	X	X			X		X	X			X		X					
Atualização em 2024	X	X						X			X							
Membros	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Contatos			X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X
Redes Sociais															X			
Eventos e Ações		X							X				X					

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

A partir do Quadro 1, acima, vemos que 16 *campus* do IFMG realizam, em suas páginas, apresentações quanto ao NAPNEE. Essas apresentações variam de acordo com o *campus*. Por exemplo, nos *campi* de Arcos e Formiga, apresentado abaixo, na Figura 3, podemos notar que o texto foi organizado em forma de perguntas e respostas, que dão mais dinamismo à apresentação. No *Campus* de Ipatinga, por sua vez, não encontramos apresentação ou algum texto que cumpra a função de fazer uma introdução do que seja o NAPNEE e qual é a sua função.

Figura 3 - Categoria “Apresentação do NAPNEE” *Campus* Arcos e Formiga

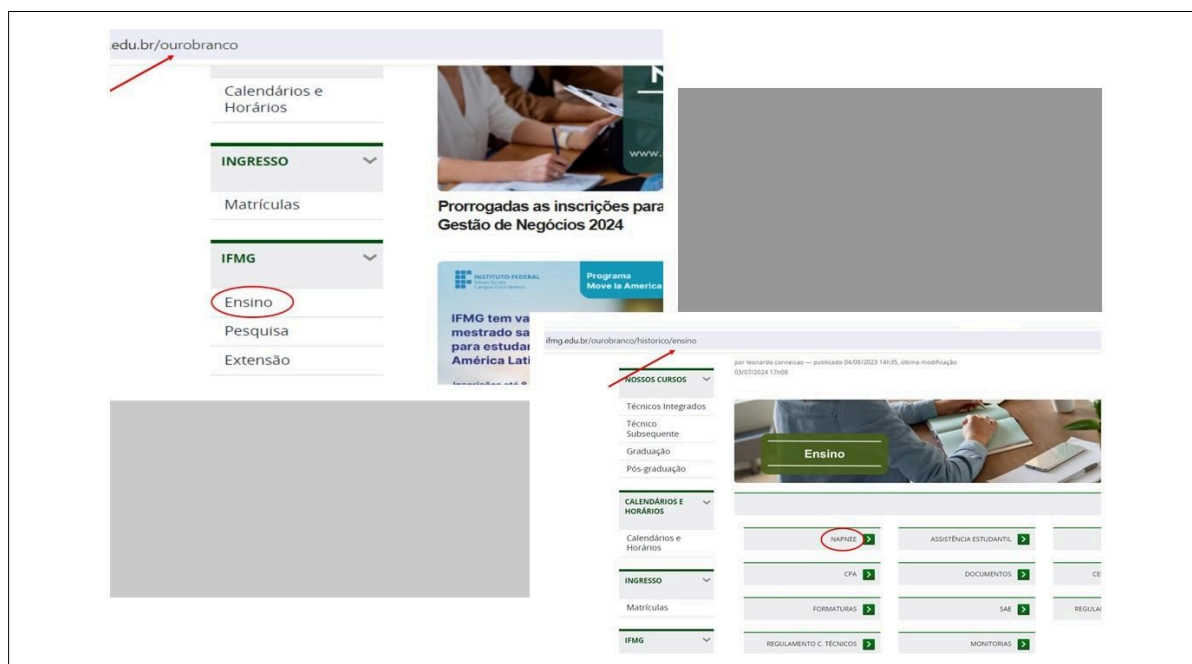
Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

A categoria “ícone na página inicial” diz respeito à possibilidade de encontrar a página do NAPNEE já na página inicial do instituto. Entendemos que o ícone na página inicial facilita o acesso às informações do núcleo. Identificamos sua presença em 14 dos 18 sites. A presença desse ícone na página inicial traz facilidade ao acesso e referenda a importância dada ao núcleo e a necessidade de divulgação das ações realizadas por ele. Nas análises, percebemos que apenas os *campi* de Betim, Congonhas, Ouro Branco e Piumhi não trazem tais tópicos já na página inicial, dificultando assim a procura pelas informações do núcleo.

Podemos ter um exemplo dessa dificuldade no site do *Campus* Betim. Identificamos que, para ter acesso à página do NAPNEE, é necessário encontrar a aba referente a “Ensino” e, posteriormente, encontrar o ícone de “Apoio Educacional” para, a partir daí, encontrar o ícone referente ao NAPNEE. Algo parecido ocorre no *Campus* de Ouro Branco. Nesse *campus*, para ter acesso às informações do NAPNEE, é necessário também acessar a aba “Ensino”, conforme apresentamos abaixo, na Figura 4. Tal situação pode ser um possível complicador para os estudantes e o público externo interessados em encontrar as informações relacionadas à inclusão no *campus*.

Figura 4 - Categoria “Ícone na página inicial” torna fácil o acesso à página do NAPNEE, o que não ocorre em quatro dos 18 *campi*, incluindo o *Campus* Ouro Branco



Fonte: elaborado pelas autoras.
Nota: pesquisa realizada em 2024.

Conforme Quadro 1, no tocante à terceira categoria, que se refere à possibilidade de acessar documentos relacionados à inclusão, podemos encontrá-la em 14 dos 18 *campi*. São diversos documentos, dos quais, Resoluções, Instruções Normativas, Portarias, Formulários de Atendimentos, Fluxogramas, etc. Destacamos o site do *Campus* de Conselheiro Lafaiete, no qual, além da legislação relacionada à inclusão, é possível encontrar modelos de formulários para atendimento e organização do NAPNEE, incluindo plano de ações de atendimento ao aluno, registro de atendimento, protocolo informativo, relatório NAPNEE, conforme é possível verificar na Figura 5.

Figura 5: Categoria “Acesso à legislação” e “Materiais diversos para consulta” na página do *Campus* de Conselheiro Lafaiete

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

Além do *Campus* de Conselheiro Lafaiete, o *Campus* de Ouro Branco também disponibiliza documentos específicos do NAPNEE, entre eles, o termo de recusa de inscrição no NAPNEE, o formulário de inscrição, formulário de atendimentos individuais, modelo de Plano de Ensino Individual (PEI) e modelo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme Figura 6.

Figura 6 - Documentos para consulta no site do *Campus Ouro Branco*

The screenshot displays the website interface for IFMG - Campus Ouro Branco. The main heading is 'Documentos'. On the left, there is a navigation menu with categories like 'Nossos Cursos', 'Calendários e Horários', 'Ingresso', 'IFMG', and 'Institucional'. The central area features several document thumbnails, including 'TERMO RECUSA INSCRIÇÃO NAPNEE (ALUNOS)', 'FORMULÁRIO INSCRIÇÃO NAPNEE (ALUNOS)', 'FORMULÁRIO ATENDIMENTOS INDIVIDUAIS (PROFESSORES)', 'MODELO PEI (PLANO ENSINO INDIVIDUALIZADO) (PROFESSORES)', and 'MODELO POI (PLANO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL) (PROFESSORES)'. On the right, a detailed view of a 'PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO - PEI' is shown, containing sections for 'DADOS INSTITUCIONAIS', 'DADOS DO(A) ESTUDANTE', and 'ANÁLISE DETALHADA AVALIAÇÃO INICIAL'. The document lists institutional data, student information, and specific educational needs.

Fonte: elaborado pelas autoras.

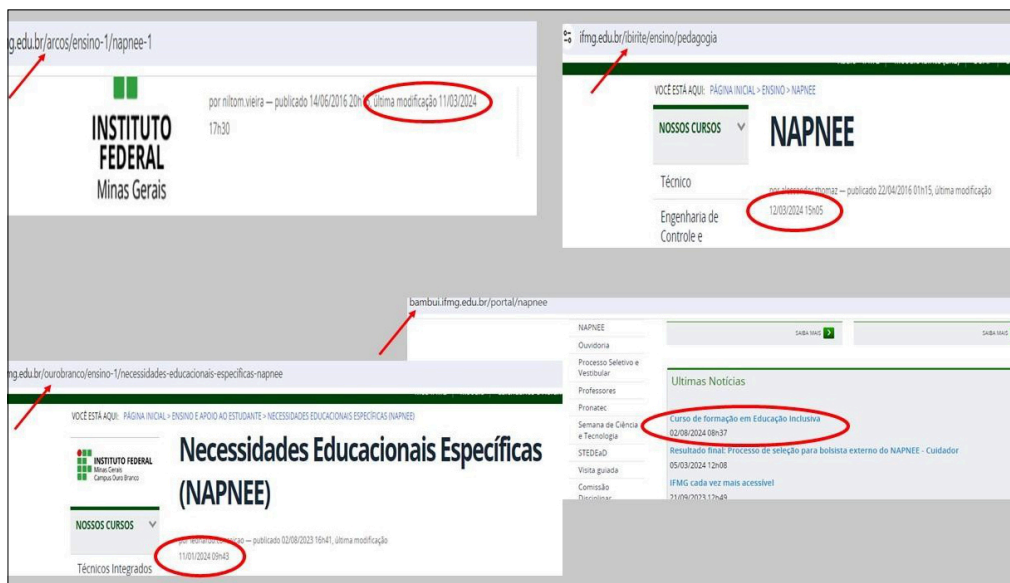
Nota: pesquisa realizada em 2024.

No que se refere aos “Materiais diversos para consulta”, identificamos que sete *campi* do IFMG apresentam esses recursos. Destacamos abaixo, na Figura 7, os sites dos *campi* de Governador Valadares e Conselheiro Lafaiete. No site do *Campus* de Governador Valadares, consta a cartilha denominada “Todos juntos por uma educação inclusiva”. Nesse material, além de apresentar definição e classificação sobre os tipos de deficiências previstas na legislação, traz também dicas de relacionamento com pessoas com deficiência.

Trazemos em destaque na Figura 7, o *Campus* de Conselheiro Lafaiete que disponibiliza diversos materiais, incluindo a supracitada cartilha, bem como outros materiais como “Tenho um aluno surdo, e agora?”, além de protocolos básicos e iniciais para estudantes surdos, com TDAH, com TEA e com Dislexia. Além desses materiais, é possível ainda consultar os livros “Aprendendo a conviver” e “Reflexões sobre o currículo inclusivo⁴” disponibilizando ao público interno e externo reflexões e relatos sobre a inclusão.

⁴ Livro publicado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e apresenta, além de conceitos, exemplos práticos de adaptação curricular e ações voltadas para a educação inclusiva.

Figura 7 - Categoria “Materiais diversos para consulta” *Campus*
Governador Valadares e Conselheiro Lafaiete

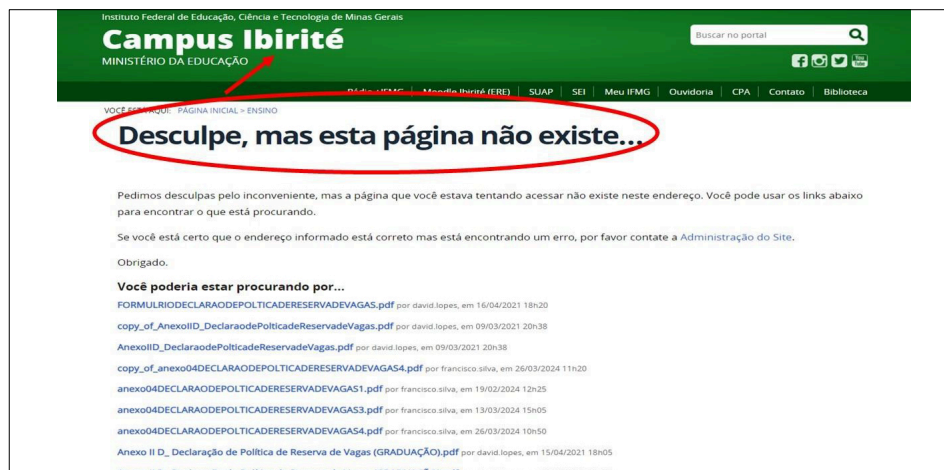


Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

Importa destacar também que, embora esteja informando no site do *Campus* Ibirité a possibilidade de consulta de materiais, ao buscá-los, percebemos que estão indisponíveis, como podemos observar na Figura 8.

Figura 8 - *Campus* Ibirité informa a existência de materiais, mas a página não existe



Fonte: elaborado pelas autoras.

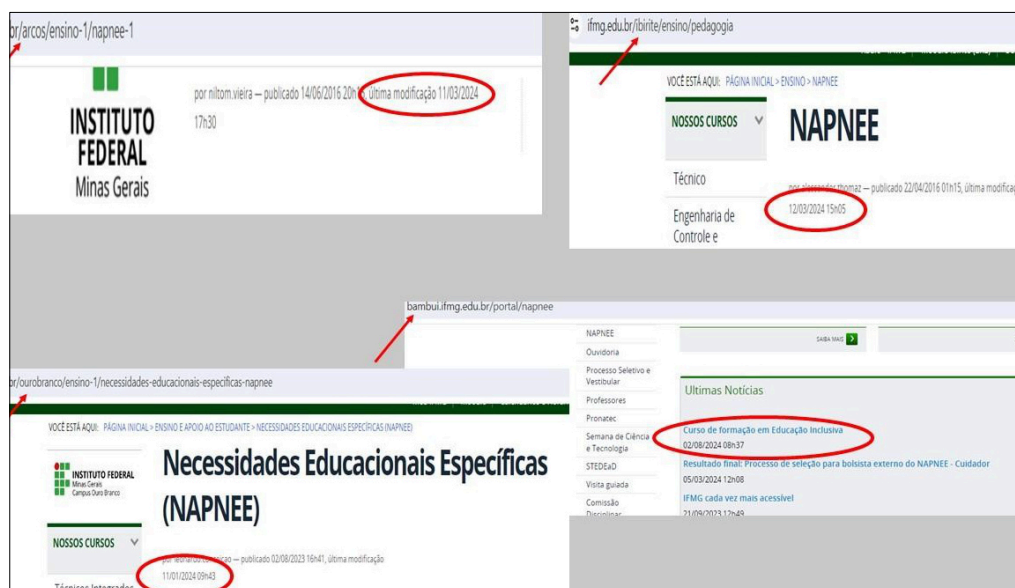
Nota: pesquisa realizada em 2024.

A quinta categoria, atualização do site no ano de 2024, refere-se à atualização de informações do site no ano de 2024. A atualização regular, além de atualizar a comunidade escolar sobre as ações do núcleo, dá dinamismo e permite que o site seja uma fonte de informação sobre as ações e políticas de inclusão do NAPNEE. Quando as informações são

publicadas junto às notícias do instituto, misturando informações da inclusão das demais notícias do IFMG, dificulta a pesquisa e perde-se a fluidez. Poderia ser um ponto de atração para estudantes atendidos e para o público externo que se interessa pelo tema.

Diante do exposto, constatamos que apenas quatro *campi* fizeram atualização do site em 2024, sendo eles, o *Campus* de Arcos, Bambuí, Ibirité e Ouro Branco conforme Figura 9.

Figura 9 - Atualização do site do NAPNEE de Arcos, Ibirité, Ouro Branco e Bambuí no ano de 2024



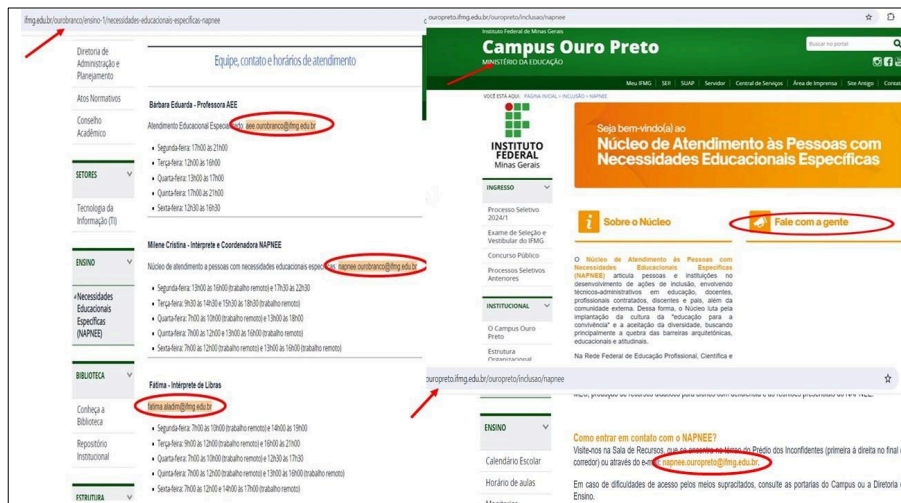
Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

A categoria seguinte, o que concerne à publicidade dada aos membros do NAPNEE em cada *campus*, está presente em 16 dos 18 *campi* do IFMG. Essa informação é importante para que estudantes e público externo possam, de alguma maneira, saber a quem procurar, inclusive em momentos anteriores ao atendimento. Apenas o *Campus* de Congonhas e Ibirité não disponibilizam essa informação.

Dos 18 *campi*, apenas três deles não disponibilizam contato com o NAPNEE, sendo eles, Arcos, Congonhas e Ipatinga. Essa informação torna-se útil, à medida que, a partir das informações disponibilizadas no site, o estudante pode estabelecer contato com o núcleo, buscar atendimento ou mesmo conhecer a respeito da inclusão e seu público alvo. Destacamos a página do *Campus* de Ouro Branco com a indicação três dos membros da equipe, com formações diferentes, para contato. Em contrapartida, a página do *Campus* de Ouro Preto apresenta o ícone de “Fale com a Gente”, mas o contato não é disponibilizado nesse ícone, e sim, junto à apresentação, conforme trazemos na Figura 10.

Figura 10 - Página do *Campus Ouro Branco* com indicação para contato e a página do *Campus de Ouro Preto* que disponibiliza contato junto à apresentação

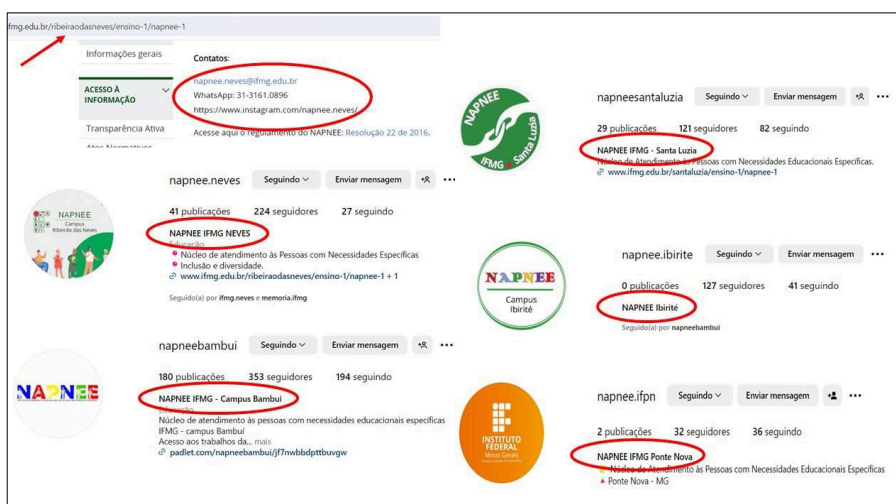


Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

Quanto à categoria de divulgação nas redes sociais, consideramos que seja um aspecto fundamental, ponderando sobre o papel atualmente cumprido pelas redes sociais. Constatamos que apenas um dos 18 *campi* divulga alguma rede social em sua página oficial. Destacamos o *Campus* de Ribeirão das Neves que disponibiliza, além do e-mail de contato, seu número para troca de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* e seu contato através da rede social Instagram. Além do *Campus* de Ribeirão das Neves, pudemos encontrar mediante pesquisa o Instagram dos NAPNEE dos *campi* de Bambuí, Ibirité, Ponte Nova e Santa Luzia, conforme Figura 11.

Figura 11: Divulgação de redes sociais na página do NAPNEE do *Campus* de Ribeirão das Neves e do Instagram dos *campi* que estão disponíveis atualmente

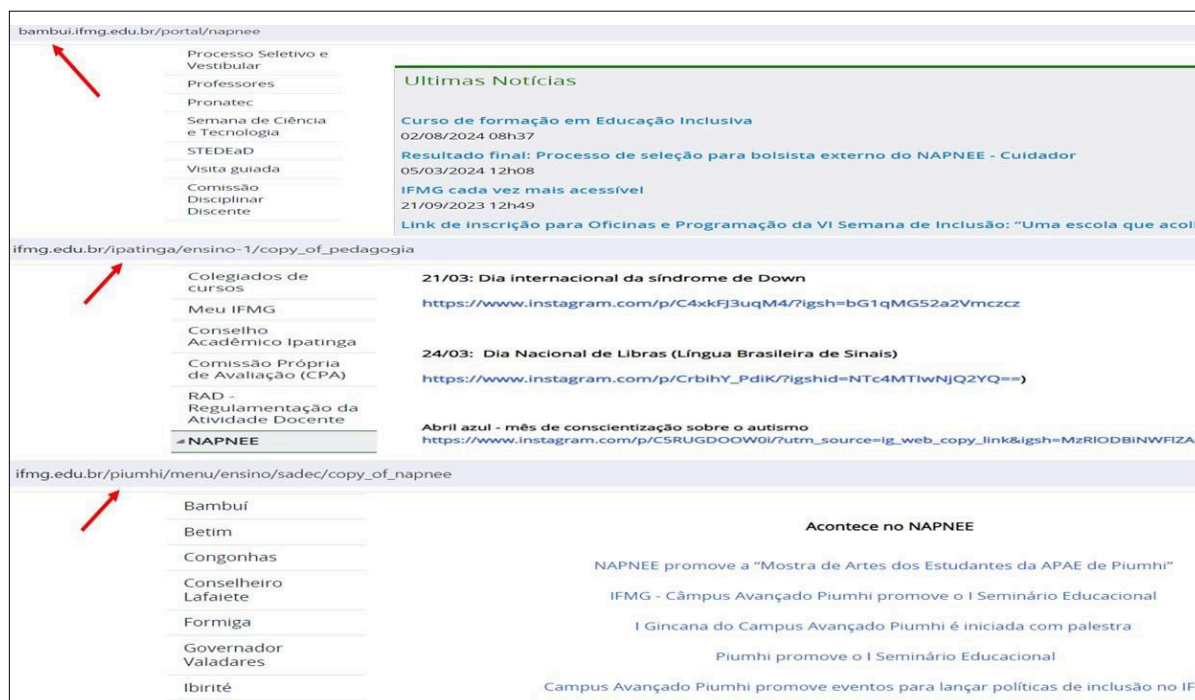


Fonte: elaborada pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

A divulgação das redes sociais é um tema relevante na atualidade, visto que grande parte da população as utiliza para interagir com o mundo e esta seria um ponto de apoio considerável na divulgação das ações e medidas adotadas pelo NAPNEE. Os eventos e as notícias de ações realizadas pelo NAPNEE foram divulgados na página por apenas três dos 18 núcleos, como podemos comprovar na Figura 12.

Figura 12: Eventos e ações promovidos pelo NAPNEE e divulgados nas páginas de Bambuí, Ipatinga e Piumhi



Fonte: elaborada pelas autoras.
Nota: pesquisa realizada em 2024.

A realização de ações e sua divulgação contribuem para a conscientização sobre a inclusão e para ampliar o conhecimento sobre as muitas possibilidades para o estudante que faz parte do público-alvo da educação Inclusiva. Realizou-se uma análise dos sites dos NAPNEE do IFMG buscando delinear um perfil do núcleo de cada *Campus* e relacionar as ações que contribuem com a inclusão dos estudantes com NEE. Em seguida, trazemos nossas considerações finais a respeito da análise dos sites do NAPNEE do IFMG.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo realizar uma pesquisa documental através dos sites dos NAPNEE dos 18 *campi* do IFMG para compreender como se dão as ações de conscientização e sensibilização, bem como sua atuação no sentido de viabilizar a inclusão nos IFs.

Na primeira parte, realizamos breve discussão sobre as primeiras políticas que versam sobre a educação especial e inclusiva no Brasil, dando destaque a Constituição (1988) e posteriores desdobramentos legislatórios, como, por exemplo, o ECA (1990), a LDBen (1996), o PNE (2001) e o Compromisso Todos pela Educação (2007), bem como seus impactos na inclusão dos estudantes com NEE.

Na segunda, fizemos uma concisa apresentação do NAPNEE, trazendo-o como consequência da regulamentação da educação especial e inclusiva no Brasil, tendo surgido como política do TecNep e tornando-se responsável pela operacionalização das políticas de inclusão nos IFs. Os NAPNEE estão presentes nos 18 *campi* do IFMG. Por fim, analisamos os sites do IFMG e seus NAPNEE no sentido de compreender como se dão as ações dos núcleos em cada *campus*.

A partir dos dados, observamos que os estudantes com necessidades educacionais e específicas têm acesso ao atendimento educacional especializado conforme as suas necessidades e as ações do Núcleo acontecem de acordo com a demanda. Este fato pode ser preponderante para a dificuldade em criar um calendário inclusivo unificado que possa contemplar ações no sentido de conscientizar a respeito das deficiências e/ou necessidades específicas e a importância da inclusão.

De acordo com o estudo, podemos perceber ainda a dificuldade em proporcionar padronização das informações disponibilizadas e das ações realizadas por cada *campus*. Percebe-se ainda que há escassez, em determinados *campi*, de informações ao público externo, além de dificuldade em acompanhar algum sequenciamento das ações planejadas e realizadas, o que se dá devido ao fato de os *campi* não realizarem atualizações regulares dos sites. Igualmente, faz-se também necessário realizar atividades públicas de conscientização sobre a inclusão dos estudantes com deficiências e transtornos que podem gerar impactos negativos na formação integral desses educandos.

Por fim, cabe destacar que o *Campus* de Congonhas não possui em sua página na internet informações referentes ao NAPNEE. Por esse motivo, não foi possível, através de seu site, analisar quais as ações orquestradas para o atendimento ao público alvo da inclusão, tampouco aos docentes e demais membros da comunidade escolar que atuam com esse público.

Há que se reconhecer a ausência de ações de parceria entre dois ou mais núcleos, no sentido de amplificar as discussões e intervenções de conscientização, mobilização e divulgação de atividades inclusivas, embora também seja perceptível a ausência de muitas informações nos sites, o que ilustra uma limitação dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023.e-ISSN:1982-5587. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>>. Acesso em: 29 nov. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/96. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 17 de out. de 2024.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24/04/2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 02 de nov. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 19 de out. de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 18 de out. de 2024.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm>. Acesso em: 21 de out. de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2024.

CIVIL, C. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 18 de out. de 2024.

FEDERAL, Senado. Constituição. **Brasília (DF)**, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de out. de 2024.

IFMG. **Regulamento do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNEE do IFMG**. Resolução nº 22 de 03 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/institucional/conselho-academico/Resolucao222016RegulamentoNAPNEE_1.pdf>. Acesso em: 01 de nov. de 2023.

SOUZA, S. F. de; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional e Inclusiva**: uma oportunidade para pessoas com deficiência. Petrópolis: Vozes, 2021. 123p.

TREVISAN, Suzana; Ziliotto, Denise Macedo. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e254398, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349254398. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/211582>>. Acesso em: 24 out. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniele Pinheiro; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros**: serviços e possibilidades de atuação. 1. ed. São Carlos: EDESP, 2022. 121 p. ISBN 9786558549017. Livro Eletrônico. Disponível em: <<https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf>>. Acesso em: 21 de out. de 2024.

CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E USOS DO *SMARTPHONE* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO

*Renato de Souza Viana*¹
*Gustavo Pereira Pessoa*²

1 INTRODUÇÃO

A escola é considerada um grande locus de aprendizagem formal e para isto o docente deverá sempre que possível, investir e diversificar suas metodologias de ensino e, ao mesmo tempo, lançar mão dos mais variados recursos didáticos (Ambrósio, 2013), promovendo assim, ecossistemas de ensino e aprendizagem em que o aluno se sinta confortável para aprender.

A entrada dos diversos recursos tecnológicos, como, por exemplo, o computador, o projeto multimídia, as lousas digitais, os *Smartphones*, etc., nos espaços escolares facilitam o trabalho docente em relação à sua prática, pois vem elencar um conjunto de possibilidades em ministrar os conteúdos estudados nos mais variados espaços da escola. Dentre os recursos tecnológicos citados, os *Smartphones* se despontam por ser um recurso tecnológico que abarca ferramentas de trabalho para além do computador, por exemplo, já utilizado pelo professor em contexto de atividades escolares que fomentem o seu uso (Daltio, Santos e Prata, 2017).

A considerar o *Smartphone* como um recurso didático para as escolas, cabendo este ser um facilitador do ensino, quando do manuseio correto tanto pelo professor como pelo aluno. A facilidade no transporte, conexão com redes sem fio de internet, agrega ao professor a facilidade em tirar dúvidas do aluno em tempo real, quando a bibliografia adotada não corrobora para o fechamento de um determinado assunto em questão. Desta forma, a incorporação deste recurso como meio de ensino por suas facilidades cada vez maiores no que tange o acesso rápido à informação, haja vista a evolução dos *Smartphones*, cada vez mais

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail de contato: renatoviana14@gmail.com

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail de contato: gustavo.pessoa@ifmg.edu.br

estes recursos vêm ultrapassando nas salas aulas pela sua inovação, os meios de busca de informações, para além dos livros ou outros meios de ensino (Paula, 2020).

Cada vez mais se torna necessário que o professor busque sempre melhorar e diversificar a forma de ensinar, priorizando a aprendizagem dos estudantes. Diversas são as ferramentas pedagógicas que o docente pode utilizar a fim de alcançar e auxiliar os alunos em suas aprendizagens, sendo o *Smartphone* uma delas (Daltio, Santos e Prata, 2017).

Neste sentido, os *Smartphones* aproximam educadores e educandos numa perspectiva de integração e de aproveitamento ante ao que se ensina dos diversos assuntos discutidos pelos professores dos quais integram o currículo da escola, haja vista uma necessidade cada vez mais emergente em se concretizar as habilidades propostas por meio do Currículo Escolar (Ens, 2002; Daltio; Santos; Prata, 2017; Paula, 2020).

O presente artigo apresenta, de forma parcial, os dados da dissertação do autor, a qual buscou verificar a concepção dos professores em relação ao uso do *Smartphone* como ferramenta pedagógica de ensino no Ensino Médio Integrado-EMI do Instituto Federal de Minas Gerais-IFMG, a partir da metodologia de aplicação do questionário estruturado. Ao buscar a concepção quanto ao uso do *Smartphone* enquanto Tecnologia Digital da Informação e Comunicação-TDIC potencializadora do ensino, foi possível descobrir possibilidades de uso do *Smartphone* como ferramenta pedagógica a partir dos questionários aplicados aos professores, sendo as respostas destes um sinalizador desta Tecnologia Digital da Informação e Comunicação-TDIC como ferramenta de ensino. Ao mesmo tempo, permitiu descobrir de que maneira esta TDIC vem por incrementar a aula, fazendo desta um lócus de aprendizagem para além das aulas tradicionais, descritas de forma recorrente na literatura, para a formação de professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se por Ensino Médio Integrado, EMI, o ensino na forma pela qual o estudante passa o dia na escola com objetivo em cursar tantos os componentes curriculares do Ensino Médio como os componentes ofertados e direcionados ao Ensino Profissional (curso técnico profissionalizante), escolhido por ele e, ao mesmo tempo, com práticas que fomentem a formação humana integral e (Araújo e Frigoto, 2015). Pensar a formação humana integral a partir da omnilateralidade na visão do ensino é, também, pensar as formas em que se dá o trabalho docente (Mizukami, 1986) e suas relações com os estudantes, seu público prioritário na escola.

A mudança de um paradigma de educação que, mesmo com o advento da globalização, ainda vem se perpetuando com práticas pedagógicas formais de ensino, nos remete à necessidade de pensar em mudanças de posturas e na forma como se deve pensar a ministração da docência. Por esta ótica, (Valente, 1993, p. 02) salienta que a aquisição do conhecimento

pode se dar a partir do momento em que o aluno “não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento”. Desta forma, as chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC, como o computador, por exemplo, e em especial, o *Smartphone*, deve ser visto como recursos que vêm por mediar o processo de ensino na construção do conhecimento pelo aluno e não como um recurso que finaliza a construção do conhecimento. Neste processo, o professor é peça fundamental.

Para Daltio; Santos; Prata (2017, p. 255), “as iniciativas de construção do conhecimento por meio de aparelhos celulares e *Smartphones* estão se propagando rumo a novas oportunidades para a produção e consumo de conteúdos digitais que podem ser transformados em conhecimento”, o que vem sobremaneira, auxiliar no conhecimento também dos professores envolvidos no processo de construção dos saberes, dos conhecimentos de suas ideias e de seus estudantes.

Mediante todas as finalidades de modo geral que o *Smartphone* apresenta, pensar no uso deste de forma pedagógica ainda é um grande desafio para as escolas. Segundo Mateus e Brito (2011), a inquietude em relação ao uso dos *Smartphones* por escolares é primeiro colocada como entrave, tendo como foco a dispersão dos alunos por meio das redes sociais³ ou por *sites* de busca, por exemplo.

A julgar o tempo de uso/consumo dos *Smartphones*, como mostra o trabalho de Vieira; Oliveira; Oliveira (2020), uma das redes dos meios de conversa mais utilizados pelos estudantes é o aplicativo *WhatsApp*. Os pensamentos relacionados ao mau uso dos *Smartphones* por escolares acabam por convencer a instância pedagógica da escola de que a entrada deste recurso didático se torna correto em relação ao uso dos celulares ou *Smartphones* em sala de aula. Tal fato pode ser minimizado, fator que está intrinsecamente relacionado ao planejamento do professor para que tal uso não seja por alunos realizados de forma a não contribuir com sua própria aprendizagem (Daltio; Santos; Prata, 2017). Faz necessárias ações de cunho pedagógico que priorizem as ações do aluno no processo e construção de seu próprio conhecimento, como, por exemplo, leituras de *sites* de revistas com publicações científicas, *blogs* de professores que escrevem sobre assuntos daquela aula que estará sendo ministrada, possibilitando assim, um maior envolvimento do aluno junto ao plano de aula elaborado pelo professor.

A Lei 14.533/2023, por meio da Política Nacional de Educação Digital-PNED poderá fomentar novos tempos para uma educação mais tecnológica nas escolas. O texto da Lei deixa claro o fomento à capacitação/formação de alunos e professores para atuarem no contexto escolar, fator este que pode ser dinamizado a partir do diálogo direto com as TDIC presentes na escola, quiçá, a liberação dos *Smartphones* para fins didáticos nas escolas e tal ação ser um

³ Entende-se por redes sociais aqui os canais de trocas de mensagens como: *WhatsApp*, Instagram, Facebook, Twitter, Chrome, *YouTube*, entre outros.

dos pontos dos documentos como o Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas e do Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa possui abordagem qualitativa, onde não se busca quantificar os dados, mas sim sua contextualização de forma verbal com base em autores que dialoguem com o tema. Configura-se como pesquisa aplicada sendo a análise dos questionários estruturados aplicados realizada de forma descritiva analítica (Brasileiro, 2016).

Aos professores de Biologia do IFMG, público alvo nesta pesquisa, foi enviado um questionário via e-mail institucional, contendo o link do *Google Forms*, com as 16 (dezesesseis) perguntas as quais estes foram convidados a responder, tendo o direito de recusa, conforme texto que antecedeu o link do formulário. Foram construídos quadros como meio de análises das respostas com base na Escala de Likert (Gil, 2008), onde nas respostas dos questionários do professor, neste caso chamados de P1, P3, até ao P16, ao responderem às perguntas, com quantitativos em cada categoria, “Forte, Muito Forte, Fraco, Muito Fraco, Mediano, Prefiro não responder” pela Escala de Likert, foi possível construir tais quadros.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Começo este capítulo apresentando parte dos resultados desta pesquisa com uma citação de Candau (1978, p. 64), que denota de forma direta e prática sobre os usos da Tecnologia e seus recursos na Educação: “A tecnologia da Educação consiste na facilitação do processo de aprendizagem, visando a aumentar o seu rendimento”. Esta afirmativa de Candau é confirmada na fala de José Manuel Moran, sobre os usos das novas tecnologias educacionais. Moran (2013, p. 13) afirma que “a escola pode abrir-se cada vez mais para o mundo; ela pode integrar-se com as mídias digitais” e dentre tais mídias, se inclui o *Smartphone* como ferramenta de ensino nas escolas da atualidade.

Nesta premissa, os resultados aqui apresentados irão de encontro às respostas dos professores, público-alvo da pesquisa, e contextualizados por meio de dois quadros onde são apontadas as respostas dos professores quanto à forma de uso do *Smartphone* de forma pedagógica. Para obtenção das respostas contidas nos quadros e dos percentuais dos gráficos, foram feitas estas perguntas, sendo elas: — *Você vê o Smartphone como recurso pedagógico para ministrar aulas de Biologia? De que forma?* Tal pergunta possibilitou a construção do quadro 1.

Quadro 1: Transcrição das respostas dos professores

Professor/a respondente ao questionário proposto	Resposta obtida
P1	Sim. Simulações.
P2	Sim, utilização de aplicativos educacionais em momentos de revisão e fixação de conteúdos para realização de atividades.
P3	Sim. Permitiu a utilização para acessar arquivos em PDF, abrir listas de execuções, realizar jogos, visualizar conteúdo disponibilizado virtualmente, pesquisas rápidas em sala de aula, etc.
P4	Sim. Utilizo para pesquisa, <i>games</i> , atividades com realidade aumentada, etc.
P5	Sim, é um recurso que permite atualizações “in time” e consultas em dúvidas peculiares. E ainda temos a inteligência artificial que vem avançando sobre a humanidade.
P6	Possibilita a visualização de vídeos, acesso a textos de divulgação científica, jogos pedagógicos, produção de trabalhos com filmagem e fotografia, dentre outros.
P7	Sim. Em aula prática no laboratório, por exemplo, as lâminas expostas no microscópio podem ser facilmente fotografadas.
P8	Sim. Em plataformas de interação. Em jogos didáticos. Videoaulas próprias em grupo do <i>WhatsApp</i> .

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

(Continuação) Quadro 1: Transcrição das respostas dos professores.

Professor/a respondente ao questionário proposto	Resposta obtida
P9	Sim. Gamificação, vídeos, colaborações de conteúdos, grupos.
P10	Sim, e utilizo! Exercícios e pesquisa.
P11	Sim. Para pesquisas durante a sala de aula e realização de atividades avaliativas com <i>QR code</i> .
P12	Sim, pesquisa e observação de imagens.
P13	Sim, utilizando para pesquisas durante a aula e empregando como recursos de revisão de conteúdo com jogos pedagógicos.
P14	Acredito que pode ser um recurso pedagógico, mas sendo bem sincera, eu uso pouco.
P15	Sim, por meio do uso de aplicativos de simulação e demonstração, além da realização de buscas e leitura de informações atuais.
P16	Sim, via aplicativo, câmera e compartilhamento de informações.

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

A partir das respostas dos professores por meio do quadro um, foi possível sistematizar e analisar as respostas. Deste modo, é possível perceber que os professores utilizam a ferramenta/recurso que é *Smartphone* nas aulas, em algum momento e de alguma forma em suas aulas, a partir das respostas coletadas. Conforme aponta Alves (2018. p. 05) em sua pesquisa com as respostas dos professores realizada no IFSULDEMINAS, o “*Smartphone* pode ser utilizado desde que corretamente para pesquisar”, o que converge com os dados apresentados por meio do quadro, uma vez que os professores respondentes afirmam usar o *Smartphone* para realização de atividades no âmbito das aulas de Biologia do Ensino Médio Integrado-EMI nos Institutos Federais.

Os dados mostrados pelo quadro um sinalizam que os professores do IFMG utilizam o *Smartphone* nas aulas de Biologia. Para isto, foi construído o quadro dois, onde são alocados os professores com a mesma forma de uso do *Smartphone*.

Quadro 2: Descrição das quantidades, percentuais e finalidades do uso do *Smartphone* pelos professores do IFMG nas aulas de Biologia

Quantidade	Professor/a	% correspondente	Finalidade do uso
2	P1 – P15	7%	Simulações.
2	P2 – P16	7%	Aplicativos educacionais.
6	P3 - P4 - P6 - P8 - P9 - P13	24%	Visualizar conteúdos virtuais: Leitura; Pesquisas; Textos científicos. Uso de câmeras para compartilhamento de informações.
9	P2 - P4 - P6 - P10 - P11 - P12 - P13 - P15 - P16	31%	Visualizar conteúdos virtuais: Leitura; Pesquisas; Textos científicos. Uso de câmeras para compartilhamento de informações.
1	P5	4%	Consultar dúvidas.
1	P5	4%	Uso da inteligência artificial-AI.

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

(Continuação) Quadro 2: Descrição das quantidades, percentuais e finalidades do uso do *Smartphone* pelos professores do IFMG nas aulas de Biologia

Quantidade	Professor/a	% correspondente	Finalidade do uso
1	P6	4%	Visualização de vídeos.
1	P6	3%	Produção de trabalhos com filmagem e fotografia em aula prática.
1	P7	3%	Usa para fotografia em aula prática no laboratório.
2	P8 - P9	7%	Vídeo aulas próprias em grupos de <i>WhatsApp</i> e colaboração de conteúdos.
1	P11	3%	Realização de atividades avaliativas com <i>QR code</i> .
1	P12	3%	Observação de imagens.
1	P14	3%	Considera um recurso pedagógico / usa pouco.

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

De acordo com Flores, Follmann e Gullich (2017) e Santos e Pagan (2023), o uso do *Smartphone* para SIMULAÇÕES, o que pode ocorrer via aplicativo-App, é um fator possível na sala de aula ou em outros ambientes da escola. Nesta pesquisa é descrito o uso do *Smartphone* pelos/as professores/as P1 e P15, o que corresponde a 7% da amostra total em SIMULAÇÕES. Em relação ao uso do *Smartphone* para simulações é descrito por estes autores: “Dos elementos que a tecnologia nos fornece na sala de aula, temos a troca de informação, obtenção de novos dados e, principalmente, simulações de problemas; esses são

méritos que se tornam indiscutíveis” (Carvalho, et. al., 2013, p. 138, apud Flores, Follmann e Gullich, 2017, p. 1-2). Já Santos e Pagan (2023, p.153) “simular experimentos”, onde tal simulação pode ocorrer via aplicativos contidos nos celulares.

Conforme apontado, a simulação de problemas e de experimentos são meios que podem fazer da aula ministrada um momento de menor fala do professor frente aos conteúdos teóricos abordados e o isenta da necessidade de ir a um laboratório de Biologia para que tal ação ocorra. Santos e Pagan (2023) em seu trabalho elucidam que há aplicativos de simulações, por exemplo, para o ensino de conteúdos com Anatomia, Citologia, Botânica, entre outros os quais permitem uma interação entre o estudante com o conteúdo sem sair da sala de aula e ter a proximidade do que estes conteúdos buscam abordar no Ensino Médio. A fim de que o estudante possa consolidar aquilo que o professor busca ensinar, Tardif (2014) salienta o seguinte:

O objetivo do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles. A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la. (Tardif, 2014, p. 120).

De acordo com Tardif (2014) é notória a necessidade de meios que fortaleçam a prática de uma pedagogia do ensino com significados para os estudantes e, ao mesmo tempo, permitir que estes possam assimilar aquilo que o professor busca repassar a partir das aulas ministradas. A interação aqui mencionada vai além das boas relações que o professor precisa ter com o aluno na sala de aula, mas uma interação que possa fazer com que a aprendizagem seja melhor e, ao mesmo tempo, o professor se sinta realizado naquilo que ensina.

Em relação aos usos do *Smartphone* no quesito simulações, Fontes et. al., (2019) apontam que o recurso da simulação via *Smartphone* permite ao aluno rever o conteúdo estudado em qualquer local, uma vez que este funciona como uma tecnologia móvel e que se encontra presente na vida de quase todos os escolares da nossa realidade cotidiana, sendo ainda um este um motivo a mais para que o aluno tenha e faça uma revisão do conteúdo, sempre que necessário.

Entre os/as 16 professores entrevistados, 100% desta amostra, os professores dois e dezesseis – P2 e P16, o que corresponde a sete por cento-7%, afirmaram usar o *Smartphone* por meio dos APLICATIVOS EDUCACIONAIS. Para Santos e Pagan (2023) e Dantas e Oliveira (2010) o uso de aplicativos via *Smartphone* podem funcionar como um grande aliado do professor no processo de ensino e, além disso, melhorar a aprendizagem discente, além de funcionar como um recurso no momento das pesquisas, apresentações de trabalhos e acima de tudo, tornar e fazer com o que o estudante seja ainda mais criativo.

O uso de *Smartphone* no ensino de Biologia, conforme os seis dos professores, o equivalente a 24% da amostra total, P3, P4, P6, P8, P9, P13, vai também de encontro aos chamados JOGOS e *GAMES*. Sendo esta dissertação uma investigação sobre o uso do

Smartphone como um recurso pedagógico de ensino, foi adotado o nome “jogos e *games*” como similares, uma vez que os jogos podem ser utilizados em sua forma física como também jogos online e os *games* são sempre online.

No quesito como jogar, Demo (2011, p. 22) mostra que, quando “o jogador assume o comando do jogo, o que atrai é que há neles um problema desafiador, cuja solução exige esforço, dedicação, pertinácia”. Entende-se, portanto, que em qualquer assunto que se propor frente à Biologia e houver bons jogadores, haverá aprendizagem, haja vista a necessidade de esforço e dedicação para se sair como vencedor. Assim, a aprendizagem irá acontecer de modo que o estudante consiga consolidar aquilo que foi proposto frente ao conteúdo. Aqui, apreende-se que o professor funcionará como um mediador do processo de ensino frente ao jogo em questão, sendo assim, o principal papel será o de incentivador e, ao mesmo tempo, suporte.

P2, P4, P6, P10, P11, P12, P13, P15, P16, o equivalente a 31% da amostra total, sendo o quantitativo maior em relação às aplicações do uso do *Smartphone* como recurso pedagógico, com a finalidade de VISUALIZAR CONTEÚDOS VIRTUAIS para LEITURA e PESQUISAS de TEXTOS CIENTÍFICOS, foram os que mais se expressaram quanto ao uso do *Smartphone* nas aulas de Biologia no EMI.

A capacidade de visualizar conteúdos para pesquisa e leitura de textos científicos é um dos grandes meios para o uso do *Smartphone* nas escolas hoje. De acordo com Dantas e Oliveira (2020), Freitas e Silva (2018), Kenski (2008), Mateus e Brito (2011), Pessoa (2017), apontam o uso de telas para leitura de textos científicos. A leitura de textos científicos e as demais leituras, para além das de cunho científico, mostram que este hábito enriquece a aprendizagem do estudante.

Mateus e Brito (2011) apontam que a leitura de textos científicos pode perfeitamente acontecer via *Smartphones*, haja vista que suas telas vêm aumentando cada vez mais de tamanho, o que facilita, por exemplo, até mesmo a leitura de e-books, ou seja, livros eletrônicos. A leitura científica se faz de grande importância na vida dos jovens hoje, uma vez que a maioria destes utiliza o *Smartphone* de forma a priorizar redes sociais via aplicativos de conversas. Na atualidade, as editoras dos livros didáticos disponibilizam via internet os livros adotados pelas escolas em formato de PDF, permitindo a leitura digital sem a necessidade do livro físico.

Em relação ao uso do *Smartphone* nas aulas de Biologia para CONSULTAR DÚVIDAS PECULIARES, o que equivale a um professor, totalizando 4% e uso da INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL e para o ensino, um professor, 4%, foi professor P5. O uso do celular ou *Smartphone* relacionado à Inteligência Artificial-AI, bem como para consultar dúvidas, vão de encontro, pois o uso da AI via aplicativos de conversas, por exemplo, também é para tirar dúvidas, por este motivo, estão aqui agrupados. Freitas e Silva (2018) mostram em seu trabalho, realizando pesquisas com professores, que estes usam, utilizam o *Smartphone*

para tirar dúvidas junto a seus alunos, por meio de aplicativo de *WhatsApp*. Os aplicativos aproximam professores e alunos via *Smartphones*, uma vez que por meio deste aplicativo é possível, além de conversas, o envio de arquivos, áudios e até mesmo chamadas de vídeos.

Mattos (2023) mostra que o uso da AI ajuda os alunos na compreensão dos termos complexos, os quais o ensino de Biologia traz consigo. Para ele, a AI ajuda “no ensino de biologia no ensino médio, pode efetivamente promover a aprendizagem colaborativa, auxiliar os alunos a resolver problemas complexos em equipe e melhorar as habilidades de pensamento crítico”, (Mattos, 2023, p. 50). O trabalho em equipe na escola se torna delicado pelo fato de que a aprendizagem precisa acontecer não apenas atrelada à pessoa do professor, mas também de forma colaborativa entre alunos e alunos. Neste olhar, a AI vem para colaborar para que a aprendizagem aconteça, visto que tal recurso via *Smartphone* possibilita isto.

No quesito uso do *Smartphone* para ACESSAR VÍDEOS, com um professor, o que corresponde a 4% e para a disseminação de VIDEOAULAS PRÓPRIAS EM GRUPO DE *WhatsApp*, com dois professores, o que equivale a 7% do total da amostra, sendo estas respostas dos professores P6, P8, P9, respectivamente, foram categorizados juntos aqui na contextualização, uma vez que são categorias similares de uso do *Smartphone* para o ensino de Biologia. Abordam este assunto, os autores Santos e Pagan (2023) quando pesquisaram quais aplicativos estão disponíveis nos celulares ou disponíveis para baixar, ambos relacionados a algum assunto em Biologia.

Santos e Pagan (2023) mostram que há uma infinidade de vídeos e/ou videoaulas disponíveis em diversos assuntos, como, por exemplo: citologia, os cinco reinos, associadas a aplicativos tanto para baixar via play store como alguns que já vêm no celular. Tais assuntos são abordados com frequência no EMI, uma vez que permeiam todo o Ensino Médio, como a Citologia, por exemplo. O estudo da célula requer a habilidade dos desenhos e suas partes, bem como o significado e função de cada uma delas. Assim, o *Smartphone* pode ser utilizado para além da função de visualizar o desenho, mas para leitura, como já discutido anteriormente.

O Professor seis, P6, o equivalente a 3% do total dos professores pesquisados, ao responder como utiliza o *Smartphone*, neste caso para a PRODUÇÃO DE TRABALHOS COM FILMAGEM E FOTOGRAFIA, mostra as possibilidades de uso do *Smartphone* de forma a colocar o aluno no centro do processo de ensino quando este consegue produzir seu próprio trabalho escolar com o uso desta tecnologia digital. Entende-se, nesta dissertação, o termo *filmagem* como a *produção de vídeos*. Segundo Fonseca (2013) o celular, ou *Smartphone*, pode ser utilizado para filmar e/ou vídeo e fotografar, uma vez que em épocas mais remotas, este dispositivo era utilizado apenas para o uso de ligações, para falar. FILMAR e fazer VÍDEOS requer que o estudante possua uma habilidade de manuseio, fator que não implica em problemas, uma vez que estamos falando dos chamados nativos digitais, ou seja, já nasceram na era da tecnologia moderna.

De acordo com a forma de uso do *Smartphone* aqui reportada, para foto e vídeo na construção de trabalhos acadêmicos afirma Fonseca o seguinte: O “exercício de interpretação, síntese, categorização, criticidade, organização, relação grupal, autonomia, criatividade, num processo de articulação visual com os saberes” (Fonseca, 2013, p. 170), fortalece a aprendizagem e, ao mesmo tempo, cria condições de autonomia e de trabalho em relação ao meio de construção de uma proposta de trabalho pelo professor e desenvolvida pelo aluno.

É necessário pensar como Dantas e Oliveira (2020, p. 198) quando colocam que “a combinação de mídias como vídeos, animações, textos e áudios, auxilia na educação, pois prende a atenção, entusiasma e ensina com maior eficiência”, mostra que quando o aluno tem a possibilidade do uso de vídeos em suas apresentações de trabalho sejam do *YouTube* ou de suas próprias criações estes se tornam mais entusiasmados e animados, gerando assim, a aprendizagem que ocorrerá de forma ampla e completa.

O uso das chamadas aulas de campo ou aulas práticas é muito comum no repertório das aulas de Biologia. Nesta pesquisa o professor sete, P7, 3% da amostra total e o/a Professor/a doze, P12, também representando 3% da amostra entre os pesquisados, afirmam usar o *Smartphone* em laboratório para AULA PRÁTICA COM FOTOGRAFIAS DE IMAGENS (P7) e também para OBSERVAÇÃO DE IMAGENS, (P.12) o que denota similaridade quanto ao uso do *Smartphone*, por isto foram juntos agrupados.

Para Silva (2017) o uso da imagem no ensino de Biologia é fundamental, pois transmite o conteúdo pela linguagem não verbal, sendo deste modo, atrelada ao texto para compreensão dos conceitos que devem ser assimilados pelos estudantes. A concepção de atividades práticas pode estar associada a diversos modos, podendo esta prática acontecer na sala de aula, em um laboratório de ciências ou mesmo por meio de uma aula de campo.

O *Smartphone* pode ainda servir para pesquisar imagens e, ao mesmo tempo, realizar as observações necessárias ante ao assunto abordado, podendo tal observação ocorrer por meio de imagens. Nagumo (2014, p. 74), aponta que “há dois casos que citam as fotos a partir de *Smartphones* como forma de trabalhos escolares. A fotografia pode ser trabalhada tanto como forma de linguagem como forma de registro”. Partindo desta premissa, a fotografia de uma aula prática em laboratório, por exemplo, facilitará a observação desta imagem para além daquela aula prática, na casa do estudante ou qualquer outro local que este desejar acessar este arquivo, possibilitando a este, a aprendizagem em qualquer lugar, a qualquer tempo.

Pensar na fotografia como forma de registro é visar que este registro pode ir muito além das anotações de um caderno em um momento de aulas expositivo-teóricas, via quadro de sala de aula ou mesmo com livros didáticos. Nagumo (2014) mostra a possibilidade de usos do *Smartphone* via fotografia que este pode fazer e, ao mesmo tempo, armazenar em sua memória e ser um registro de uma informação importante de uma prática ou até mesmo teórica. O registro via fotos permite ao aluno portador desta, a compreensão após tempos de

exposição ao conteúdo, uma vez que a imagem é um dos pontos centrais e de compreensão no Ensino de Biologia.

Esta pesquisa conheceu o professor onze, P11, denotando 3% da amostra total, o qual usa o *Smartphone* para a REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES AVALIATIVAS COM *QR code*. Conforme aponta Silva et. al., (2019) o uso do *QR code* funciona como um facilitador, uma vez que, hoje, a maioria das obras didáticas conta com o código QR para ser escaneada. O trabalho realizado pelos autores consta sobre o ensino da Genética, onde são apresentados os processos de divisão celular, englobando a Mitose e a Meiose, mas com foco na Divisão Celular Mitótica.

Santos et. al. (2019) desenvolveu uma sequência didática, a qual foi construída a fim de possibilitar ao aluno a encontrar os conceitos pedidos em relação às fases a cada uma das fases da Mitose, como, por exemplo: Conceito de Mitose, quantas fases, o que ocorre como evento que marca cada uma delas e como diferenciar a Mitose da Meiose, em relação ao número de células filhas produzidas. Para isto, eles utilizaram perguntas as quais os alunos precisavam utilizar, em cada uma delas para leitura, o *Smartphone* com leitor de *QR code*, e assim, havia uma pergunta com uma possível resposta, levando o aluno às pistas para novas respostas. Entende-se aqui a evidência do uso do celular como o recurso didático para que tal prática pudesse ocorrer.

E como parte do fim da contextualização do quadro dois, intitulado, “Descrição das quantidades, percentuais e finalidades do uso do *Smartphone* pelos professores do IFMG nas aulas de Biologia”, temos o/a Professor/a quatorze – P14, com a seguinte resposta: ACREDITA SER UM RECURSO PEDAGÓGICO, MAS USA POUCO, o equivalente a 3% da amostra total, entre os dezesseis respondentes. Esta última contextualização ocorrerá de modo a mostrar a importância dos usos das tecnologias digitais no ensino e, ao mesmo tempo, elencar benefícios do uso do *Smartphone*, sendo este um recurso pedagógico de fácil acesso, uma vez que há um consumo deste exageradamente entre os jovens da atualidade.

Entre os diversos benefícios do uso do *Smartphone*, o qual já foi explicitado desde a gênese deste trabalho, Moran (2013) vem mostrar que as tecnologias móveis trazem profundas mudanças no meio educacional, sendo tais mudanças os impactos que podem e devem ser consideradas avanços e, a escola, de modo geral, precisa se conscientizar que os diversos recursos os quais vem para mediar o processo de ensino irão mostrar novos caminhos ao processo de ensino.

A escola, a sala de aula, podem tornar-se espaços de ricas aprendizagens, sejam estas aprendizagens intraescolares ou extraescolares. Mediados pelos recursos tecnológicos, a sala de aula pode tornar-se um rico espaço de pesquisa, podendo ali ser iniciada e continuar em casa, com a supervisão do professor, que pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, quando necessário. Moran (2013, p. 35) afirma que novos recursos pedagógicos quando se aliam ao trabalho do professor e quando este “usa as tecnologias adequadamente, consegue

bons resultados com os alunos; um professor que os surpreenda, que varie suas técnicas e seus métodos de organizar o processo de ensino-aprendizagem” com certeza conseguirá bons resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC vieram para somar ao trabalho docente. É fato que muitas vezes a escola não permite e/ou permite com restrições, ou mesmo os professores que muitas vezes não conseguem colocar este recurso em seu plano de trabalho. É um fato. Mas ainda assim, vale a pena repensar a prática frente aos recursos que o *Smartphone* oferece como meio de fomento às aulas de Biologia, quando possível a sua inserção.

As finalidades de uso do *Smartphone* com cunho pedagógico é ainda pouco descrita do ponto de vista das formas de usos, deixando a desejar no sentido de literatura disponível, pois tais escritas sobre o assunto versam de uma linguagem de forma ampla e geral quanto aos usos da inserção da Tecnologia na Educação e, ao mesmo tempo, a inserção do uso do *Smartphone* como um recurso didático só passou melhor difundido após Pandemia de Covid-19, quando este se tornou o principal aliado e fonte de envio de materiais de estudo aos alunos de todo o Brasil, quiçá, de todo o mundo.

A título de conclusão parcial dos dados apresentados neste artigo, foi possível compreender, pelas concepções dos professores quando das respostas dos questionários estruturados, que há o uso do *Smartphone* pelos professores de Biologia, sendo este uso, observado de diversas formas por estes docentes.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis, vozes, 2013.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- ARAÚJO, R. M. de L. FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>>. Acesso em: 15 mai. 2024.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Tecnologia Educacional: Concepções e Desafios**. Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. 1978. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1696>>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- DALTIO, Eva Silva. SANTOS, George França dos. PRATA, David Nadler. **Reflexões sobre o uso dos Smartphones com fins educacionais nas escolas**. Interdisciplinary Scientific Journal, v. 4, n. 2, p. 115-130, 2017.
- DANTAS, A. T. S. OLIVEIRA, M. T. De. **Construção e aplicação de sequência didática com Smartphone para ensino de Biologia**. Revista REAMEC, Cuiabá, MT, v. 8, n. 1, p. 194-210, abril, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9483/pdf>>. Acesso em: 19 set. 2024.
- DEMO, P. **Aprendizagem e novas tecnologias**. 2011. Roteiro. Joaçaba, Santa Catarina, SC, v. 36, n. 1, p. 9-32, jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/860/439>> . Acesso em: 19 ago. 2023. Acesso em: 19 ago. 2024.
- FLORES, L. E. FOLLMANN, D. GÜLLICH, R.I. Da C. **O uso do telefone celular em sala de aula no ensino de biologia**. IV Congresso Internacional de Educação, Ciência e Tecnologia. 9 a 17 out. 2017. Disponível em: <https://san.uri.br/sites/anais/ciecitec/2017/resumos/poster/trabalho_2711.pdf> . Acesso em: 19 jan. 2024.
- FONSECA, A. G. M. F. Da. **Aprendizagem, Mobilidade e Convergência: Mobile Learning com Celulares e Smartphones**. 2013. Revista Mídia e Cotidiano. N. 2, 163-181. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9685/6808>> Acesso em: 08 ago. 2024.
- FONTES, et. al. **A utilização do Smartphone como recurso didático no ensino de Física – uma possibilidade de inclusão**. Revista Formação Docente, v. 11, n. 2, dez. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341654175_A_UTILIZACAO_DO_SMARTPHONE_COMO_RECORSO_DIDATICO_NO_ENSINO_DE_FISICA_-_uma_possibilidade_de_inclusao>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, 6ª ed., Atlas, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da Informação**. 2007. Disponível em: <<https://uab.ifsuldeminas.edu.br/login/index.php>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MATEUS, Marlon de Campos. BRITO, Gláucia da Silva. **Celulares, Smartphones e tablets na sala de aula: Complicações ou contribuições?** X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. [S.l.: s.n.], 2011. v. 10.

MATTOS, J. M. F. **Uso da inteligência artificial e outras tecnologias para facilitar o aprendizado da disciplina de Biologia.** Revista Criar Educação. Criciúma, Santa Catarina, SC, v. 13, n.1, jun. 2024. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8526/6885>> Acesso em: 01 set. 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo, Epu, 1986.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo, Papirus, 2013.

NAGUMO, Estevon. **O uso do aparelho celular dos estudantes na Escola.** 2014. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação. Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/16856/1/2014_EstevonNagumo.pdf Acesso em: 17 mar. 2024.

PAULA, Leila Tays Furtado de. **As tecnologias e os desafios enfrentados pelo professor na sala de aula.** Universidad Interamericana. Disponível em: <<http://osid.org.py/v1/wp-content/uploads/2020/06/ARTIGO-LEILA-TAYS-FURTADO.pdf>> Acesso em: 10 set. 2024.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL-PNED. Lei nº 14.533. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2023/Lei/L14533.htm?=&undfined> Acesso em: 04 jul. 2024.

SANTOS, M. De J. PAGAN, A.A. **Aplicativos móveis no ensino de biologia: uma análise de potencial didático.** Mandacaru-Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 3, n. 1, p. 142-160. 2023. Disponível em: <<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/mandacaru/article/view/6553/482485145file:///D:/MESTRADO=%20=PROFEPT-2022-2024/DISSERTA%C3%87%C3%83O/Artigos%20-/Resultados%20e%20Discuss%C3%A3o/FLORES,%20et%20al,%202017%20-%20Smartphone%20e%20ensino%20de%20Biologia.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, L. R. O. Da et. al. 2019. **Recursos alternativos no ensino de genética: utilização de QR codes nos processos de ensino e aprendizagem.** VI Congresso Nacional de Educação. Conedu. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID11466_23092019024828.pdf> Acesso em: 01 set. 2024.

VALENTE, José Armando. **Por Quê o Computador na Educação?** 1993. Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED. Disponível em: <<http://www.mat.ufpb.br/jamilson/dmdocuments/PorQueoComputadornaEducacao.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2024.

VIEIRA, Kaio Henrique. OLIVEIRA, Márcio Lopes. OLIVEIRA, Katia Imaculada Moreira. **Tempo de uso de *Smartphones* por estudantes do Ensino Médio.** Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/10848/5999>> Acesso em: 29 jan. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, Vozes, 2014.

CAPÍTULO 3 - A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: desafios e perspectivas

*Marly Gomes de Santana¹
Gláucia do Carmo Xavier²*

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, ao longo da vida, e faz parte de um conjunto de direitos chamados de sociais, os quais buscam valorizar a igualdade entre as pessoas. Esse conjunto de direitos foi incorporado à Constituição Federal por meio do Decreto n. 6.949 (Brasil, 2009), que assegura às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, baseando-se, para tanto, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), da qual o Brasil é signatário.

Para efeitos da lei, o autismo é considerado como uma deficiência. Na linguagem médica, também é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento. A pessoa com autismo apresenta, na infância, um desenvolvimento diferente do habitual que pode gerar atraso na aquisição de algumas habilidades básicas de comunicação, de interação, de fala, de coordenação motora e de diferenças sensoriais (a maneira como sente os estímulos do ambiente). Os sinais do autismo variam de pessoa para pessoa e os níveis são definidos de acordo com a necessidade de suporte para a realização de atividades diárias (níveis I, II e III).

Atualmente, assistimos a um número crescente de diagnósticos de autismo em crianças e adultos que são diagnosticados tardiamente. Podemos associar tal fato a conhecimentos mais específicos e elaborados pela classe médica e pela população em geral com relação aos sinais do transtorno, às mudanças na classificação diagnóstica e ao aumento de pesquisas atuais. Diante deste cenário, surge a necessidade da criação e implantação de leis que assegurem os direitos do referido público em relação à saúde e à assistência social, jurídica e educacional.

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: marlyasantana013@gmail.com

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br.

Desde a década de 1990, a discussão sobre a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)³ ganhou espaço na legislação educacional brasileira. Desde então, o tema tem gerado debates sobre a efetiva implantação de normativas que viabilizem tais ações. Assim, pensar a inclusão no contexto das escolas brasileiras ainda se faz presente como um grande desafio. Mantoan (2015) aponta que, além da interação entre os diferentes sujeitos do processo educacional, a inclusão escolar deve ser fundamentada no respeito à diferença e na oferta de uma educação escolar que mobilize diferentes saberes para a formação dos estudantes. Segundo a autora:

A perspectiva de se formar uma nova geração em um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas (Mantoan, 2015, p. 91).

Para Menezes (2012), é importante ampliar os estudos sobre a inclusão escolar de estudantes autistas, com ênfase especial na dimensão prática deste processo, pois, segundo a autora, “[...] ainda há escassez de publicações científicas no Brasil relacionadas a este público, principalmente no que diz respeito à sua escolarização. Poucos estudos focam como fazer para incluir alunos com autismo no contexto de ensino” (Menezes, 2012, p. 15). Tendo em vista essa lacuna do conhecimento, esta pesquisa buscará trazer contribuições em relação às práticas educativas referente à inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica.

Tendo em vista o exposto, a pergunta problema de pesquisa é: como contribuir com as práticas educativas referentes à inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo geral proposto para o presente trabalho é investigar como se fundamentam as práticas educativas para a inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica.

A partir do objetivo geral traçado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender e analisar as ações desenvolvidas em um *Campus* do Instituto Federal de Minas Gerais com vistas à inclusão do aluno autista; listar as necessidades do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) para a inclusão dos alunos autistas; descrever o autismo e suas especificidades, de forma completa e atualizada, para difundir o conhecimento para professores e desenvolver e validar um produto educacional (*Podcast*) que contribua para a inclusão de discentes autistas na Educação Profissional e Tecnológica.

Durante muito tempo, pouco se discutiu sobre a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No ano

³ Conforme a Resolução CNE/CEB, n.4/2009, no seu artigo 4, considera-se Público Alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

2000, ao constatar o baixo número desses estudantes matriculados nesta modalidade de ensino, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), iniciou o desenvolvimento do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), que visava promover ações que possibilitassem o acesso e permanência dos alunos PAEE nas Redes Federais de Ensino e sua inserção no mundo produtivo.

As ações do programa estavam direcionadas principalmente à remoção de barreiras de acessibilidade, à qualificação de profissionais da educação que atuam nesta modalidade de ensino e ao desenvolvimento e disponibilização de Tecnologia Assistida. A partir do TEC NEP, foram criados os Núcleos de Atendimento aos Portadores de Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) nos Institutos Federais e publicadas normativas que orientam o atendimento desses alunos nestas instituições de ensino.

A Lei n.12.711/2012 (Brasil, 2012) institui o sistema de reservas de vagas nas Universidades Federais e nas Instituições Federais que ofertam cursos de ensino técnico e nível médio. Em 2016, esse documento legal foi alterado pela Lei n.13.409/2016 (Brasil, 2016), estendendo a reserva de vagas também para alunos com deficiência nestas instituições de ensino. Essa normativa possibilitou que um número maior de alunos PAEE tivessem acesso aos cursos ofertados nas diferentes modalidades de ensino, alterando sensivelmente o perfil dos alunos atendidos. Frente a essa nova realidade institucional, tornou-se necessária a reformulação da política educacional dessas instituições, com enfoque especial na capacitação dos docentes e servidores e na criação de mecanismos institucionais que garantam a permanência escolar do estudante PAEE.

Pensar e viabilizar a inclusão de alunos com autismo na EPT, sob a ótica da formação integral e do preparo para o mundo do trabalho, apresenta-se como um caminho promissor não apenas para a inserção destes estudantes no mundo do trabalho, mas também como um elemento importante para sua emancipação humana. Neste sentido, a presente pesquisa buscará contribuir para a melhoria das práticas educativas direcionadas ao aluno com autismo. O foco principal será a EPT, mais especificamente nos cursos do Ensino Médio Integrado, em que se observa uma imensa lacuna de estudos sobre essa temática e a necessidade de desenvolvimento de ações que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem do aluno com autismo. Ao final deste trabalho, objetiva-se trazer contribuições que possibilitem uma inclusão efetiva e uma participação mais democrática desses estudantes nesta modalidade de ensino.

Diante do exposto, o estudo que ora apresento está organizado da maneira que destaco a seguir. Na introdução, apresentei a justificativa referente à importância de se pesquisar sobre a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a pergunta problema, os objetivos gerais e os objetivos específicos. O Referencial Teórico é constituído pelas seguintes subseções: História do autismo: um percurso das primeiras descrições até aos

dias atuais e a inclusão do aluno autista e a educação profissional e tecnológica. Na Metodologia, é delimitado o percurso metodológico da pesquisa, uma breve apresentação do produto educacional e a finalização com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 História do autismo: um percurso das primeiras descrições até os dias atuais

A palavra “autismo” deriva-se do *grego autos*, que significa voltar-se para si mesmo. Esse termo foi descrito pela primeira vez por um psiquiatra austríaco, Eugen Bleuler, que, em 1911, descreveu uma das características de pessoas com esquizofrenia, referindo-se ao isolamento social dos indivíduos acometidos. Em 1943, Leo Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins, situada em Baltimore, nos Estados Unidos, descreveu, em um artigo, um quadro clínico pouco conhecido em crianças. A principal característica delas era a incapacidade de se relacionarem naturalmente com as pessoas. Além disso, as crianças avaliadas por Kanner apresentavam atraso da fala e uma linguagem peculiar, alterações no desenvolvimento cognitivo, comportamentos repetitivos e outras dificuldades sensoriais.

É importante ressaltar que a psiquiatria infantil, como especialidade médica, somente foi reconhecida a partir da década de 1930 (Borges, 2018), dificultando, com isso, uma maior precisão das classificações diagnósticas. Daí, a relevância do estudo que culminou no artigo de Kanner. Podemos supor, a partir dessa constatação, que já havia crianças com autismo anteriormente à descrição do quadro clínico, mas o mesmo era confundido com outras patologias ou déficits, principalmente os intelectuais. O grande mérito de Kanner foi perceber, no estudo que realizou com onze crianças (oito meninos e três meninas), as características que ainda hoje permanecem como patognomônicas, ou seja, como específicas do quadro clínico.

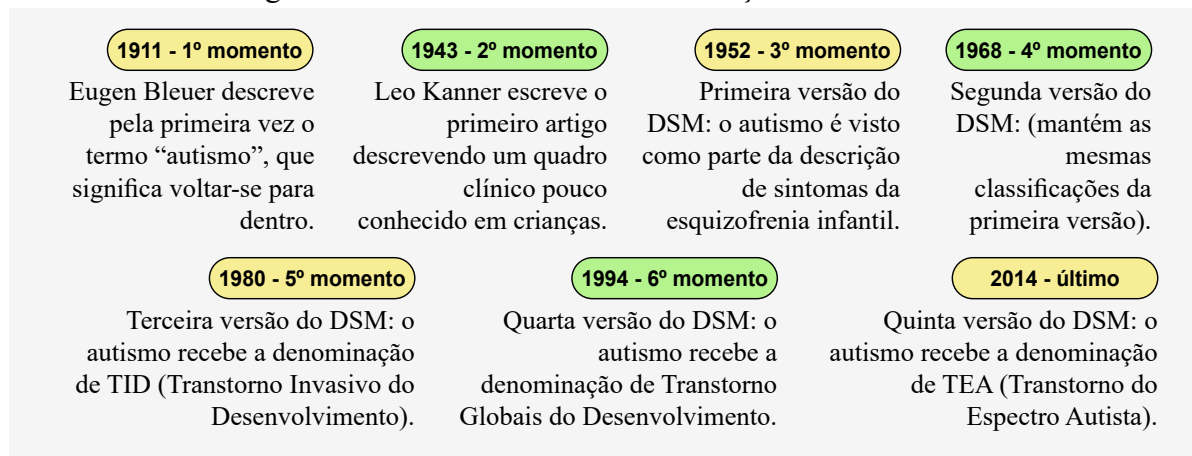
Na mesma época, Hans Asperger, na Áustria, publicou o artigo “Psicopatologia Autista na Infância” (Asperger 1994{1991}). Kanner e Asperger não se conheciam e, naquela época, as informações não circulavam como hoje. Eles estavam em continentes diferentes em um período de guerra, no entanto, ambos utilizaram o termo “autismo” para descrever o transtorno. Assim como os dois, Bruno Bethelheim era austríaco, porém, diferentemente de seus conterrâneos, a partir dos estudos da psicanálise na qual sua prática era fundamentada, acreditava ser a causa do autismo a relação mãe e filho. Bethelheim acreditava que as mães não teriam amado suficientemente os filhos e, por isso, não teriam estabelecido laços afetivos com a criança e que “inconscientemente” rejeitariam a maternidade. Tal teoria ficou conhecida como “mães geladeiras”. Ela trouxe grande sofrimento para as mães que se sentiam culpadas pela patologia do filho, condenando muitas delas à falta de tratamento ou tratamento ineficiente.

Esse quadro começou a se modificar a partir de 1964, quando Bernard Rimland, um pesquisador e psicólogo americano, descreveu o autismo como um transtorno neurológico em seu livro “Autismo Infantil”. Rimland dedicou sua carreira a estudar sobre o autismo para garantir tratamentos eficientes e a inclusão social de seu filho autista e de outras pessoas com o transtorno como ele. A teoria psicogenética do autismo, iniciada por Kanner, em 1943, foi abandonada gradativamente na década de 1970, principalmente com a correlação do autismo com diversas síndromes neurológicas e com as descobertas genéticas que se seguiram nas décadas seguintes. Essas descobertas permitiram que tratamentos eficientes se consolidassem, principalmente aqueles que têm como base a Análise Aplicada do Comportamento. (Borges, 2018).

Durante os anos de 1940 e 1950, tem-se a padronização dos diagnósticos psiquiátricos através das edições do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - DSM (Manual Estatístico de Transtornos Mentais), organizado pela *American Psychiatric Association* — APA (Associação Americana de Psiquiatria), além do surgimento de tratamentos biológicos para as doenças psiquiátricas (Grinker 2010). Em 1952, foi publicada a primeira versão do DSM e em 1968, a segunda, porém, em ambas, o autismo não aparece como um distúrbio particular, e sim como parte da descrição dos sintomas da esquizofrenia do tipo infantil. É em 1980, com o lançamento da terceira versão do DSM, que o autismo se diferencia da esquizofrenia, tornando-se um quadro nosológico com critérios para seu diagnóstico e recebendo o nome de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Em 1994, com a quarta edição revisada do DSM, o TID recebe um novo nome: Transtornos Globais do Desenvolvimento, que compreendem as seguintes categorias: (1) Autismo, (2) Síndrome de Asperger, (3) Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras especificações, (4) Síndrome de Rett e (5) Transtorno Desintegrativo da Infância. Por fim, em 2014, na quinta edição do DSM, chegamos à descrição mais recente do autismo como Transtorno do Espectro Autista. Nessa classificação, as categorias previamente citadas (exceto a Síndrome de Rett), presentes no DSM-IV, foram absorvidas por um único diagnóstico – Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 1 - Percurso histórico das descrições do “autismo”



Fonte: Elaborado com base na APA (2014) e em Borges (2018).

Essa forma de classificar o transtorno em categorias (como era feito na quarta versão do DSM) passou a gerar muitas dúvidas e dificuldades, por exemplo, pela necessidade de ser feita uma escolha de diagnóstico exclusivo por uma delas. Novas pesquisas surgiram problematizando os critérios para essa divisão, e esses trabalhos indicavam a insuficiência das categorias e o fato de que as características do autismo se manifestavam de forma mais ampla. “Conclui-se então que a classificação no formato categórico era inapropriada, sendo preferível a abordagem como um espectro único, cujas características variam ao longo de um *continuum*” (Schmidt, 2017, p. 223).

O DSM-V estabelece, assim, que o TEA é marcado por dois critérios: a) dificuldades persistentes na comunicação social; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, sendo que esses sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento, ou seja, no período da infância. No que diz respeito ao primeiro critério, a pessoa deve apresentar dificuldades na comunicação, na reciprocidade social e emocional, limitação para iniciar, manter e entender relacionamentos, bem como se ajustar em diversas situações sociais.

A conversação tende a ser marcada por uma redução no compartilhamento de interesses, afetos e emoções. Além de poucas trocas sociais, verifica-se a presença de dificuldades em se compreender e se fazer uso de gestos convencionais, ou seja, “a integração entre a comunicação verbal e não verbal tende a estar dessincronizada ou atrasada” (Schmidt, 2017, p. 224). São comuns as alterações no contato visual e na linguagem corporal, que ocorrem com frequência diminuída. No segundo critério, a criança deve apresentar movimentos repetitivos e estereotípias no uso de objetos ou da fala, insistência nos mesmos assuntos, aderência inflexível às rotinas ou aos padrões, interesses restritos que são considerados anormais em intensidade e foco, além de uma hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente (APA, 2014).

Quadro 1 – Critérios do diagnóstico do autismo

Critério A - Dificuldades persistentes na comunicação social: a pessoa apresenta dificuldades na comunicação, na reciprocidade social e emocional, limitação para iniciar, manter e entender relacionamentos, bem como se ajustar em diversas situações sociais.

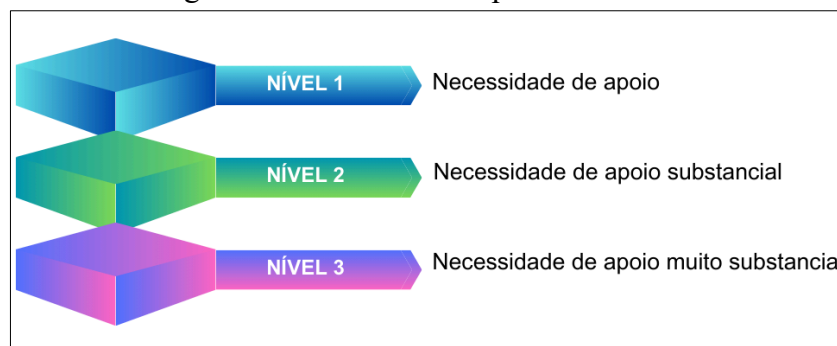
Critério B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades: a pessoa apresenta movimentos repetitivos e estereotípias no uso de objetos ou da fala, insistência nos mesmos assuntos, aderência inflexível às rotinas ou aos padrões, interesses restritos que são considerados anormais em intensidade e foco, além de uma hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente.

Fonte: Elaborado com base na APA (2014).

Com base no que foi apontado, Schmidt (2017, p. 225) pontua que 97% das crianças com autismo apresentam comportamentos sensoriais atípicos” com alterações no processamento e na integração dos estímulos sensoriais, sejam eles visuais e/ou auditivos, tátil, entre outros. O Transtorno do Processamento Sensorial (TPS) é uma condição em que o cérebro e o sistema nervoso têm dificuldade em processar estímulos do ambiente. É, portanto, uma condição neurofisiológica na qual a entrada sensorial (do ambiente e do próprio corpo) é mal processada pelo cérebro. Sendo assim, pessoas com TPS sentem dificuldades de processar alguns estímulos do ambiente, como luzes e sons. Portanto, permanecer em um ambiente escolar com muitos estímulos pode ser desafiador. Desta forma, percebemos a importância de adaptações físicas na sala de aula ou o uso de algum recurso sensorial que poderá trazer mais conforto para o aluno.

É importante destacar que as manifestações desses critérios ocorrem de forma heterogênea no espectro, pois podemos observar desde manifestações de dificuldades discretas até casos mais severos que impactam a autonomia e a independência da pessoa. No espectro, há uma enorme variabilidade em termos de comportamento, cognição, desenvolvimento motor e comunicação. Desse modo, o DSM-V orienta três níveis de apoio necessários no cotidiano, distribuídos em: Nível 3: necessidade de apoio muito substancial; Nível 2: necessidade de apoio substancial e Nível 1: necessidade de apoio (APA, 2014).

Figura 2 – Os níveis de suporte do autismo



Fonte: Elaborado com base na APA (2014).

O papel das famílias das pessoas com autismo e dos próprios indivíduos autistas que são protagonistas de sua história é fundamental tanto na constituição de políticas públicas quanto nos tratamentos. A internet se revelou um importante instrumento para que as famílias se conectassem, trocando informações, auxiliando outras famílias a compreender o transtorno, pressionando o poder público e socializando conhecimentos. Em 2012, foi aprovada no Brasil a Lei n.12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei ficou conhecida como Lei Berenice Piana⁴. Com ela, o autismo passou a ser definido como deficiência com todos os direitos legais e determinou o

⁴ Berenice Piana é militante da causa e mãe de um rapaz autista. Foi coautora da lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012.

direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde, além do acesso à educação e à proteção social, jurídica e do trabalho.

De 1970 até os dias atuais, houve muitos avanços em pesquisas relacionadas ao autismo. Foi criado também leis que asseguram os direitos, tratamentos com comprovação científica e mais informações no que se refere ao diagnóstico precoce por parte dos especialistas. No entanto, ainda temos muito que avançar em todos os campos. Na seção seguinte, serão discutidas as possibilidades da educação para autistas na Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 Possibilidades da educação para autistas na Educação Profissional e Tecnológica

Em meio a avanços e retrocessos, as políticas educacionais inclusivas ganharam maior visibilidade a partir da década de 1990 com a difusão de diversos instrumentos de promoção da inclusão. A Declaração de Salamanca (1994) é um dos documentos que possibilitou o surgimento e fortalecimento de um novo paradigma educacional por meio da melhoria do acesso à educação para pessoas com deficiência, instituindo, assim, a escola inclusiva. Segundo este modelo, todos os alunos devem frequentar a escola regular, devendo essa se preparar adequadamente para recebê-los e educá-los, independentemente de suas diferenças ou dificuldades.

Segundo Mantoan (2015), essa educação para todos “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2015, p. 28). Isso se revela um desafio para a escola comum por desestabilizar o sistema de ensino, o que exige a adoção de uma série de tarefas. Em 2015, o movimento de afirmação de direitos das pessoas com deficiência atuou na formulação e na consolidação da Lei N. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. No capítulo IV, referente ao direito à educação, fica assegurado que essa deverá ocorrer em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, uma série de outras garantias são destacadas, como o “aprimoramento dos sistemas educacionais, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem” (Brasil, 2015) e a eliminação das barreiras para a promoção de uma inclusão plena.

No que se refere à legislação que envolve as instituições federais, incluindo-se assim o IFMG, com o intuito de promover a inclusão, é a Lei n.13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012. Sancionada pouco tempo depois da criação do regulamento do NAPNEE, a Lei n.º.13.409 objetiva estender a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino para as pessoas com deficiência. Até então, havia reserva de vagas apenas para estudantes vindos de escolas

públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Com a nova lei, pretende-se garantir um maior acesso à educação para as pessoas com deficiência, incluindo assim os alunos autistas. Para tanto, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam estratégias para o acolhimento e acompanhamento desses alunos, com o fim de assegurar o seu desenvolvimento e permanência na escola. Percebe-se, assim, a importância do NAPNEE para a implementação das políticas educacionais inclusivas dentro do IFMG.

Entre as diversas atribuições do NAPNEE, cabe destacar as seguintes: proposição, discussão e execução de ações que promovam a quebra de todos os tipos de barreiras; sensibilização de toda a instituição com relação à inclusão; elaboração de Planos de Ações de Atendimento; viabilização da permanência de alunos com necessidades educacionais específicas por meio de acompanhamento intensivo; e contribuição para que seja contemplado, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a educação inclusiva e a acessibilidade de acordo com a legislação vigente (IFMG, 2016). Dessa forma, percebe-se a relevância da atuação do núcleo, desde a identificação até o acompanhamento dos alunos com necessidades específicas, por viabilizar meios mais adequados para o desenvolvimento efetivo desses alunos.

Podemos, pois, afirmar que alunos autistas ganham espaço, pouco a pouco, nas escolas regulares, como é de direito. Não obstante, constatamos que não se trata ainda de uma inserção harmoniosa e compreendida por toda a comunidade escolar. Ferreira (2017) discutirá a dificuldade de construir projetos pedagógicos consonantes com o que o próprio autismo nos impõe, seja pelo desconhecimento do que se passa com esse aluno, seja pelo modo de ler o que se apresenta, gerando um desconforto e um mal-estar intensos, os quais são capazes de paralisar ou de escassear esforços para incluir. Incluir não é só permitir a entrada na escola regular. Esse é só um ponto de partida. Incluir, na verdade, pressupõe saber que não se trata de um projeto de fazer o aluno se adaptar à escola. Não raro, trata-se de fazer uma torção nesta lógica: trabalhar para que a escola possa se adaptar ao aluno. Em uma perspectiva inclusiva, Mantoan (2015) discorre sobre o que seria uma concepção de educação de qualidade, questionando o modelo mais utilizado que supervaloriza o conteúdo acadêmico nos diferentes níveis.

A escola que possui um ensino de qualidade, conforme cita Mantoan (2015), aproxima-se muito da concepção do ensino integrado defendido por autores como Gramsci (2000) e Frigotto (2015), sendo condizente também com a modalidade de Ensino Médio Integrado do IFMG. Assim, como forma de superação do ensino tradicional, Gramsci (2000) defende a escola unitária, cujo princípio seria a união entre trabalho, ciência e cultura. Nessa perspectiva, o autor vislumbra a efetivação futura de uma educação que, primeiramente, forme o sujeito de forma integral, sendo que a profissionalização ocorreria após a conclusão da educação básica.

Nessa mesma linha de pensamento, para Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado visa a uma formação ampla, crítica e emancipadora do estudante, articulando a educação básica com o mundo do trabalho. Nesse entendimento de integração, pretende-se “formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 68).

Essa relação educação/trabalho é reforçada ainda por Saviani (1989, 1994, 2007), que afirma que, “o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (Saviani, 1994, s/p). É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza para garantir sua sobrevivência, definindo, assim, sua própria existência. Por isso, devido à grande importância do trabalho na vida humana, é que se torna impossível a sua separação da educação. Para o autor, “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (Saviani, 1989, p. 7).

Nessa lógica, compreendendo-se a estreita relação entre trabalho e educação, é que se fundam as bases da concepção de educação politécnica, conforme afirma Saviani (1989): a noção de politécnica deriva basicamente da problemática do trabalho. “Parece-me importante considerar que o nosso ponto de referência é a noção do trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral” (Saviani, 1989, p. 7). Assim, em uma educação politécnica, o aluno receberia um amplo leque de conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 1989, p. 17).

Por fim, seguindo nessa linha de pensamento com foco no trabalho e na educação, temos a educação profissional e tecnológica ofertada no IFMG, a qual, segundo Pacheco, é baseada “na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual” (Pacheco, 2010, p. 15). O autor acrescenta ainda que, justamente por isso, a formação ocorre “no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas” (Pacheco, 2010, p. 24).

Neste sentido, a escola possui um papel extremamente importante no processo de busca de uma sociedade mais justa e humana para todos, por possibilitar a ampliação de visão de mundo e o despertar da criticidade. É necessário que todos tenham consciência de seu papel como cidadão, que saibam cobrar seus direitos e contestar ações que lesam os objetivos fundamentais da nossa Constituição. Sendo assim, a escola propicia o desenvolvimento do sujeito de forma a prepará-lo para a vida e para conviver em sociedade, de maneira que possa usufruir de seus direitos e deveres como cidadão.

Nessa perspectiva e, considerando que a escola não é isenta do meio em que está inserida, sendo influenciada pelo modelo econômico vigente, como efetivar uma escola

inclusiva, que prepara a todos (inclusive as pessoas com deficiência) para a plena cidadania, considerando-se aí a inserção do sujeito no mundo do trabalho, se a própria sociedade é desigual? Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que, para a efetivação da inclusão, “o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um. Para que se possa conceber a escola inclusiva, é necessário continuar trilhando um longo caminho” (Ferreira; Guimarães, 2003. p.149). Finalizada a exposição teórica, na sequência, será apresentada a metodologia.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, propõe-se a apresentação de aspectos relativos à metodologia que será empregada na execução da pesquisa em andamento. Dessa maneira, pretende-se apontar a classificação da pesquisa, assim como os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise. A investigação descrita neste projeto pode ser apontada como aplicada, qualiquantitativa e exploratória. A pesquisa aplicada pode ser entendida como um tipo de pesquisa de natureza prática, ou seja, tem a finalidade de solucionar uma problemática presente na realidade, indicando uma proposta, colocando-a em ação e observando transformações no fenômeno analisado (Brasileiro, 2013).

A pesquisa qualiquantitativa, segundo Minayo (2010), é aquela em que o pesquisador busca compreender seu objeto/fenômeno de estudo a partir de dimensões quantitativas e qualitativas. Nesse contexto, a autora sugere essa abordagem quando o pesquisador vai lidar com objetos dinâmicos e complexos, visto que a interpretação da relação entre dados quantitativos e qualitativos é produtiva. Já pesquisa exploratória, de acordo com Brasileiro (2013), é realizada em propostas de pesquisa em que há pouco conhecimento acumulado por parte da comunidade científica ou quando não existem elementos ou dados suficientes para o pesquisador, visando a tornar determinado fenômeno mais familiar e a auxiliar o pesquisador a construir hipóteses. A mesma autora pontua que, nela, o pesquisador faz levantamento bibliográfico, sondagem e observação. As técnicas que serão usadas neste estudo são: bibliográfica, documental e estudo de caso.

O presente estudo terá como objetivo analisar documentos oficiais relacionados ao autismo e à educação, junto à legislação federal referente aos temas, ao arcabouço jurídico do IFMG (resoluções e normativas). Para isso, será promovido um levantamento no site do IFMG. Esse procedimento assemelha-se à pesquisa bibliográfica, mas a diferença está na natureza das fontes, pois essa forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (Gil, 2002).

Yin (2001) define o estudo de caso como uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto na vida real, especialmente quando os

limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Nesta pesquisa, será investigada como se dá a inclusão de alunos autistas na EPT (Educação Profissional e Tecnológica), enfatizando-se os principais desafios e perspectivas. Para tanto, será escolhido como *locus* da pesquisa um *Campus* do Instituto Federal de Minas Gerais.

Em se tratando dos instrumentos de coleta de dados, será empregada a entrevista semiestruturada. Ela é feita com perguntas abertas e parte do princípio de que o informante é capaz de se exprimir com clareza. O entrevistador deve se manter apenas escutando, anotando e interagindo com breves perguntas (Brasileiro, 2013). A referida entrevista será realizada com um representante do NAPNEE (coordenador (a)). Ela ocorrerá, de forma individual, com gravação de voz e transcrição do conteúdo na íntegra. O tempo estimado para a realização da entrevista é de uma hora, de acordo com a disponibilidade do participante. A entrevista terá em média quinze perguntas e abará temas referentes aos principais desafios e perspectivas frente à inclusão do aluno autista na unidade do Instituto Federal de interesse.

Somado a isso, serão aplicados trinta questionários estruturados com docentes. É um método rápido e simples para avaliar opiniões, objetivos, anseios, preferências, representações e crenças de pessoas. Nele, o informante apenas escolhe uma entre várias possibilidades de respostas predefinidas ou perguntas de resposta fechada, que são respondidas pelos próprios sujeitos da pesquisa (questionários autoaplicados) ou por observadores que estão avaliando os sujeitos (Brasileiro, 2013).

Para análise de dados, como se pode observar no Quadro 2, será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011), cujo foco se concentra na compreensão profunda e na interpretação dos significados e das experiências. Em linhas gerais, ela visa à identificação de padrões, de temas e de categorias e é executada a partir dos seguintes passos: leitura flutuante, categorização, descrição e interpretação e inferência (Bardin, 2011).

Quadro 2 - Como será realizada a análise de conteúdo nesta pesquisa

Passos:	O que será feito:
Codificação	Os documentos que contêm a transcrição das entrevistas semiestruturadas e dos questionários serão lidos, de modo panorâmico, buscando-se trechos que se relacionam aos objetivos da pesquisa. Após isso, os trechos de interesse receberão um código.

Fonte: Elaborado com base em Bardin (2011).

(Continuação) Quadro 2 - Como será realizada a análise de conteúdo nesta pesquisa

Passos:	O que será feito:
Categorização	Serão criadas categorias analíticas que apresentem trechos com sentidos/significados semelhantes. As categorias receberão um nome.
Interpretação e inferência	As categorias serão analisadas criticamente tendo em vista a lente teórica assumida na pesquisa.

Fonte: Elaborado com base em Bardin (2011).

Nesta seção, apresentou-se a metodologia da pesquisa, com as referidas técnicas empregadas, recorte dos participantes e os instrumentos de coleta e análise dos dados. Na seção seguinte, será realizada uma breve descrição do recurso educacional que será elaborado nesta pesquisa.

4 PRODUTO EDUCACIONAL EM CONSTRUÇÃO

Nesta seção, será realizada uma descrição do recurso educacional que será elaborado a partir da presente investigação, a saber, um *podcast*. Somado a isso, será explicitado como ele será organizado em termos de conteúdo, de linguagem, de estética, de experiência, de aprendizagem e, também, de construção dos episódios (tempo de duração, convidados, assuntos). Os mestrandos profissionais na área de ensino possuem como elemento obrigatório a elaboração de um produto educacional resultante da pesquisa científica sobre o tema investigado (Brasil, 2013).

Segundo as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), o mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo (Brasil, 2013). Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, etc. (Brasil, 2013, p. 24- 25).

Tendo em vista os diferentes “formatos” de produto educacional permitidos pela Capes, optou-se, neste estudo, pela elaboração de um *podcast*, composto por seis episódios, de 30 minutos cada, sobre a temática geral “Inclusão, autismo e Educação Profissional e Tecnológica”. Segundo Foschini (2018), o *podcast* é um meio veloz de distribuir sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: *ipod*, o tocador de arquivos digitais de áudio

da *Apple*, e *broadcast*, que significa “transmissão” em inglês. O autor ainda reforça que o *podcast* tem vários programas ou episódios, como se fosse um seriado, configurando-se como uma nova forma de comunicação, que está associada à possibilidade de as pessoas ouvirem, na hora e no lugar mais convenientes, conteúdos de interesse.

Nessa perspectiva, ressalta-se que o *podcast* é um modelo de rádio na *web* recente e que tem se constituído como uma nova mídia. Suas principais características são a criatividade, a interatividade e a mobilidade. No *podcast*, o ouvinte escolhe o conteúdo que quer ouvir, no tempo e no espaço que determinar, conforme sua disponibilidade. A multifuncionalidade também está presente, pois o ouvinte pode acessar uma programação enquanto desenvolve outras atividades rotineiras.

O *podcast* proposto nesta pesquisa será composto por seis episódios, de 30 minutos cada. Dessa maneira, planeja-se a organização dele a partir dos seguintes episódios: (1) “Nada de nós sem nós” relato de vivência de uma pessoa autista, (2) A etiologia do “autismo” e seus avanços, (3) Teoria da mente no autismo, (4) integração sensorial no autismo, (5) Práticas pedagógicas com alunos autistas e (6) O protagonismo dos familiares nos tratamentos e na inclusão social da pessoa autista. Em cinco episódios, haverá a participação de convidados, como se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Planejamento dos episódios do *podcast*

Título do episódio	Conteúdo a ser abordado	Objetivo	Duração	Convidado (a)
Episódio 1 - “Nada de nós sem nós”: relato de vivência de uma pessoa autista	Vivências acadêmicas e profissionais de uma pessoa autista.	Desconstruir o “capacitismo” e reforçar as diversas possibilidades do sujeito autista.	30 minutos	Uma pessoa autista.
Episódio 2 - A Etiologia do “autismo” e seus avanços	Conceito do autismo e seus avanços ao longo do tempo; Níveis de suporte.	Promover reflexões e conscientização sobre o autismo.	30 minutos	Não haverá convidado (a própria pesquisadora irá conduzir as discussões do episódio individualmente).

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

(Continuação) Quadro 3 – Planejamento dos episódios do *podcast*

Título do episódio	Conteúdo a ser abordado	Objetivo	Duração	Convidado (a)
Episódio 3 - Teoria da mente no autismo	Conceito da teoria da mente; Importância da teoria da mente na comunicação e nas interações sociais da pessoa autista; Sugestões de adaptações em práticas educativas.	Facilitar a compreensão das diversas manifestações da sintomatologia do autismo e formas de adequar as práticas educativas às necessidades da pessoa autista.	30 minutos	Especialista em Terapia Cognitiva Social.
Episódio 4 - Integração sensorial no autismo	Conceito de integração sensorial no autismo; A importância das acomodações sensoriais no ambiente escolar.	Facilitar a compreensão das diversas manifestações da sintomatologia do autismo, facilitando práticas educativas.	30 minutos	Especialista em Terapia de Integração Sensorial.
Episódio 5 - Práticas Pedagógicas com alunos autistas	A importância do PEI para o processo de inclusão do aluno autista.	Facilitar o processo de ensino/ aprendizagem e a inclusão do aluno autista.	30 minutos	Pedagoga do IFMG.

Fonte: elaborado pelas autoras.
Nota: pesquisa realizada em 2024.

(Continuação) Quadro 3 – Planejamento dos episódios do *podcast*

Título do episódio	Conteúdo a ser abordado	Objetivo	Duração	Convidado (a)
Episódio 6 - O protagonismo dos familiares na inclusão social da pessoa autista	A importância da família como aliada no processo de inclusão.	Promover reflexões sobre a importância do trabalho conjunto entre família, escola e a sociedade.	30 minutos	Um familiar de uma pessoa autista.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: pesquisa realizada em 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho resultará no aprofundamento do tema: A inclusão do aluno autista na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas tendo como resultado esperado contribuir com as práticas educativas dos docentes do Instituto Federal de Minas Gerais. Os benefícios da pesquisa incluem ainda a oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, compartilhamento das experiências frente ao público de alunos autistas, contribuição com a construção do conhecimento na área de atuação do professor e enriquecimento da prática docente. Ressalto, ainda, a apresentação dos resultados da referida pesquisa em eventos e artigos científicos.

Como resultados esperados no que concerne ao Produto Educacional, objetiva-se fomentar conhecimento sobre a temática do autismo, não somente nos Institutos Federais, mas também em Escolas Municipais, Estaduais e Associações de pessoas autistas e familiares. Pretende-se que o material educativo produzido tenha uma abrangência que irá além das contribuições para as práticas educativas na EPT, mas também promover a conscientização e reflexão das potencialidades do sujeito autista em um contexto mais amplo da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5 a. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- ARAUJO, R. M. de L. FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v.52. n.38. p.61-80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 23 de jul. 2023.
- BARBOSA, Danielle Cristine Borges; ANDRADE, Aline Abreu. Teoria da Mente no contexto escolar: estratégias e intervenção. In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p. 111 – 137, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70,2011.
- BETTELHEIM, Bruno. **Sobrevivência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BLEULER, E. As esquizofrenias. **Psiquiatria**.15. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogam,1985.
- BRASIL. **Lei n.12.764**, de 27 de dezembro de 2012.Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília: 07 de julho 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 04 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: 29 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planato.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13409.htm#art.> Acesso: 22 nov. 2018.
- BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. (Orgs.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018.
- DONVAN, John; ZUCKER, Caren. Outra Sintonia: **A história do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- FERREIRA, T.; VORCARO, Â. **Tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- FADDA, Gisella M.; CURY, Vera E. **O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 21, n.3, p. 411 – 423, 2016.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. FOSCHINI, A. C; TADDEI, R. R. Podcast. Disponível em : <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000097.pdf>> Acesso em: 20 jun, 2024
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Larrousse do Brasil, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Resolução n.22 de 03 de novembro de 2016**. Dispõe sobre a regulamentação funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: ROCHA, P.S. (org). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-170.

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

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012.160f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN: 2010.

SCHMIDT, Carlo. **Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos para onde vamos**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abri/jun. 2017.

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

SAVIANI, D. *et al.* **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes. (1994).

SHIMONO, S. O. **Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2008.118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: Microsoft Word-SUMIKOOKI SHIMONO_v2.doc pdfMachinefromBroadgunSoftware, [http://pdfmachine.com,agreatPDFwriterutility!\(usp.br\)](http://pdfmachine.com,agreatPDFwriterutility!(usp.br)) Acesso em: 27 de julho de 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**/ Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 4 - 'NOVO' ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROJETO DE VIDA EM ANÁLISE

*Raquel Eduarda Lopes Braga¹
José Fernandes da Silva²*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de investigações realizadas no âmbito do projeto intitulado “Implementação do Novo Ensino Médio: Análise do Currículo em Ação nas Escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais”, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O estudo apresenta uma análise das políticas nacionais e estaduais, discutindo o desenvolvimento da contrarreforma do Ensino Médio e as divergências entre a proposta de formação integrada e as bases do componente curricular Projeto de Vida no estado de Minas Gerais.

A pesquisa justifica-se pela relevância de uma análise crítica do currículo do “Novo” Ensino Médio (NEM), conforme estabelecido pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que foi aprovada e convertida na Lei nº 13.415/2017, especialmente no que se refere ao componente curricular Projeto de Vida. O objetivo principal deste estudo é analisar as bases desse componente obrigatório do NEM à luz das concepções de educação integral presentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adota como técnicas de coleta de dados a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

Quanto à estrutura organizativa, o estudo é dividido em três seções principais. Na primeira seção, o referencial teórico apresenta os principais autores e as discussões em torno da contrarreforma educacional, além da análise dos documentos normativos da esfera federal, como leis, resoluções, medidas provisórias e portarias. Na segunda seção, o estudo expõe as metodologias adotadas para a pesquisa. Já na terceira seção, o estudo se dedica à análise e

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. Bolsista de agência de fomento à pesquisa FAPEMIG. Email de contato: raquel.edu.braga@gmail.com

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail de contato: jose.fernandes@ifmg.edu.br

discussão sobre o Projeto de Vida no NEM, explorando a flexibilização curricular e o conceito de poder de escolha.

O estudo foca nas implicações da racionalidade neoliberal e no impacto do Projeto de Vida especificamente no estado de Minas Gerais. Como considerações finais, destaca-se que existem contradições entre as bases do Projeto de Vida e os fundamentos da formação humana integral que sustentam a proposta de Ensino Médio na EPT. Tal realidade ainda carece de uma investigação mais aprofundada, pois os impactos da contrarreforma ainda não foram plenamente mensurados.

2 QUADRO TEÓRICO

O novo ensino médio, como projeto de educação e sociedade, estabeleceu modificações profundas no currículo escolar em todo território brasileiro, esta reforma educacional é analisada como parte de um projeto maior de formalização e materialização de interesses neoliberais, que inclui demais reformas, como reforma trabalhista e previdenciária. Ao analisar formas de interpretação de propostas que alteram o currículo escolar, Apple (2001, p.195) defende que as reformas no campo educativo transformam o processo de escolarização num mercado pluralista, para atender as necessidades criadas no seio de um Estado em crise aguda. Desse modo, as políticas educacionais neoliberais no Brasil tiveram seu avanço após o golpe institucional de 2016, que em menos de um mês levou à efetivação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente instituída como a Lei do “Novo” Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017.

Quanto a estrutura do referencial teórico, revisita-se um apanhado histórico do cenário político brasileiro educacional, baseado nos documentos normativos (Lei nº 9.394/1996, PL 6.840/2013, MP 746/2016, Lei 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024) disponibilizados pelo governo federal, referentes a implementação do NEM. O estudo teórico tem como análise a reforma do Ensino Médio, com foco no currículo, baseado em teóricos como: Silva (2016), Dardot e Laval (2016), Frigotto e Motta (2017), Kuenzer (2020) e Ramos e Paranhos (2022).

Para além dos aportes teóricos, ressalta-se a apropriação do documento institucional Caderno Pedagógico Projeto de Vida da SEEMG, material suporte ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), disponível no site da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais (SEE/MG), analisado à luz das concepções de formação integrada, difundidos pelo pensamento educacional histórico-crítico.

2.1 A contrarreforma curricular do Ensino Médio em curso

Caracterizar as mudanças realizadas nos últimos anos na educação brasileira como uma contrarreforma curricular é essencial para compreender o contexto atual do Ensino

Médio. Segundo Pelissari (2023), é consensual o uso do termo “contrarreforma” para descrever políticas que se apresentam como progressistas, mas que, na essência, visam conservar e restaurar os interesses das classes dominantes. No contexto da sociedade capitalista, o campo educacional é estruturado para manter o modelo neoliberal. Como afirmam Ramos e Paranhos (2022, p. 74), “a contrarreforma curricular da educação brasileira em curso alia elementos das agendas educacionais ultraneoliberais, centradas na competitividade e na eficiência, às demandas do empresariado e às pautas educacionais ultraconservadoras e reacionárias”.

O processo de reformulação do currículo do Ensino Médio iniciou-se durante o governo de Dilma Rousseff, por meio do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que visava organizar o currículo em “áreas do conhecimento”. Conforme Jakimiu e Junior (2024, p. 5), essa reformulação “substituiria a formação básica fundamentada na formação integral e no eixo indissociável da ciência, cultura, trabalho e tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 para o Ensino Médio”. O PL também propunha alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e a implementação do ensino em tempo integral nas escolas. Além disso, marcou o início do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2016, durante a crise do governo Dilma Rousseff, consolidou-se o golpe de Estado que resultou na posse de Michel Temer. Ao assumir, Temer sancionou uma série de contrarreformas, gerando mudanças na liderança política das reformas educacionais. O Projeto de Lei nº 6.840/2013, que tramitava no Congresso Nacional, foi reescrito apressadamente e transformado na Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente aprovada pelo Congresso na forma da Lei nº 13.415/2017. De acordo com Frigotto e Motta (2018, p. 358), as questões-chave da contrarreforma do Ensino Médio são: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar”.

Em termos curriculares, o texto da Lei nº 13.415/2017 determina a organização do Ensino Médio em duas partes: uma base comum de formação geral, regida pela BNCC, e uma parte diversificada, intitulada Itinerários Formativos. Esses itinerários “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, Art. 36). A lei também estabelece que “a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio, consoante a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, Art. 35-A, § 5º). Assim, o documento define 1.800 horas como o máximo para a formação geral básica, que deve alcançar no mínimo mil horas anuais. O restante da carga horária é destinado aos itinerários formativos.

Sabe-se que as diretrizes para o NEM foram implementadas de forma gradual em todas as escolas do país, entre 2022 e o final de 2024. Após o término desse ciclo de implementação,

o NEM passará por novas alterações. A nova norma, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito democraticamente em 2022, institui a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. Essa legislação promove uma reformulação substancial do Ensino Médio, com a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a revogação parcial da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a contrarreforma que está em vigor até o final de 2024.

Portanto, a implementação progressiva, a partir de 2025, da Lei nº 14.945/2024 promove novas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas alterações estabelecem para os três anos do ensino médio, de um total de, no mínimo, 3 mil horas, pelo menos 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), dessa forma a carga horária mínima do novo ensino médio aumentou de 1.800 horas para 3 mil horas. Para os itinerários formativos são no mínimo 600 horas, exceto na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no itinerário de formação técnica e profissional, a carga horária mínima para FGB passa de 1.800 horas para 2.100 horas. No itinerário, com ênfase na formação técnica, a carga horária mínima será de 900 horas e máxima de 1.200 horas. Ao somar as 900 horas mínimas, às 2.100 horas destinadas à FGB totalizam-se as 3 mil horas mínimas do ensino médio.

Nesse contexto, as alterações na LDB estão articuladas à trajetória do estudante e à escolha de seu Projeto de Vida. A BNCC estabelece que “é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (Brasil, 2018a). Em relação ao discurso da escolha pelos estudantes, Piolli e Sala (2020) alertam que essa escolha pode se tornar mais uma imposição das trajetórias disponíveis do que uma expressão do real interesse dos estudantes. O Projeto de Vida, citado uma única vez na LDB, estabelece que: “serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional” (Brasil, 1996, Art. 35-B, § 2º).

3 MÉTODOS DE PESQUISA

No processo de escolha que envolve métodos e técnicas de investigação científica, a pesquisa, para Gil (2017, p. 17), é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. Envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. Dessa forma, quanto ao tipo de pesquisa trata-se de uma pesquisa básica, pois “reúne estudos com o propósito de ampliação do conhecimento” (Gil, 2017, p.33), elaborada a partir da abordagem qualitativa, que conforme Brasileiro (2021) se preocupa com fenômenos e seus significados,

com os processos e suas dinâmicas, variáveis e relações, utiliza dados verbais e visuais, dentre os materiais de coleta estão os documentos.

Por conseguinte, para analisar as bases do componente curricular obrigatório Projeto de Vida no NEM, optou-se pelas técnicas de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, com a coleta de dados realizada com base nesses procedimentos metodológicos. Segundo Gil (2017), ambas as modalidades de pesquisa se debruçam sobre dados já existentes, mas diferenciam-se pela natureza das fontes. Enquanto a pesquisa documental utiliza-se de documentos variados, como os institucionais, a pesquisa bibliográfica se apoia em autores específicos, voltada para públicos específicos.

Realiza-se uma pesquisa documental, pois examinam-se documentos normativos próprios da implementação do NEM e materiais oficiais referentes ao Projeto de Vida, como o caderno pedagógico e o caderno de aulas do Projeto de Vida para o 1º ano, criados para apoiar o CRMG. Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que os documentos oficiais são analisados com base em obras e teóricos que tratam da contrarreforma do ensino médio, currículo, trabalho e educação.

A etapa de coleta de dados bibliográficos, para fundamentação teórica do trabalho, se deu primeiramente pela procura de obras pertinentes utilizando as seguintes palavras-chave: novo ensino médio; contrarreforma; projeto de vida; currículo; formação técnica profissional; educação profissional e tecnológica; itinerários formativos. Feito a leitura dos resumos dos artigos científicos, optou-se por fazer *download* (baixar) os artigos de relevância para o estudo, as fontes consultadas foram o Portal de Periódicos da CAPES, mais precisamente os conteúdos da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

Na etapa de produção de dados documentais, a plataforma Portal da Legislação foi consultada para a obtenção de Leis Federais e Medidas Provisórias, com os atos normativos acessados pelo Diário Oficial da União. O acesso e *download* do texto da BNCC para o Ensino Médio foram realizados pelo site do Governo, na aba do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Na coleta de documentos institucionais no site do CRMG, criado pela SEE/MG, foram baixados os documentos orientadores da seção Novo Ensino Médio - Projeto de Vida, incluindo o Caderno Pedagógico Projeto de Vida. Todas as técnicas empregadas permitiram a análise e discussão em defesa de uma educação pública, laica e de qualidade social, em prol do Ensino Médio Integrado.

4 PROJETO DE VIDA NO 'NOVO' ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE ESCOLHA

A contrarreforma do ensino médio se apresenta pautada em um discurso de autonomia para os estudantes, com protagonismo juvenil, formação integral e construção de um projeto

de vida. No entanto, como mostram Piolli e Sala (2020), a implementação se contrapõe ao seu discurso, pois há um limite de possibilidades de escolha dos itinerários, apresenta fragmentação, segmentação e precarização da oferta do Ensino Médio no país. Isto é, a oferta dos itinerários depende da estrutura e recurso da instituição de ensino.

A organização curricular flexível, centrada no indivíduo e pautada no seu projeto de vida, inscrevem-se nas teorias pós-modernas, não nas teorias modernas que contemplam a concepção de totalidade, dimensão praxica e formação integral Kuenzer (2020). Na obra de Tomaz Silva Tadeu “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, o pós-modernismo trouxe implicações curriculares, dado que as noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na modernidade, nos objetivos de formar um sujeito racional, autônomo e democrático. O pós-modernismo constitui um ataque à própria ideia de educação (Silva, 2016). Com isso,

As instituições e os regimes políticos que tradicionalmente encarnaram os ideais modernos do progresso e da democracia parecem crescentemente desacreditados. A saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação de que antes gozavam. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é - em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos - nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna (Silva, 2016, p.114).

Neste cenário de incertezas e dúvidas, é que os sonhos e a escolha de um futuro pelos jovens se ancoram em uma base de competências e habilidades, inseridas em um contexto de um mercado neoliberal, como afirma Ramos e Paranhos (2022) “A flexibilidade do neoliberalismo e do individualismo contém a adequação à precariedade do trabalho e das relações sociais. Implica que as pessoas aceitem se submeter a qualquer circunstância para sobreviver, de forma naturalizada”. É nessa lógica neoliberal que emerge o Projeto de Vida no NEM.

Para evidenciar o projeto de vida nos cadernos pedagógicos do NEM do estado de Minas Gerais, é importante conhecer como o projeto de vida está disposto no documento normativo nacional que regulamenta o NEM, como a Resolução nº 3/2018 do Conselho Nacional da Educação (CNE) juntamente com a Câmara de Educação Básica (CNE), e o instrumento normativo de referência para elaboração dos itinerários formativos, portaria nº 1.432/2018 instituída pelo Ministério de Educação (MEC), formulados favoravelmente sob os interesses privados.

Dessa forma, a partir da análise documental constata-se que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio define nos seus princípios específicos, o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil; MEC; CNE, 2018b, Art. 5º, II). É mencionado na definição de formação integral que na resolução “é o

desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Brasil; MEC; CNE, 2018b, Art. 6º, I).

O projeto de vida faz parte de um dos deveres das propostas curriculares do NEM tem de “considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil; MEC; CNE, 2018b, Art. 8º, V), e considera no artigo 26º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 que as escolas que ofertam o ensino médio devem considerar:

o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades. (Brasil; MEC; CNE, 2018b, Art. 26º, XXIII).

Cabe mencionar que as fundamentações da formação integral descrita na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 não tem correlação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), conforme Silva e Scheibe (2017), a DCNEM de 2012 tem fundamento na formação integral que considera o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular. Isto significa que considerando que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 atende aos dispositivos da Lei nº 13.415/2017 elaborada com base na PL nº 6.840/2013, após a homologação das diretrizes de 2012, um novo cenário de disputas começa a se desenhar, no ano seguinte quanto à organização curricular, conforme Silva e Scheibe (2017):

O PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfase na escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio, o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar (Silva e Scheibe, 2017, p.25).

Na análise dos instrumentos normativos infralegais, que se encontram abaixo das normas e leis constitucionais, na Portaria nº 1.432/2018 do Ministério da Educação (MEC) que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos previstos na DCNEM segundo a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução nº 3/2018, o Projeto de Vida é localizado no tópico 4 “Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos” no eixo Empreendedorismo, que tem como ênfase “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil; MEC; Portaria nº 1.432/2018c).

O que se pode compreender por Dardot e Laval (2016) como ‘empreendedor de si’ a realização pessoal, profissional e social obtidas na vida dependem apenas do indivíduo e das suas decisões e esforços. Observa-se que não se trata de empregabilidade, mas sim de empreendedorismo, Frigotto e Motta (2017, p.365) ressaltam “desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo”.

No mesmo eixo de empreendedorismo, encontra-se o projeto de vida no objetivo, “ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida” (Brasil; MEC; 2018c). Por fim, o projeto de vida é apresentado no tópico 5 “Habilidades Relacionadas aos Itinerários Formativos”, mostrado na tabela a seguir, apresenta as habilidades em que o projeto de vida está inserido, precisamente no itinerário de Formação Técnica e Profissional, itinerário de interesse da pesquisa:

Quadro 1 – Habilidades de Projeto de Vida – Formação Técnica e Profissional

Eixo Estruturante	Eixo Estruturante
Empreendedorismo (Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC)	<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA:</p> <p>(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p>
Empreendedorismo (Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associada ao Eixo Estruturante)	<p>(EMIFFTP12) Empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida.</p>

Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

Conforme se observa, nesse contexto de implementação de contrarreformas, o destaque ao empreendedorismo atrelado ao projeto de vida no currículo do NEM, nos mostra

o esvaziamento do currículo e a ênfase no desenvolvimento pessoal de habilidades e competências socioemocionais, delega a “livre escolha” aos jovens, conforme Pettenon (2023, p.17) descreve “[...] não parte da realidade social dos adolescentes e jovens e não considera o enraizamento estrutural das condições socioeconômicas das respectivas famílias, ignorando, ademais, as causas sistêmicas da desigualdade social”. Assim dizendo, delega ao estudante a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso, desvia a responsabilidade do sistema educacional que limita-se em avaliações entre mérito e fracasso, descolada do contexto social, cultural e econômico do estudante.

Conforme descrito na habilidade “(EMIFCG10)” mencionada na Portaria nº 1.432/2018, para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, o estudante deve agir de forma proativa e empreendedora, com perseverança diante de situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade (Brasil, 2018c). Sob essa lógica de responsabilização da juventude, vinculada à ideologia de mercado, em que a educação se torna um meio não de formação integral de sujeitos coletivos, mas um instrumento para atender às demandas do mercado de trabalho, é que o projeto de vida se institucionaliza em todo o território brasileiro. Diante disso, direcionamos a atenção para as orientações da SEE/MG, que aborda o componente curricular Projeto de Vida nos cadernos pedagógicos mineiros, com o intuito de analisar suas proposições.

5 A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E O PROJETO DE VIDA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Após a homologação da Lei nº 13.415/2017, coube a cada ente federativo elaborar seu Currículo de Referência para o ENEM. O Governo de Minas Gerais, sem apresentar resistência, assinou acordos público-privados que possibilitaram o desenvolvimento do documento normativo mineiro (Oliveira e Silva, 2023). Em julho de 2021, a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, CEE nº 481/2021a, instituiu e orientou a implementação do CRMG nas escolas de educação básica do estado, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A implementação gradual do Currículo Referência do Ensino Médio (CREM) iniciou-se em 2022 para os 1º anos, em 2023 para os 2º anos e, em 2024, para os 3º anos, concluindo o ciclo de implantação.

Conforme descrito na Resolução nº 481/2021a, “o Currículo Referência do Ensino Médio, em especial, adota a tônica da flexibilidade como premissa de organização curricular, possibilitando a articulação entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares” (Minas Gerais; CEE 2021a, art. 9). Conforme Kuenzer (2020) no regime de acumulação flexível caracterizado pela distribuição desigual do conhecimento e pela precarização do trabalho, a flexibilização do Ensino Médio é uma expressão da pedagogia da acumulação flexível. Ou seja, o ‘poder de escolha’ que é dado ao estudante perante as áreas do

conhecimento e componentes curriculares geram subjetividades, estas normalizam a distribuição desigual do conhecimento em nome de uma suposta autonomia.

O projeto de vida é disposto como componente curricular obrigatório nos três anos do NEM, “[...] visa proporcionar o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, de potencialidades, de aspirações, de interesses e de objetivos de vida” (Minas Gerais; CEE, 2021a, art. 90, V). Em conformidade a Resolução nº 487/2021b que dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, consoante a Lei Federal nº 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências, o projeto de vida está como subseção na seção que trata dos Componentes Obrigatórios e define para seção do projeto de vida 7 (sete) artigos que devem ser atendidos nos cadernos pedagógicos, que orientam os gestores e professores. Dessa forma, a Resolução nº 487/2021b prevê que:

O projeto de vida deve ser apresentado como método de reflexão e planejamento contemplando três dimensões a saber: I - a dimensão pessoal - aprender a se conhecer; II - a dimensão social - aprender a conviver; III - a dimensão profissional - aprender a fazer (art.16); deve ser construído em diálogo com a formação básica ou dos itinerários (art.17); as atividades podem contemplar estudos, debates, elaboração de sonhos, intervenção na realidade e projetos empreendedores no presente e no futuro (art.18); necessário pensar no contexto escolar, autoconhecimento, inteligência emocional e objetivos de vida (art.19); o professor indicado pode ter formação em qualquer área do conhecimento (art.20); cabe à equipe pedagógica receber, acompanhar e adaptar o projeto de vida de estudante transferido (art.21). (Minas Gerais; CEE, 2021b).

É importante destacar que a Resolução CEE nº 487/2021b, conforme as novas regras de implementação da Lei nº 14.945/2024, que novamente altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), será revisada pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), com previsão de homologação para final do ano de 2024 e implementação progressiva, iniciando no ano de 2025.

Em um cenário de intensas reformulações curriculares, o conjunto de políticas públicas inseridas nos estados brasileiros sob uma crise aguda, consolidam os mecanismos de poder pela classe dominante, como descrevem Frigotto e Motta (2017, p. 365) “[...] torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital”.

Nesse contexto, os jovens mineiros são orientados pelos professores de Projeto de Vida, que se baseiam no *Caderno Pedagógico Projeto de Vida*, trabalhado de forma transversal com os conteúdos estabelecidos no currículo. Esse material funciona como um manual com enfoque no “eu” e tem o propósito de auxiliar os estudantes na construção de seus próprios projetos de vida. O caderno destaca, em sua apresentação, que “todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento da competência Trabalho e Projeto de Vida, por sua importância na formação pessoal, social, cidadã, profissional, emocional e cultural dos estudantes” (Minas Gerais; CRMG, 2023, p.4).

Em relação ao trabalho docente, a falta de formação específica para a atuação no componente Projeto de Vida tem impactado os professores. Conforme Kuenzer (2020), a flexibilização afeta os docentes ao precarizar sua formação, resultando na superficialização do conhecimento. A ausência de critérios claros, como bem analisado por Bortone, Santos e Mello (2024, p. 203), “[...] transforma professores em coaches e o ensino em reprodução de receitas para uma vida bem-sucedida, impactando diretamente a construção do conhecimento científico em detrimento do senso comum, sem qualquer tipo de reflexão”.

O *Caderno Pedagógico Projeto de Vida* (2023), articulado às competências socioemocionais e ao empreendedorismo, está organizado em quatro tópicos orientadores para os professores:

Quadro 2 - Tópicos do caderno didático Projeto de vida – “Novo” Ensino Médio

Dimensões	Habilidades	Perfil Docente	Percurso formativo do componente Projeto de Vida
1. Dimensão Pessoal: - Autoconhecimento - Emocional - Atitudes - Valores	1. 1. Área Cognitiva: Articulada ao Eixo Empreendedorismo- Habilidades de projeto de vida nas competências gerais e associadas aos Eixos Estruturantes	- Não há exigência de formação específica.	1º Ano: O encontro consigo mesmo - Quem é você? - De onde você vem e quem escolhe para estar perto? - Cuidando do pensamento - A vida é um Projeto
2. Dimensão Social/ Cidadã: - Direitos/Deveres - Cidadania - Atuação social	2. Área Socioemocional - Autogestão de habilidades e competências socioemocionais	- O papel do professor não é de “melhor amigo” “conselheiro” ou “coach”.	2º Ano: O encontro com o outro - Aprender a conviver - O individual e o coletivo; - Jovens do século XXI; - O cuidado com o outro e com o mundo; - Protagonismo e Autonomia
3. Dimensão Profissional: - Profunda reflexão ‘eu o outro e o nós’ - Plano futuro - Realização pessoal, social, profissional	3. Área Ética/Moral/ Valores: - Virtudes e Força de Caráter relacionadas às Competências Gerais da BNCC.	- Responsável por consolidar parcerias com instituições e órgãos públicos e privados.	3º Ano: O encontro com o futuro - Aprender a fazer - Juventudes e mundo do trabalho; - Que profissional desejo ser; - O trabalho no século XXI; - Projeções de futuro

Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

No tópico “Dimensões”, são pautadas a Dimensão Pessoal, Dimensão Social/Cidadã e Dimensão Profissional, a conceituação de cada uma é descrita de forma breve, enquanto a dimensão pessoal se baseia no “eu” relacionado a emoções e ‘amor próprio’ que devem ser estimuladas para que o jovem “cresça” mesmo em situações adversas. A dimensão social/cidadã é voltada para o encontro do jovem com o outro e o mundo, e a postura criada em frente aos problemas como resolução de conflitos.

A dimensão profissional aponta para a criação de ‘planejamento estratégico’ de presente e futuro pelo próprio estudante, as ‘características e aptidões’ mediante as novas tecnologias, para atingir realização pessoal, social e profissional após uma profunda reflexão. O tópico é concluído afirmando que “a escola que pensa e aplica ações para a formação humana integral desenvolverá organizações e planejamentos visando ao aprimoramento das habilidades que compõem esse ser” (Minas Gerais; CRMG, 2023, p. 6).

Observa-se que as três dimensões analisadas carecem de fundamento nas teorias educacionais. É laborioso imaginar como se daria um planejamento curricular baseado em dimensões sem fundamentação histórica na educação ou na formação humana. Enquanto a concepção de eixo curricular se baseia em conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, a concepção curricular embasada na ciência, cultura, trabalho e tecnologia, estabelecida sócio-historicamente, é desconsiderada e negligenciada. Como explicita Kuenzer (2020, p. 63), “[...] a produção de conhecimentos deixa de ser compreendida como resultante da relação entre teoria e prática para passar a ser resultado dos discursos intersubjetivos, nesse caso, da interlocução dos alunos nas redes, nas comunidades de prática, mediada pelas tecnologias”.

Nas “Habilidades”, são abordadas três áreas: área cognitiva, área socioemocional e área ética/moral/valores, na área cognitiva são apresentadas três habilidades de projeto de vida referentes ao eixo empreendedorismo relacionadas às competências gerais da BNCC que versam sobre empreendedorismo, perseverança em situações de fracasso, planejamento de estratégias e metas, reflexão contínua sobre objetivos presentes e futuros, nas três habilidades ‘específicas’ para o projeto de vida consoante as áreas de conhecimento e itinerário de formação profissional e técnica, compõe o mesmo enunciado para todas as habilidades diferenciando-se apenas no código, nomenclatura da área de conhecimento/itinerário e pequenos trechos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Não são claras as especificações quanto a área cognitiva, seu significado, conceito ou função, o eixo empreendedorismo é exibido identicamente ao mencionado na Portaria MEC 1.432/2018, e não apresenta base pedagógica, coincide com concepções de empresas privadas, pois trata o desenvolvimento de habilidades como necessidade para viver, para se inserir no mundo do trabalho e atingir metas. Para Piolli e Sala (2020), essa supervalorização do

empreendedorismo e destaque ao ideário de gestão, negócios, para a empregabilidade, assume destaque sobretudo na realização do itinerário de formação técnica e profissional, no qual:

Importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez (Kuenzer, 2020, p. 62).

Na área socioemocional, são descritas habilidades presentes nas competências da BNCC, como: competência em conhecimento - habilidade de curiosidade; pensamento científico, crítico e criativo - curiosidade; senso estético e repertório cultural - interesse artístico; autoconhecimento - tolerância à frustração; empatia e cooperação - empatia; responsabilidade e cidadania - empatia. Verifica-se que as competências se confundem com as habilidades, havendo repetições de termos e até frases semelhantes a textos de blogs de autoajuda, mas elaboradas sob as subjetividades neoliberais institucionalizadas. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 345), “Toda subjetividade [...] é convocada para esse modo de gestão de si, 'desenvolvimento pessoal', mais ainda, na medida em que, o setor privado seleciona e avalia de acordo com critérios cada vez mais 'pessoais', físicos, estéticos, relacionais e comportamentais”.

Na área ética, moral e de valores, sugere-se aos professores a aplicação de uma reflexão baseada em “[...] um estudo realizado de 1999 a 2004 por uma equipe liderada por Martin Seligman e Christofer Peterson” (Minas Gerais; CRMG, 2023, p. 13), coletado de um sítio oferecem formas de alcançar ‘a melhor versão de si’. A área ética, moral e de valores apresenta vinte e quatro ‘Forças de Caráter’ e seis virtudes relacionadas às dez Competências Gerais da BNCC, incentivando a elaboração de um propósito pessoal, profissional e social pelo próprio estudante. Quando se trata de currículo e valores, na perspectiva crítica sobre o currículo oculto, Silva (2016, p. 81) descreve: “o que se aprende no currículo oculto são comportamentos e valores [...] numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. O currículo tornou-se assumidamente capitalista”.

Não há exigência de formação específica para atuar como professor de Projeto de Vida. O caderno pedagógico ressalta que o papel do professor não é de “melhor amigo”, “conselheiro” ou “coach”. No entanto, há uma incompatibilidade entre o docente e o componente Projeto de Vida, pois ele trabalha dimensões, competências e habilidades psicológicas/emocionais. Isso se deve ao fato de que o professor, que está no chão da escola, não é psicólogo, muito menos ‘coach’. Não apenas os professores são negativamente impactados pela precarização, mas os estudantes também são afetados, diretamente, em sua formação. Como afirmam Jakimiu e Junior (2024, p. 10), “O Projeto de Vida, portanto,

evidencia tanto a fragilização do conhecimento científico, que é substituído por temas de cunho emocional (subjetivo), quanto a precarização do trabalho docente”

Os percursos formativos são divididos ao longo dos três anos do Ensino Médio, sendo que, a cada ano, são desenvolvidos temas específicos, um para cada bimestre, totalizando quatro bimestres. No 1º ano, os temas são focados no ‘autoconhecimento’, ‘autonomia’ e ‘autoestima’; no 2º ano, os temas abordam o ‘aprender a conviver’, ao longo dos bimestres; e no 3º ano, o foco é o ‘mundo do trabalho’. A partir do Projeto de Vida, o estudante aprofunda suas reflexões nas dimensões e projeções de futuro na última etapa do Ensino Médio. De acordo com Dardot e Laval (2016), a nova norma do ‘empresário de si’ está centrada na realização pessoal. Os autores enfatizam que a palavra-chave para o sucesso é “autoestima”, e que estamos inseridos em um discurso que transforma um desejo legítimo em uma ordem.

Dessa forma, o texto *A fábrica do sujeito neoliberal*, de Dardot e Laval (2016), expressa de maneira pertinente os desígnios velados do Projeto de Vida no currículo, pois, no projeto de educação neoliberal, são essenciais a autodisciplina, o autoconhecimento, a autoestima, a autorrealização, a autoconfiança, a autorregulação, entre outros. Ou seja, a fonte da eficácia está no indivíduo, por meio do trabalho intrapsíquico, onde se encontra a motivação profunda, e não mais em uma autoridade externa. “O ‘chefe’ não pode mais impor: ele deve vigiar, fortalecer, apoiar e motivar. Dessa forma, a coerção econômica e financeira transforma-se em ‘autocoerção’ e ‘autoculpabilização’, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece” (Dardot e Laval, 2016, p. 345).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo procurou evidenciar as contradições entre as bases do Projeto de Vida e os fundamentos da formação humana integral que sustentam a proposta de Ensino Médio na EPT brasileira. No regime de acumulação flexível, o termo “Formação Integrada”, adotado nos dispositivos legais e materiais documentais do Novo Ensino Médio (NEM), revela-se meramente discursivo, baseado no hibridismo conceitual, oposto à unidade histórico-dialética entre teoria e prática (práxis) e entre parte e totalidade.

Os documentos e o caderno pedagógico de Projeto de Vida do Estado de Minas Gerais, analisados à luz de autores de referência no campo educacional, elucidam a institucionalização do projeto de educação neoliberal nas veias do currículo brasileiro da educação básica. Assim, articula-se a materialização do neoliberalismo às contrarreformas trabalhistas e educacionais. A imposição normativa do trabalho nas dimensões, habilidades e competências socioemocionais, pautadas no empreendedorismo, como responsabilidade exclusiva do professor de Projeto de Vida, que não foi preparado, capacitado ou sequer consultado, é, de fato, um desafio para gestores, professores e estudantes. É uma realidade que ainda precisa ser investigada, pois os impactos da contrarreforma ainda não foram plenamente mensurados.

Sabe-se que o neoliberalismo tende a estreitar as distinções entre o público e o privado, o que fica claro ao observar o cerne do Projeto de Vida. O léxico liberal se dissolve, e a noção de “empresário de si” e de “autogestão” é revelada no caderno pedagógico do Projeto de Vida. Como rimava Gonzaguinha (1981), “a fábrica de sonhos acabou; era um bom-bocado, *cado* sem licor; milagre rima com vinagre (sim, *senhô*); guarda-sol se abre ao sol; *Ma'* nunca foi *frô*.”

Contudo, pesquisas estão sendo feitas no centro do Novo Ensino Médio. Ao buscar por estudos sobre o Projeto de Vida, encontra-se uma rede de pesquisadores empenhados em investigar, tanto no campo teórico quanto prático, as proposições da empresarização escolar. Em suma, defende-se, como alternativa para a formação integral no Projeto de Vida e em todo o Ensino Médio, as palavras de Kuenzer (2020, p. 65): “a inserção do aluno, na prática, social, usando os conhecimentos científicos e metodológicos para uma adequada leitura do real, seguida pela prática coletiva de construção de entendimentos e de soluções, fundada na categoria *práxis*”. As transformações podem ser articuladas coletivamente no chão das escolas, oportunizando à juventude o desenvolvimento de uma consciência social, coletiva e histórica.

REFERÊNCIAS

Apple, M. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

BORTONE, D.; SANTOS, M.; MELLO, R. Reflexões sobre a disciplina Projeto de Vida no Estado de Minas Gerais: tensões, perspectivas e profissionalização docente. *HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)*, v. 50, n. 1, p. 196-207, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 28/10/2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm>. Acesso em: 28/10/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28/10/2024.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018b**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28/10/2024.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.Nhtm>. Acesso em: 28/10/2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28/10/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018c. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: parte 1: seção 1, Brasília, DF, edição n. 224, 3 dez. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Portal da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 27 nov. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013>. Acesso em: 28/10/2024.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V.C. (2017). **Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). Educ. Soc.38(139), 355-372. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2024.

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

GONZAGUINHA; **fábrica de sonhos** (1981). Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/493360/>>. Acesso em: 05 nov. 2024.

JAKIMIU, V. C. de L.; SOUSA JÚNIOR, J. E. A. de. **Projeto de vida no "novo" Ensino Médio no estado do Ceará e a institucionalização da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE)**. Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–25, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16910. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16910>>. Acesso em: 27 out. 2024.

KUENZER, A. Z. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível**. Ciencia & saude coletiva, v. 25, p. 57–66, 2020.

MINAS GERAIS. **Caderno Pedagógico: Projeto de Vida**. Novo Ensino Médio 2023: Itinerário Formativo. Secretaria de Estado da Educação, Subsecretaria de Educação Básica, Superintendências de Políticas Pedagógicas, Diretoria de Ensino Médio. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1YOYsGBL2SO7X9DU5TDbdxILfp4ZSuogr>>. Acesso em: 04/11/2024.

MINAS GERAIS; CEE. **Resolução nº487, de 17 de dezembro de 2021b**. Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/66-2022/14936-resolucao-cee-n-487-de-17-de-dezembro-de-2021-publicada-em-20-01-22>>. Acesso em: 28/10/2024.

MINAS GERAIS; CEE. **Resolução nº481, de 1º de julho 2021a**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=13698&catid=55&m=0>>. Acesso em: 28/10/2024.

RAMOS, M., & Paranhos, M. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?**. Retratos Da Escola, (2022), p. 71–88. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA. E.R.; SILVA. J.F. **Racionalidade neoliberal na implantação do atual Ensino Médio brasileiro: uma análise a partir do estado de Minas Gerais**. Revista Paradigma, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 109 – 130.

PELISSARI, L. B. **A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021**. Educação em Revista, v. 39, p. e37056, 2023. Acesso em: 28 out. 2024.

PIOLLI, E.; SALA, M. **Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional**. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 127, p. 69–86, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.ip69-86. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>>. Acesso em: 28 out. 2024.

PETTENON, E. A. **O projeto de vida e a reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017):** implicações da racionalidade neoliberal na educação emancipadora. Sinpro. Destaque de 19 de agosto de 2024. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/livro-critica-reforma-ensino-medio/>>. Acesso em: 04 out 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade.** uma introdução às teorias curriculares. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do ensino médio:** pragmatismo e lógica mercantil. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Acesso em: 28 out. 2024.

CAPÍTULO 5 - DESAFIOS PARA IMPLANTAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS

*Thaís Lima Santiago dos Reis Periard¹
Mônica Lana da Paz²*

1 INTRODUÇÃO

Mudanças relevantes ocorreram no sistema educacional no ano de 2008, quando o Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos trouxeram novas perspectivas para a formação profissional no Brasil, “com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica” (Brasil, 2010a, p.06).

Com o intuito de contribuir com o ingresso e a permanência dos estudantes, foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio da portaria nº 39 de 12/12/2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em 2010, o programa foi regulamentado com a publicação do Decreto nº 7.234, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos estudantes, orientando sua execução pelas Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O referido documento aponta como objetivos do PNAES os seguintes pontos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010b).

A partir de 2011, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), visando atender à legislação federal, implementou a Política de Assistência Estudantil (PAE). Tal política tem por finalidade democratizar o acesso e a permanência dos estudantes no instituto, por meio da perspectiva da educação como direito e do compromisso

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: thaissrperiard@gmail.com

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: monica.lana@ifmg.edu.br

com a formação integral do sujeito, além da redução das desigualdades socioeconômicas. Uma das diretrizes da organização da Política de Assistência Estudantil consiste na valorização da educação em saúde, em prol da qualidade de vida (IFMG, 2020). Nessa perspectiva, as práticas educativas em saúde para os discentes do IFMG devem contribuir para a construção de uma consciência crítica sobre a importância dos cuidados com sua saúde e a influência dos seus hábitos em sua vida pessoal e acadêmica. A política de assistência estudantil foi concebida para ir além do simples repasse financeiro, procurando desenvolver programas universais, que visam ao desenvolvimento integral do discente e favorecem sua permanência e o êxito acadêmico.

Diante do exposto, acredita-se que a educação em saúde possa contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica do estudante. Para isso, é necessário que a educação em saúde seja desenvolvida a partir de uma prática pedagógica que incentive a construção do conhecimento e a autonomia do indivíduo. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2015, p. 24). Portanto, as práticas de educação em saúde, desenvolvidas a fim de contribuir com a melhoria da saúde do indivíduo, devem fundamentar-se em preceitos como os defendidos por Freire (2015), tais como o processo de ensino-aprendizagem dialógico, que valoriza a participação do educando e que oportuniza sua autonomia.

Nesse artigo, apresentamos o resultado de uma pesquisa³ sobre o desenvolvimento de práticas de educação em saúde na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nosso objetivo foi investigar se havia alinhamento entre as práticas de educação em saúde e as práticas pedagógicas no IFMG, segundo a perspectiva dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Mais especificamente, averiguamos se as práticas de educação em saúde são repercutidas no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para a permanência e êxito dos estudantes na EPT. Em outras palavras, delimitamos como pergunta central da pesquisa: como as práticas de educação em saúde contribuem para a formação omnilateral dos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais?

A opção conceitual para o desenvolvimento da pesquisa considerou principalmente o tratamento teórico sobre Educação Profissional e Tecnológica realizado por Ciavatta (2014), Ramos, (2014, 2021) e Oliveira e Frigotto (2021). Alinhado aos princípios da EPT, o conceito de educação em saúde foi abordado a partir da perspectiva da promoção em saúde (Lopes, 2012; Moura, 2021; Santos, 2021; Souza 2020). Por fim, toma-se como principal orientação teórica Paulo Freire (1979, 1983, 1987, 2015), associado aos princípios da EPT e à formação omnilateral para a análise das práticas educativas em saúde.

³ O presente artigo traz um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do mestrado do Programa de pós Graduação em Educação Profissional e tecnológica (ProfEPT). Aqui o recorte incide sobre uma análise sistemática das narrativas de participantes que destacam os desafios da implementação de práticas de educação em saúde.

Para o desenvolvimento da investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual empregamos o uso da entrevista semiestruturada para a produção dos dados. Assim, apresentamos a discussão teórica que fundamentou a pesquisa. No próximo tópico, descrevemos a trajetória metodológica da pesquisa, que foi conduzida a partir de um mapeamento das práticas de Educação em Saúde na Educação Profissional e Tecnológica, o que possibilitou a análise e interpretação dos dados coletados. Por fim, apresentamos as considerações resultantes da investigação.

2 EDUCAÇÃO EM SAÚDE, NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ao longo da história do Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) percorreu diversos panoramas socioeconômicos que moldaram sua definição e caracterização.

O modo de vida instituído pelo capitalismo industrial gerou a necessidade da universalização da escola como instituição formadora para introduzir o cidadão no mundo do trabalho (Manfredi, 2002). Para Ramos (2014), a industrialização brasileira, instituída pela revolução burguesa, transformou a formação dos trabalhadores em uma “necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna” (Ramos, 2014, p. 14).

No Brasil, a história da educação é marcada pelo dualismo, uma vez que apresentava uma oferta de um ensino diferenciado para cada classe social. A classe operária recebia uma educação fundamental e voltada para o aprendizado de um ofício. Já a classe dominante recebia um ensino mais amplo e propedêutico, proporcionando acesso ao nível superior de ensino (Oliveira; Dias, 2022).

A EPT foi influenciada por diferentes concepções de formação, sendo duas delas especialmente relevantes. A primeira atende ao modelo de desenvolvimento econômico vigente, subsidiado por uma formação tecnicista e voltada para atender ao mercado de trabalho. A outra concepção, por sua vez, parte de uma perspectiva de formação profissional humanista, integral e em acordo com os fundamentos da politecnicidade (Afonso; Gonzalez, 2016).

A formação profissional tecnicista contraria os princípios de uma perspectiva humanista e integral, que pretende “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Ramos, 2014, p.86). Sendo assim, havia, portanto, a educação profissional em uma perspectiva compensatória e assistencialista (direcionada para classes mais pobres) e a educação profissional sob a perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos, numa dimensão formativa da politecnicidade e integrada (Manfredi, 2002). A formação tecnicista valoriza a diferença entre o trabalho manual e intelectual e proporciona ao indivíduo a preparação necessária para o mercado de trabalho. Já a educação integral e politécnica busca

o pleno desenvolvimento da pessoa, com o objetivo de ampliar a consciência crítica do indivíduo.

A opção conceitual aqui adotada parte do pressuposto de que a Educação Profissional e Tecnológica deve estar associada a um “projeto de escola que forme indivíduos a partir da noção da omnilateralidade: indivíduos não fragmentados e capazes de refletir, fruir e produzir” (Oliveira, Frigotto, 2021, p. 17). O conceito de educação tecnológica aqui adotado diz respeito à formação plena dos trabalhadores e, portanto, está ancorado na origem filosófica e ético-política da educação politécnica, ou seja, uma educação alicerçada nos princípios da educação integral, omnilateral (Ramos, 2021). A origem da formação integral está na educação “socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2014, p. 190). Assim como postulado por Ramos (2014), acreditamos que para proporcionar a “formação omnilateral dos sujeitos é preciso contemplar as dimensões constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura” (Ramos, 2014, p.87).

Considerando a problemática dessa pesquisa, é possível notar que, assim como a EPT, a educação em saúde está permeada por diferentes concepções em relação à organização da sua prática. Em outras palavras, ao elaborar uma proposta de prática educativa em saúde, essa é influenciada pela concepção de saúde e educação. Dessa forma, em cada momento histórico, essas práticas foram pensadas de acordo com o modelo de assistência à saúde vigente e desenvolvidas conforme a proposta de educação instituída. Assim, é possível notar uma aproximação entre o modelo tecnicista e a educação em saúde tradicional (Figueiredo, M. F. S.; Rodrigues-Neto, J. F.; Leite, M. T. S, 2010), que se propunha a informar sobre a temática e esperava que o educando absorvesse o conteúdo (sem alterações) e ainda o reproduzisse fielmente. Já a educação em saúde dialógica (Moura, 2021; Lopes, 2012; Santos, 2021) tem aproximação com a perspectiva da EPT, uma vez que compreende a importância de oportunizar a construção de um conhecimento a partir do diálogo e desenvolver a capacidade de analisar a realidade e de fazer escolhas.

Dessa forma, a Educação em Saúde é entendida aqui à luz da educação profissional comprometida com a formação humana, que busca permitir a “compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas (...) e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (Ramos, 2014, p.85). Ademais, essa pesquisa também compreende que a educação tecnológica consiste na junção entre formação intelectual e trabalho (Saviani, 2007).

Vimos, portanto, que, de acordo com as escolhas teóricas e metodológicas para o desenvolvimento das práticas de educação em saúde, pode ocorrer o distanciamento dos princípios de uma formação para a autonomia do sujeito. Apresentamos as características de dois modelos educacionais (o modelo tradicional e o modelo dialógico) para o desenvolvimento das atividades de educação em saúde. É importante ressaltar que, a partir dos

estudos das obras de Paulo Freire (1979,1983, 1987, 2015) e das bases conceituais da EPT apresentadas, entende-se que o modelo dialógico é o que contempla o objetivo de proporcionar ao indivíduo uma formação omnilateral. A proposta pedagógica do educador Paulo Freire (1983, 2015) contribui com a busca pela ruptura do dualismo na educação, a partir da proposta de uma educação que visa a emancipação humana, na qual a aprendizagem acontece a partir do diálogo entre educando e educador. A prática educativa dialógica demonstra a participação ativa de todos os envolvidos. Na concepção de Freire (1987), para a emancipação do sujeito, é primordial uma ação educativa que estimule a capacidade crítica do sujeito, ou seja, uma prática em que o fazer e o refletir sejam uma constante indissociável.

Portanto, as reflexões aqui propostas buscam correlacionar a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, a proposta de educação em saúde voltada para a promoção da saúde e os pressupostos da EPT. A educação em saúde é um processo para a formação do indivíduo, para que ele possa atuar de forma crítica nas situações que afetam sua saúde e tenha condições de fazer escolhas, com o intuito de melhorar sua qualidade de vida. Entende-se que para uma formação contribuir efetivamente para a construção do conhecimento sobre a temática da saúde, é necessário que a prática educativa seja desenvolvida a partir de uma perspectiva pedagógica, que valorize a participação do indivíduo e priorize o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme proposto por Freire (1983,1987, 2015).

Considerando a perspectiva abordada anteriormente, a educação em saúde “pode abrir horizontes para o rompimento de paradigmas e despertar atitudes emancipatórias sobre as questões de saúde” (Souza, 2020, p.18). O Conselho Nacional de Saúde (CNS) declara que as políticas voltadas para a promoção da saúde, como, por exemplo, a educação para saúde, devem ser desenvolvidas e fundamentadas a partir de uma pedagogia crítica, que leve o sujeito a ter conhecimento de seus direitos e motivá-los a exercerem os seus direitos. (CNS, 2002).

Dessa maneira, concebemos a educação em saúde como estratégia para que o sujeito tenha a possibilidade de intervir e transformar sua realidade, visando alcançar uma vida mais saudável. Para tanto, é necessária uma ação educativa fundada no pensamento crítico sobre a realidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO ORIENTADOR DA PESQUISA

Tendo em vista que esse artigo aborda como as práticas de educação em saúde contribuem com a formação omnilateral dos discentes do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Minas Geras (IFMG), a pesquisa configurou-se como sendo primordialmente qualitativa (Minayo, 2014). Dessa forma, ela permitiu entender de que modo as práticas educativas em saúde são conduzidas no âmbito do IFMG, proporcionando uma visão mais completa da realidade dos participantes da pesquisa⁴, bem como suas percepções e

⁴ No presente artigo adota-se o uso do gênero gramatical masculino para referenciar o ser humano (homens e mulheres). Não há quaisquer intenções de trazer à tona discussões sobre sexismo na linguagem.

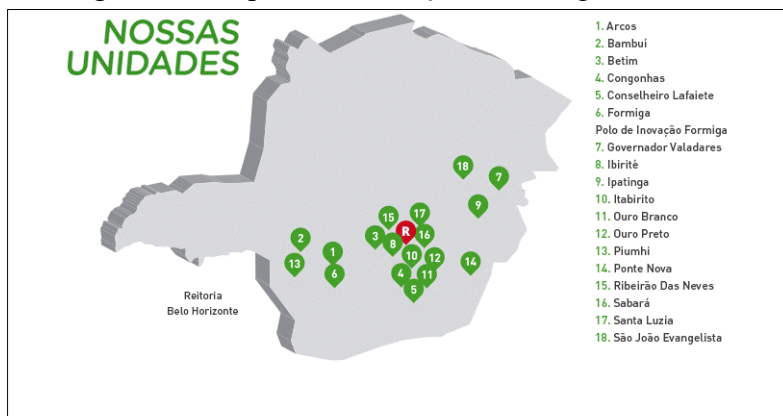
conhecimento sobre o tema. O foco da pesquisa estava na investigação das práticas educativas em saúde, promovidas a partir de projetos ligados à Política de Assistência Estudantil do IFMG. A Assistência Estudantil faz parte das atividades desenvolvidas nos Institutos Federais (IFs), sendo regulamentada pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), que norteia suas ações nas áreas de: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010b). Apesar do PNAE ser uma política nacional, cada instituição tem autonomia na gestão política e dos recursos financeiros, de acordo com suas necessidades e particularidades, considerando as áreas expostas no plano nacional. No IFMG, a partir de 2011, foi implementada a Política de Assistência Estudantil do IFMG (PAE), cujos princípios e diretrizes são regulamentados pela resolução nº 9 de 03 de julho de 2020.

O cenário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). A instituição foi criada a partir da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e tem a missão e o compromisso de

ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional (...) O IFMG tem o compromisso com a valorização do aprendizado através do desenvolvimento de habilidades e competências, e da geração de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos” (IFMG, 2021).

O IFMG é uma instituição pública de ensino, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Atualmente a instituição é composta por 01 reitoria, além de 18 *campi* localizados nas cidades de Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia, São João Evangelista, Arcos, Conselheiro Lafaiete, Itabirito, Ipatinga, Piumhi e Ponte Nova e 01 Polo de Inovação.

Figura 1 – Mapa de localização dos *campi* do IFMG



Fonte: site IFMG (<https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>).

O recorte desse estudo incidiu sobre a reitoria e os 18 *campi*, que já estão em plena atividade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a gestão responsável pela política de assistência estudantil e enfermeiras que trabalham no IFMG. É válido pontuar que nos *campi* que possuíam, em seu quadro de servidores, um (a) profissional enfermeiro (a), demos preferência para que esse servidor participasse da entrevista. A escolha por entrevistar, prioritariamente, o enfermeiro (a) se justifica por constar, na construção histórica dessa profissão, o desenvolvimento de suas atribuições por meio da educação. O Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem determina a execução de suas atividades com competência para a promoção do ser humano em sua integralidade e destaca, como um dos princípios fundamentais da profissão, prestar assistência por meio de ações de gerenciamento, ensino, educação e pesquisa, com base em seu conhecimento nas áreas de ciências humanas, sociais e aplicadas. As entrevistas foram realizadas em formato online, utilizando a ferramenta de videoconferências do Microsoft Teams e gravadas com o devido consentimento dos participantes. Esse instrumento tornou-se estrategicamente viável, devido à distância entre o local de trabalho das pesquisadoras e participantes do estudo. O processo de realização de entrevistas foi individualizado e realizado em apenas um encontro com cada participante. Como supracitado, realizamos um recorte em que apresentamos resultados decorrentes da realização de 14 (quatorze) entrevistas. Tal recorte se justifica uma vez que nosso objetivo é apresentar os resultados de uma análise cujo foco se situa nos desafios para implementação de práticas de educação em saúde.

A entrevista semiestruturada se justificou, nessa pesquisa, por tratar-se de “uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (Gil, 2008, p.110). A entrevista partiu de certos questionamentos básicos, se apoiando em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, dando ao participante a oportunidade de seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e suas experiências com foco principal da investigação (Triviños,1987). Dessa forma, o emprego da entrevista semiestruturada se justificou também, pois esse instrumento “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” (Triviños, 1987, p. 152). Assim, a entrevista nos permitiu conhecer a realidade de cada equipe, ao se mostrar útil e eficaz na promoção do diálogo entre pesquisadoras e participantes, proporcionando um clima leve e participativo. O material obtido possibilitou pensar o quanto a prática educativa em saúde desenvolvida no IFMG se aproxima da formação omnilateral, em que pontos estão mais afastadas e quais mudanças devem ser realizadas.

Para a interpretação e análise dos dados, optou-se pelo método da hermenêutica-dialética, descrito por Minayo (2014). O método foi escolhido por manter coerência com a perspectiva realizada como eixo teórico da pesquisa. A abordagem hermenêutica, por sua vez, permitiu a compreensão do sentido das palavras. Já a dialética partiu de uma leitura crítica da

realidade social. (Minayo, 2014). A escolha do método de análise possibilitou conhecer, de forma mais realista, o contexto de desenvolvimento das práticas educativas em saúde nos *campi* do IFMG.

Quanto aos aspectos éticos, todos os procedimentos necessários foram adotados. Os participantes foram informados sobre os aspectos fundamentais que envolvem esse estudo, como a preservação da identidade e da liberdade de deixar a pesquisa em qualquer momento, sobretudo se, em algum instante, houvesse algum constrangimento. Para preservar a identidade dos participantes, os nomes reais foram substituídos por pseudônimos.

4 MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: OS DESAFIOS

A instituição da política de assistência estudantil no âmbito do IFMG, a partir da resolução nº 09, de 03 de julho de 2020, representou um marco importante para o avanço do desenvolvimento de ações que buscam democratizar o acesso e a permanência dos estudantes no Instituto. Contudo, apesar dos progressos, é possível identificar desafios para a consolidação da política de assistência estudantil.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível identificar alguns desafios para o desenvolvimento da educação em saúde. Vamos, a partir de agora, apresentar dados/reflexões que facilitem a compreensão dos desafios enfrentados para a operacionalização de práticas de educação em saúde no IFMG.

Para a instrumentalização do método hermenêutica-dialético, seguimos dois níveis de interpretação indicados por Minayo (2014). O primeiro foi o nível das determinações fundamentais e compreendeu a referência ao contexto sócio-histórico do grupo investigado. O segundo, o nível de interpretação, tem relação com os fatos que surgiram da investigação e se refere ao estudo do contexto da realidade investigada. O segundo momento foi operacionalizado por meio de três fases, sendo elas: a ordenação de dados, a classificação de dados e a análise final. O objetivo aqui não é fazer uma apresentação do método hermenêutico-dialético e suas especificidades, portanto, vamos nos deter na análise final com foco na discussão analítica dos dados.

Assim, as narrativas dos profissionais nos mostraram que os desafios para a implementação de práticas de educação em saúde são de várias ordens, como pode ser visto abaixo. Os resultados foram esquematizados por meio de uma nuvem de palavras.

As nuvens de palavras são representações gráfico-visuais que mostram o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico (Vilela; Ribeiro; Batista, 2020). A ferramenta nos auxiliou na visualização das principais expressões que demonstram os desafios enfrentados pelos profissionais para a operacionalização da PAE.

universal da assistência estudantil (AE) e a realidade narrada pelos participantes. Segundo a resolução nº 09/2020 nos *campi*, a Política de Assistência Estudantil do IFMG será executada por uma Coordenação de Assistência Estudantil ou equivalente, que seja responsável pelo apoio ao estudante, sendo uma de suas competências operacionalizar as ações da Política de Assistência Estudantil. Além disso, serão realizados, por meio de programas de caráter universal, programas de apoio pedagógico e programas de caráter socioeconômico, sendo desenvolvidos por equipe multiprofissional, operacionalizada pelos seguintes profissionais: Assistente de Aluno, Assistente Social, Docente, Enfermeiro, Intérprete de libras, Médico, Nutricionista, Odontólogo, Pedagogo, Psicólogo, Técnico em Assuntos Educacionais e outros profissionais de áreas afins.

Por conseguinte, nota-se que para a implantação de ações de educação em saúde é fundamental a estruturação das equipes multiprofissionais, possibilitando, assim, o desenvolvimento dos projetos previstos na PAE. Entendemos que a equipe é responsável pelas áreas estratégicas a partir das quais devem se desenvolver as ações da assistência estudantil. A equipe deve atuar como mediadora da aprendizagem e exercer um papel relevante na produção de novos conhecimentos em torno da saúde.

A composição da equipe da assistência estudantil pode limitar ou mesmo inviabilizar o alcance dos objetos centrais da política, que são: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes (Soares, 2022). Portanto, a falta de uma equipe, conforme previsto na resolução, para operacionalização da assistência estudantil prejudica o desenvolvimento das ações propostas pela PAE, em especial as atividades de educação em saúde. É importante ressaltar que a educação em saúde visa à formação integral do discente e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Ademais, as atividades de educação em saúde incluem desde o planejamento e a sistematização da ação até a sua execução. Nesse sentido, para a elaboração de uma prática que facilite o processo de aprendizagem é necessária uma equipe multiprofissional.

A perspectiva pedagógica de Freire (2015) nos ensina que o homem não nasce determinado a cumprir um itinerário de vida, pelo contrário, o homem é um ser inacabado e pode atuar para transformar o seu contexto social e, dessa forma, construir e reconstruir sua história. Nesse sentido, a educação em saúde, elaborada a partir de uma perspectiva que visa à formação omnilateral, contribui para que o indivíduo construa conhecimento na área da saúde que o possibilite atuar, de forma crítica, na realidade em que está inserido e, por consequência, trilhar uma trajetória de vida saudável. Tal perspectiva somente é possível se a equipe multiprofissional estiver consolidada. O que percebemos é uma contradição instaurada entre o que propõe a política de assistência estudantil e as condições objetivas para a sua operacionalização. Além disso, há uma escassez de servidores para compor a equipe, o que também inviabiliza que se cumpra os pressupostos da EPT (Ciavatta, 2014; Ramos, 2014, 2021 e Oliveira e Frigotto, 2021; Saviani, 2007).

O modelo atual de dimensionamento de cargos efetivos no IFMG segue o previsto na Portaria nº713 de 08 de setembro de 2021. Na referida portaria é definido o modelo de dimensionamento dos cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas. O documento citado ainda define as referências para o número total de docentes do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) e de técnicos administrativos em educação (TAEs) em cada unidade do instituto. Dessa forma, o número de servidores, os cargos e as unidades organizacionais de cada *campi* diferem, pois cada unidade construiu seu organograma direcionado pela orientação da portaria e de acordo com o quadro de pessoal efetivo disponível. Tendo por base a orientação de dimensionamento previsto para cada *campus*, entendemos a dificuldade na estruturação de equipes multidisciplinares, conforme orientam os documentos regulamentadores da PAE.

Uma vez contextualizada a estrutura da instituição, partimos aqui de duas concepções sobre a atuação da assistência estudantil (Soares,2022), sendo: uma de caráter seletivo e outra concepção mais universal. A primeira prioriza ações assistenciais com prerrogativa de atendimento das demandas, especialmente de cunho financeiro. A segunda, por sua vez, com uma concepção universalizante, busca atender o estudante em sua multidimensionalidade, atuando com projetos e ações nas áreas econômica, social, acadêmica, desenvolvimento humano, dentre outros. Compreendemos que a política de assistência estudantil do IFMG, regulamentada pela resolução nº 09/2020, apresenta uma concepção universal da assistência estudantil.

Apesar do exposto, a falta de estruturação das equipes da assistência estudantil inviabiliza o desenvolvimento de projetos com perspectivas para a operacionalização de práticas de educação em saúde. Portanto, mesmo a política sendo descrita como universal, em alguns *campi*, por falta de equipe, a assistência estudantil acaba desempenhando um papel que mais se aproxima da concepção de caráter seletivo, focando suas atividades nas ações de pagamento de bolsa. Tal fato pode ser percebido em trechos das falas dos participantes, como nos relatados: “(...) predomina na questão da bolsa permanência (Jonas); (...) assistência aqui sempre teve ênfase maior na parte dos auxílios socioeconômicos (Vânia) e (...)na política de assistência, o que a gente tem hoje é a bolsa permanência” (Denise).

Ressaltamos que não estamos questionando a importância do programa financeiro, uma vez que o consideramos importante e impactante na vida dos discentes. O que se percebe e pode ser preocupante é a restrição da operacionalização do que propõe a política de assistência estudantil, muitas vezes, limitando a atuação dos profissionais quase que exclusivamente a garantir os programas de caráter socioeconômico que envolvam o pagamento de bolsas, num caráter assistencialista e que foge da proposta da formação omnilateral. Segundo Freire (1983), a educação não deve buscar meramente o assistencialismo. Pelo contrário, deve ser participativa e possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica. Ou seja, deve contribuir para que o sujeito tenha uma postura crítica para

transformar a realidade na qual está inserido. Freire (1983) contestava a educação assistencialista por vários fatores, dentre eles, por ser antidialógica, por levar o educando a uma posição de passividade no processo ensino-aprendizagem, por não contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e do senso de responsabilidade. Ou seja, na educação assistencialista observa-se “a falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito” (Freire,1983, p.57). Assim como postulado por Freire (1983), entendemos que a política da assistência estudantil preserva a ideia de educação como prática da liberdade, contribuindo para que os alunos se tornem agentes de mudança em sua própria vida e comunidades. Ou seja, a “prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, (Freire,1983, p.36) requer um processo de diálogo e colaboração entre educadores e educandos, no qual o conhecimento é construído coletivamente e contextualizada.

Embora com a elaboração da PAE o IFMG tenha avançado nas estratégias para a permanência e êxito do discente no instituto, o cotidiano dos profissionais que atuam na assistência estudantil ainda é marcado por diversos desafios. Durante as entrevistas, há relatos (em especial ao que se refere à constituição de equipe) que chamaram a atenção pelo fato de exporem a percepção dos profissionais sobre os desafios enfrentados para o desenvolvimento de práticas educativas em saúde no IFMG. Há evidência de que, devido à escassez de profissionais, as equipes não consigam desenvolver as ações previstas na PAE.

Os relatos analisados possibilitaram identificar que a falta de equipe ou o número insuficiente de profissionais tornam-se, portanto, um desafio para a promoção de ações educativas em saúde. A “saúde é uma estratégia importante para que se tenha melhor aproveitamento do processo educativo” (Brasil, 2007, p.35) e a educação em saúde é uma importante ferramenta no processo de construção de conhecimento sobre saúde, sendo que para sua operacionalização é fundamental a presença da equipe multidisciplinar da assistência estudantil. A equipe é facilitadora do conhecimento a partir de diferentes práticas educativas, visando à efetiva aprendizagem dos discentes.

Diante do exposto, defende-se que a assistência estudantil deva ser pensada e elaborada de um modo mais amplo, garantindo recursos financeiros e humanos para propiciar o desenvolvimento de programas, projetos e ações previstos na resolução e, consequentemente, democratizar o acesso e a permanência dos estudantes. Lembremos que a assistência estudantil extingue a ideia de educar para a subserviência e trabalha nos moldes do que propõe a formação omnilateral. Portanto, a ausência de equipes multidisciplinares ou mesmo de equipes incipientes representa desafios para a promoção da EPT.

Tais desafios para implementação de práticas de educação em saúde também estão associadas à concepção de educação profissional e tecnológica revelada na narrativa dos(as) entrevistados(as), conforme elucidaremos a partir de agora.

Quadro 2 – Concepção Educação Profissional e Tecnológica

Conceito aproximado de uma concepção de formação omnilateral	“(…) É aquele tipo de educação que você consegue fazer com que a prática alimente a teoria (…)” (Leila)
	“(…) o foco é que essa formação seja considerada mais ampla, não só no sentido de atender ao mercado de trabalho, mas uma formação que seja integral (..)” (Marcia)
	“(…) não pode ser também uma educação totalmente tecnicista.” (Rita)
	“(…) a educação profissional é necessária para formar um corpo técnico de pessoas que possam atuar na sociedade, na construção social (...) indo além do simples fornecimento de conhecimento técnico.” (Celso)
Conceito aproximado de uma concepção de formação tecnicista	“(…) ele já sai como se tivesse uma profissão logo que sai do ensino médio.” (Karla)
	“(…) é mais uma oportunidade para o aluno concluir o ensino médio já tendo um curso profissionalizante.” (Denise)
	“(…) curso integrado é voltado para o profissional, (...) para eles saírem daqui com uma profissão, no caso, já encaminhado.” (Elias)

Fonte: elaborado pelas autoras.

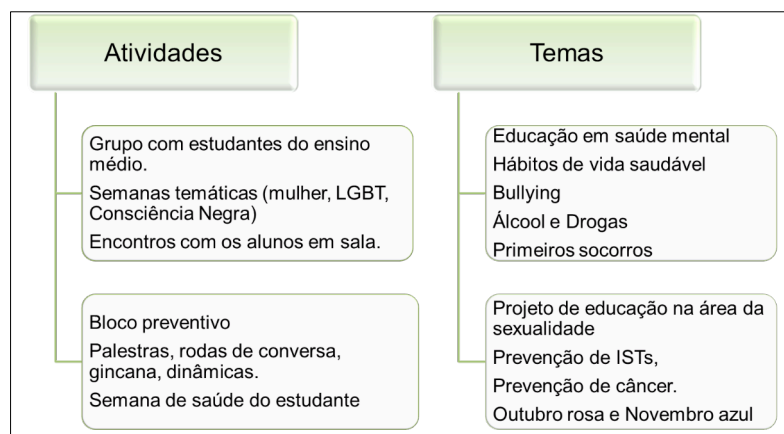
Nota: pesquisa realizada em 2024.

Identificamos entre os entrevistados duas perspectivas para a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica. De um lado a EPT associada à formação omnilateral e, de outro, um caráter que se aproxima de uma formação tecnicista. A forma como se concebe a EPT perpassa a maneira como se desenvolve o trabalho da PAE nos *campi* e, por vezes, representa um desafio para o desenvolvimento de práticas de educação em saúde.

Compreender a concepção de educação que fundamenta as práticas do IFMG impacta na operacionalização da política de assistência estudantil. A ideia é que o trabalho das equipes multidisciplinares parta da concepção de educação que entende e abrange o trabalho como princípio educativo. Para Oliveira e Frigotto (2021), o incentivo ao diálogo, a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e o desenvolvimento da capacidade de investigação científica são percebidos como dimensões essenciais à manutenção da autonomia.

Em suma, percebemos que há desafios a serem superados, mas não podemos deixar de mencionar que aconteceram avanços em relação à assistência estudantil. Observamos, contudo, que apesar das dificuldades relatadas, os participantes percebem a educação em saúde como uma atividade pertencente à PAE. Podemos até mesmo mencionar atividades que ilustram práticas de educação em saúde desenvolvidas pelas equipes.

Figura 3 – Práticas de educação em saúde no IFMG



Fonte: elaborado pelas autoras.
Nota: pesquisa realizada em 2024.

Embora existam iniciativas no campo do desenvolvimento de práticas de educação em saúde, nota-se que estão aquém do que propõe a política de assistência estudantil, dados os desafios aqui mencionados. Ainda, as atividades aqui relatadas não contemplam ações institucionais contínuas, no que diz respeito às práticas de educação em saúde no IFMG.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política de assistência estudantil orienta o “desenvolvimento de programas, projetos e ações capazes de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes (...) numa perspectiva de educação como direito e compromisso com a formação integral do sujeito” (IFMG, 2020). Ao pesquisar sobre as práticas de educação em saúde desenvolvidas pelos profissionais da assistência estudantil foi possível identificar não apenas as atividades

desenvolvidas nos *campi*, mas também conhecer a complexa realidade que envolve o desenvolvimento da PAE.

Esse trabalho nos permitiu compreender a realidade das equipes responsáveis pela assistência estudantil, o modo como desenvolvem as práticas educativas em saúde e quais são os principais desafios que enfrentam. Ao propormos uma análise das falas dos participantes e apresentarmos os desafios relatados, temos como objetivo impulsionar uma discussão sobre as adversidades enfrentadas para operacionalizar os projetos previstos na PAE.

Acreditamos na importância da educação em saúde como uma das atividades que podem contribuir com a permanência e êxito do discente no IFMG. Acreditamos, também, na prática de educação em saúde como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem para a formação omnilateral (Ciavatta, 2014; Ramos, 2014, 2021 e Oliveira e Frigotto, 2021; Saviani, 2007). Para que isso aconteça, é necessária a composição de uma equipe multiprofissional, que trabalhe numa perspectiva pedagógica que leve o estudante ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Quanto ao distanciamento entre os princípios da EPT e a realidade observada, é importante oportunizar debates para a reflexão crítica dos profissionais do instituto quanto ao papel da educação profissional e tecnológica na formação cidadã dos discentes.

Por fim, esse artigo trouxe provocações a gestores sobre reflexões acerca do caráter da assistência estudantil na promoção do êxito e permanência de estudantes no IFMG. Acreditamos ser urgente a priorização de ações, no setor de gestão dos recursos humanos, para a composição de equipes que atuem na política de assistência estudantil. Reiteramos que nossa pesquisa não tem a pretensão de definir uma proposta para resolver os problemas identificados, mas sim, estimular a reflexão sobre os desafios enfrentados para a implementação da política de assistência estudantil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. M.; GONZALES, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, jul/set 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0719.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde (org.). **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil** / Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília: Ministério da saúde, 2007. 304 p. v. (Série Promoção da Saúde; n. 6). ISBN 85-334-1042-5. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/escolas_promotoras_saude_experiencias_brasil_p1.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES, [S. l.], 12 dez. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília: Diário Oficial, n. seção 1, p. 1-3, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e diretrizes**. Brasília: [s. n.], 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6691-if-concepcaoediretrizes>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL, **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CNS, CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE 2000. 11ª Conferência Nacional de Saúde: Efetivando o SUS: Acesso, Qualidade e Humanização na atenção à Saúde, com Controle Social. **Relatório Final**, [s. l.], 15 jul. 2002. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/relatorios-cns/1495-relatorio-final-da-11-conferencia-nacional-de-saude>>. Acesso em: 9 fev. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução COFEN 564/2017. **Aprova novo código de ética dos profissionais de enfermagem**, [S. l.], 2017. Disponível em: <<https://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017>>. Acesso em: 5 maio 2024.

FIGUEIREDO, M. F. S.; RODRIGUES-NETO, J. F.; LEITE, M. T. S. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s. l.], v. 63, n. 01, p. 117-121, jan 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000100019>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 253 p. ISBN 9788577531646.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 144 p. ISBN 978857753163-9

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200 p. ISBN 9788522451425 (broch.).

IFMG – site **Estruturas Organizacionais** - Estruturas e Regimentos IFMG <<https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/estruturaseregimentos/estruturas-organizacionais>> Acesso em: 10 jul. 2023.

IFMG. **Resolução nº 09, de 03 de julho de 2020.** Dispõe sobre a Aprovação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFMG e Revogação da Resolução nº 3/2019 Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/dirae-1/assistencia-estudantil/regulamentos-1/Resoluo092020.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

IFMG. **Sobre o IFMG: Histórico e Missão.** 2021. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>> Acesso em: 10 jun. 2023.

LOPES, R.; TOCANTINS, F. R.. Promoção da saúde e a educação crítica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 235–248, jan. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000009>>. Acesso em 01 abr. 2024

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, T. L. F.; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, *Campus Catu*. **Educação em Saúde: um guia de apoio para os(as) professores(as) do Ensino Médio Integrado.** [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602390>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

OLIVEIRA, T. F.; FRIGOTTO, G. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. **In: AS BASES conceituais na EPT** [livro eletrônico]. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021. cap. 01, p. 13-27. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12>>. Acesso em: 13 maio 2024.

OLIVEIRA, Livia Ferreira de; DIAS, André Luis. Breve histórico da educação profissional e tecnológica e uma correlação com a biblioteca. **Revista Iuminart**, v.20, n.20, p.54 – 68, jun 2022. Disponível em: <<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart>>. Acesso em 10 out. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. Coleção formação pedagógica, v.5. Disponível em: <<https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional e tecnológica: (re) Conceituando a (contra)hegemonia. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **As bases conceituais na EPT [livro eletrônico]**. 1. ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021. PDF.

SANTOS, Edson Manoel; ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos. A saúde escolar do final do século XVIII ao programa saúde na escola, do paradigma do higienismo à saúde coletiva. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 381-395. 2021. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen20/REEC_20_3_3_ex1857_615.pdf> Acesso em: 25 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2023.

SOARES, P. da S.; AMARAL, C. de A. A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e238181, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238181>>. Acesso em: 09 ago. 2023

SOUZA, , FERNANDA LAVARDA RAMOS DE. **Estratégias de práticas de educação em saúde para a formação integral de discentes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari**. Orientador: Ricardo Antonio Rodrigues. 2020. 88 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Jaquari, 2020. Disponível em: <<https://arandu.iffarroupilha.edu.br/handle/itemid/112>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p. ISBN 978-85-224-0273-1. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.

VILELA, R. B., Ribeiro, A., & Batista, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health**, 2(11), 29–36, 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/17103>> Acesso em: 20 out 2024.

CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO MODELO CONTRA-HEGEMÔNICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS¹

Jefferson Luís Lopes Matosinhos²

Fernando Pereira Rodrigues³

Adilson Ribeiro de Oliveira⁴

1 INTRODUÇÃO: DE ONDE PARTIMOS?

O processo de formação docente guarda relação com o modelo de sociedade idealizado por seus dirigentes. Dessa forma, como não vivemos uma unanimidade de propósitos para a coletividade, facilmente compreendemos que os processos formativos dos professores atendem a esta ou aquela ideologia, que disputam o que consideram ser o paradigma ideal. Ajustando o foco do desenvolvimento da formação professoral para as necessidades da Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT), alguns entendem que o professor deve saber fazer e saber condicionar seus alunos para que façam igual — defensores do notório saber. Outros, para além de reconhecer a importância de uma compreensão robusta sobre a área de conhecimento que será lecionada, concebem que esse profissional necessita se relacionar intimamente com os construtos didático-pedagógicos pertinentes à profissão docente.

Especificando um pouco mais o recorte para a formação dos docentes que exercem suas profissões nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), deparamo-nos com outro desafio: a realização de um modelo de educação integral, preconizada por essas

¹ Estudo inserido em pesquisa mais ampla denominada “Educação Profissional e Tecnológica em perspectivas: os sujeitos, seus discursos e representações”, coordenada pelo terceiro autor do capítulo e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG – Processo APQ 02220-21).

² Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Mestrado do Instituto Federal de Minas Gerais (Edital 447/2024). E-mail: jefferson.matosinhos@ifsudestemg.edu.br

³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. Bolsista do projeto “Educação Profissional e Tecnológica em perspectivas: os sujeitos, seus discursos e representações”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig – APQ 02220-21). E-mail: fernandorodriguespd@gmail.com

⁴ Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: adilson.ribeiro@ifmg.edu.br

instituições educacionais — formação integral a partir do desenvolvimento dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, capaz de minimizar as dualidades educacional e social, assim como seus efeitos deletérios. O desafio mencionado faz-se renovado e atual e, como tentativa de melhor compreensão acerca da conservação de pensamentos e atitudes que deveriam ser relegados à condição de obsoletos, utilizamo-nos dos conhecimentos trazidos pela Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2015).

Nesse sentido, o presente capítulo busca investigar as representações sociais que compartilham docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais e como essas representações influenciam a implementação da proposta de educação integral. Compreender o que os professores pensam e sentem sobre sua formação e o papel que desempenham na promoção de uma educação que abarca trabalho, ciência, cultura e tecnologia é fundamental para se aprimorarem as práticas pedagógicas e responder às demandas contemporâneas da Educação Profissional e Tecnológica (Matosinhos, 2024).

Além disso, ao aplicar a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2015), e mais especificamente a Teoria do Núcleo Central (Abric, 2001), buscamos mapear e analisar as estruturas subjacentes que moldam essas representações, identificando possíveis resistências e avanços em direção a uma educação que efetivamente dialogue com as realidades sociais e econômicas de nossos alunos. Por meio dessa análise, pretendemos contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas docentes, indicando caminhos que favoreçam uma formação mais integrada e alinhada com as bases conceituais da EPT e com os princípios da educação integral, reconhecendo a importância de formar cidadãos aptos a atuar de maneira ética e consciente em uma sociedade em constante transformação.

2 UMA RÁPIDA INCURSÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTROLE SOCIAL

A institucionalização da formação de professores surgiu como uma resposta a outra grande preocupação daqueles que planejavam, apoiados por suas ideologias, o futuro e o modelo de sociedade pós-Revolução Francesa (Saviani, 2009). Faz-se importante lembrar que, na esteira da revolução citada, observamos a ascensão da classe burguesa e o início da consolidação de um modelo de sistema econômico chamado capitalismo. Em relação ao Brasil, a preocupação com os rumos da instrução popular deu-se pós-independência e, a partir desse fato, a formação de professores no nosso país passou por diversas metodologias que, cada qual em seu momento/período, passaram também por variadas transformações (Saviani, 2009). Alguns entendiam que a formação deveria ocorrer pelo método mútuo, com professores treinados, às suas próprias despesas. Outros apostavam em garantir que os professores dominassem os conteúdos que seriam transmitidos, prescindindo do preparo didático-pedagógico. Havia aqueles que preparavam novos professores inserindo-os nas escolas como

ajudantes do regente de classe. Discursos defendiam que o ensino eficaz e regenerador era a consequência de professores instruídos em processos pedagógicos. Características de uma formação docente mais rápida, provida por cursos de curta duração e com custos reduzidos engrossam a lista dos modelos dedicados à formação de professores, inclusive na legislação vigente, LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Saviani, 2009).

Todas essas alterações evidenciam a tensão existente entre ideologias que disputam o paradigma da formação docente. Para uma, o professor deve “dominar” o conteúdo sob a sua responsabilidade e “treinar” seu aluno para desenvolver as habilidades que julga importantes. Na perspectiva da outra, para além dos conhecimentos específicos sobre determinada área de conhecimento que será lecionada, há de se cuidar das bases que sustentam o processo educativo, a metodologia didática que consiga contribuir para a autonomia e o protagonismo do educando. Nessa concorrência, analisando-as com base nas contribuições de Marx (2008) a respeito das nossas relações sociais, não é difícil identificar as ideias correntes que são amplamente disseminadas e solidificadas no modelo de produção capitalista em que estamos imersos, já que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.**” (Marx, 2008, p. 47. Grifo nosso). Doravante à reflexão do filósofo alemão, algumas perguntas se manifestam de modo imperativo: Qual a nossa consciência acerca da formação profissional docente? Se a maneira de produção da vida material em que estamos inseridos está alicerçada em um modelo de sociedade dividida em classes, a consciência que direciona a formação docente ratifica essa divisão ou é capaz de oferecer resistência?

Kuenzer (2022) nos diz que diante das necessidades do sistema produtivo e da demanda da reprodução das classes sociais, formamos os profissionais designados à sua educação: “[...] como estratégia de reprodução de classe, há que implementar processos educativos que contemplem as formas de disciplinamento.” (Kuenzer, 2022, p. 77). Considerando que o sistema produtivo vigente (capitalista) persegue cada vez mais o lucro, os processos educativos tendem a disciplinar trabalhadores que custem pouco (meios de produção e mão de obra baratos) e gerem riqueza, só para alguns — conceito de mais valia (Marx, 2013). Nunca é demais lembrarmos que os docentes são profissionais da educação e compõem a classe trabalhadora, ou seja, são alvos da compulsividade capitalista, que ataca tanto a sua formação quanto as suas condições de exercício da profissão.

Quando especificamos a análise para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), De Paula (2024), analisando historicamente a precarização da formação desses profissionais, mostra-nos quão negligenciados pelas políticas públicas são seus percursos formativos, conduzidos de maneira aligeirada, instantânea, desagregada e de importância secundária. Como consequência, o pouco investimento em uma formação crítica e emancipadora para os professores refletirá automaticamente no comprometimento da

qualidade da formação discente, principalmente da classe trabalhadora, confirmando a dualidade educacional histórica no Brasil (formação técnica *versus* formação acadêmica) e restringindo a educação profissional à sua dimensão tecnicista, preocupada em formar para o mercado de trabalho e atender à ânsia capitalista (De Paula, 2024).

Na formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o impasse, toda essa volatilidade nas políticas de formação brevemente citada acima, revela apenas uma parte dos desafios para essa modalidade educacional, a saber: as disciplinas denominadas propedêuticas, que contariam com profissionais com alto nível de formação específica para os conteúdos que ministram, porém, com pouco desenvolvimento didático-pedagógico para a especificidade dessa modalidade de ensino. A outra parte, referente às disciplinas técnicas, enfrenta um expressivo desafio acerca da formação dos seus professores que, na maior parte das vezes, não desfrutaram de conhecimentos pedagógicos em suas trajetórias formativas, como será exposto na sequência.

3 FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Se não a totalidade, grande parte dos professores da Educação Profissional e Tecnológica responsáveis pelas disciplinas técnicas são bacharéis (Guedes; Sanchez, 2017) — mestres e doutores em suas áreas de conhecimento —, profissionais sem formação didático-pedagógica sistematizada e que se constituem docentes a partir dos estímulos recebidos durante a execução das suas atividades em sala de aula, nos laboratórios, etc. Sem a formação necessária, sem a base fundamental, a tendência, quase imperativa, leva-nos a reproduzirmos a representação de professores que constituímos durante a nossa própria formação acadêmica, dificultando alterações significativas no *status quo*. Essa conjuntura, ou a preocupação em alterar essa condição, não parece angustiar ou perturbar o Conselho Nacional de Educação (CNE) que, em 10/11/2020 aprovou o seu Parecer CNE/CP nº 17/2020 com a seguinte sinalização para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2020):

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei nº 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino. **Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis.** Não se trata, portanto, de uma relação necessária com nível de escolaridade; mas, sim, de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional (Brasil, 2020, p. 16, grifo nosso).

Conforme nos alerta De Paula (2024), a partir da reforma do ensino médio, tais diretrizes adicionam, legalmente, o artifício do notório saber, desprezando, mais uma vez, a importância e a necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos para a profissão docente. Para quem ignora a divisão educacional histórica (e atual) ou se compraz com ela, ensinar a marcenaria, de preferência mecanicamente e cada vez mais dissociada da realidade, configura-se em uma medida suficiente. Para outros, aos quais nos filiamos — e este é um grande desafio a ser superado pela EPT, principalmente a ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que trazem em suas bases o compromisso com a formação humana integral/omnilateral —, a questão se amplia e queremos compreender por que utilizar essa ou aquela madeira, qual a origem das árvores utilizadas, quais as condições de trabalho, qual a melhor forma de realizar esse trabalho, quais conhecimentos foram acumulados historicamente na práxis desta profissão, quem se beneficiará com o novo móvel, em qual contexto, etc.

Outra particularidade relacionada à formação dos docentes em exercício nos Institutos Federais diz respeito à materialização da proposta de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, que traz consigo a responsabilidade de formar os estudantes de maneira integral, aspecto sobre o qual trataremos na próxima seção deste capítulo.

4 O MODELO DE EDUCAÇÃO PRECONIZADO PELOS INSTITUTOS FEDERAIS: FORMAÇÃO INTEGRAL COMO DISPOSITIVO CONTRA-HEGEMÔNICO

O papel do Estado, no âmbito de suas políticas públicas, não é formar mão de obra para o capital, mas contribuir para a formação de cidadãos/ãs que poderão ser técnicos/as, mas também poetas/poetisas, filósofos/as, humanistas, dentre outras inúmeras e socialmente relevantes possibilidades (Brasil, 2024, p. 28).

Esse é o princípio que rege as diretrizes gerais da Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica, publicada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em janeiro de 2024 (Brasil, 2024). Ou seja, formação humana que contemple todas as dimensões da vida, desenvolvida a partir dos eixos do trabalho (dimensões econômica e ontológica), ciência (acúmulo de conhecimentos sistematizados), cultura (conjunto de representações e comportamentos de uma sociedade) e tecnologia (como transformação da ciência em força produtiva) (Ramos, 2014).

Apesar de ser a base do pensamento da SETEC, este nem sempre é o modelo de formação praticado na EPT. A integração entre o ensino médio e o ensino tecnológico foi entendida de forma diferente pela sociedade, incluindo os professores que desenvolvem suas atividades profissionais na EPT, e o que deveria se constituir em educação geral como parte

inseparável da educação profissional — o trabalho como princípio educativo superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual —, traduziu-se em, não raro, apenas concentrar, na mesma matriz curricular, conhecimentos separados em áreas técnicas/específicas e propedêuticas, endossando a divisão educacional que deveria ser equacionada/solucionada. Talvez por uma suposta pobreza do nosso vocabulário, o fato é que utilizamos a mesma expressão (formação integral) para designar coisas completamente diferentes, contrárias até.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2024) aponta que, para a EPT cumprir seu objetivo e contribuir para a formação humana de forma integral, seus princípios devem se apoiar em:

- 1) superar a dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual, acrescentando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo;
- 2) observar o ser como produtor da sua própria realidade, com o direito de apropriar-se dela e modificá-la (trabalho como princípio educativo);
- 3) compreender a prática social como produtora de conhecimentos diversos não hierarquizados;
- 4) atentar para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e
- 5) considerar o educando como produtor de conhecimento, incentivando sua autonomia por meio de pesquisas e desenvolvimento de projetos.

Para Ciavatta (2005), formar o ser íntegro e emancipado “se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”, garantindo aos estudantes (adolescentes, jovens ou adultos) condições completas de leitura e atuação no mundo, compreendendo todas as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 2). A autora nos orienta sobre alguns pressupostos para a realização da formação integrada e humanizadora, dentre os quais destacamos o que vem apresentado a seguir, que se relaciona especificamente com uma importante parte da contribuição docente para a materialização da concepção:

A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica. É preciso que se discuta e se procure elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios, etc.) (Ciavatta, 2005, p. 15).

Como podemos observar, a formação humana integral por meio do Ensino Médio Integrado ao Técnico conta com uma base muito bem elaborada, porém sua realização esbarra em estruturas densas da nossa sociedade, como o capitalismo. É uma proposta revolucionária e, como tal, necessita suplantar padrões enraizados no pensar e no agir da nossa sociedade. O pensamento em voga para a EPT, nos IFs, ainda é fortemente influenciado pelo industrialismo

e o economicismo, preocupando-se sobremaneira com os setores produtivos e de serviços, com as demandas empresariais, enquanto dedica pouca atenção para com o educando, trabalhador ou futuro trabalhador. A aflição com este último resume-se, na maioria das vezes, em torná-lo empregável, flexível para o mercado, em detrimento de se tornar um ser integral, preparado para o mundo do trabalho.⁵ Nas palavras de Frigotto (2024):

No ideário do realismo mercantil, a escola não mais se refere à sociedade e à esfera pública, mas ao mercado sob a concepção pedagógica do capital humano, da qualidade total, das competências e da meritocracia. Neste deslocamento, a escola que interessa ao mercado defende a fragmentação do conhecimento e a desconexão entre a formação científica e a política e cultural da juventude. A escola ensina nos limites daquilo que serve ao mercado e sob a orientação de seus intelectuais orgânicos. A escola cabe apenas o ensinar, mas não deve educar, proclamam os reformadores empresariais da escola (Frigotto, 2024).

Não estamos aqui a desmerecer ou menosprezar a produção econômica, as necessidades de sobrevivência humana, entretanto a Educação Profissional e Tecnológica “não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho” (Ciavatta, 2005, p. 14).

Sobre a formação dos professores, continua-se apostando e acreditando que certificar os profissionais docentes é suficiente (processos mais rápidos e baratos), seguindo a lógica capitalista, imediatista, prescindindo da formação pedagógica capaz de expor e analisar, com maior profundidade, os percalços, contextualizados, que atravessam o tema. A tensão entre formar professores para o mercado de trabalho e construir conhecimentos e vivências que colaborem com o mundo do trabalho é histórica, constante e intensa. O ideário de uma educação pública, gratuita, de qualidade e que possa ser exercida de maneira crítica, contextualizada e emancipatória não agrada a todos e sofre ataques ininterruptos como mais um ponto de disputa entre a classe trabalhadora, que gera conhecimentos e riquezas, e a classe burguesa, exploradora da primeira.

Pensar nesse profissional — que contribuirá com o projeto de “arrefecimento” da dualidade educacional — sem conhecimento dessa divisão persistente e sem entendimento do processo de ensino-aprendizagem preconizado para a educação integral, equivale, nas palavras do professor e pesquisador Antônio Nóvoa (2017), a pensar no professor que se presta a ensinar a ler, sem ser leitor, ou ao que pretende ensinar seu aluno a escrever, sem ser escritor. Algo ficará deficitário. E nesse cenário, uma possibilidade que não podemos desprezar é que esse importante dispositivo contra-hegemônico (educação integral/omnilateral) seja relegado à categoria exclusiva da retórica e, desacreditado, transforme-se em

⁵ Assumimos a perspectiva distintiva de que o **mercado de trabalho** restringe as relações entre o homem e o trabalho, considerando importante apenas a dimensão econômica, separando e até mesmo aumentando a distância entre aquele que produz e o produto da sua atividade. Sob o **mercado de trabalho**, concepção capitalista, tudo e todos são vendidos, o trabalhador é observado apenas como força de trabalho, potencial de produção de mercadoria. Já pelo prisma do **mundo do trabalho**, a relação entre o homem e o trabalho se amplia, vai além da função econômica e considera todas as condições de exercício da atividade humana, a totalidade das relações (explícitas e subjacentes). Para o **mundo do trabalho** importa a integralidade dos modos de produção da subsistência. Cf.: Quintão, A. de C.; Oliveira, A. L. (2020).

um “vendedor de banha de cobra”, que, segundo o autor, é bom para tudo, mas incapaz de mudar o estado das coisas (Nóvoa, 2017).

Para o alinhamento entre as bases e princípios que justificaram a criação dos Institutos Federais de Educação como um dispositivo de educação integral e a prática dos profissionais docentes dessas instituições, bem como os desafios que subjazem à sua atuação polivalente (Cf. Oliveira, 2020), julgamos indispensável o fomento de estudos que pesquisem esse “ser docente”, buscando compreender a base de pensamentos e conhecimentos que motivam e justificam as suas ações.⁶ Como nos preconiza a Pedagogia, é necessário avaliar o conhecido para construirmos um caminho para o desconhecido. Para tal tarefa, a Teoria das Representações Sociais mostra-se como um bom arcabouço teórico-metodológico-conceitual de observação sobre a consciência que determina as ações e comportamentos docentes, como veremos em seguida.

5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL: INVESTIDAS NA COMPREENSÃO DO FENÔMENO EM PAUTA

Para investigar as representações sociais sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) entre docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais, o estudo a ser aqui apresentado buscou elaborar uma visão geral da Teoria das Representações Sociais (TRS) e(m) sua relação com a constituição da identidade docente. A TRS, consolidada pelo psicólogo social romeno radicado na França Serge Moscovici, fundamenta-se em conceitos oriundos de diversas áreas, como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, com origem na Teoria das Representações Coletivas de Émile Durkheim. Moscovici (2015) desenvolveu a TRS para explicar como grupos sociais ressignificam conhecimentos científicos, transformando-os em representações dinâmicas e flexíveis, refletidas nas práticas e discursos cotidianos dos indivíduos.

No contexto da Psicologia Social, a TRS se desenvolveu por meio de diferentes abordagens, como as de Jodelet (2001), Abric (2001) e Doise (2002), cada uma focando em aspectos culturais, estruturais e societais das representações, respectivamente. Neste estudo, a abordagem estrutural será privilegiada, reconhecendo a interação social como o terreno fértil para a formação das representações sociais, que não são apenas reproduções da realidade, mas reconstruções ativas, influenciadas por trocas culturais, sociais e históricas. Essas interações são fundamentais na educação, já que as instituições atuam como espaços de socialização e diálogo, moldando e solidificando representações docentes sobre EPT e, por assim dizer, orientando práticas.

⁶ Remetemos o leitor à obra “Ser Docente nos Institutos Federais” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2024), livro que reúne reflexões sobre a atuação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, abordando temas como identidade profissional, práticas pedagógicas, legislação da carreira e os desafios do ensino técnico e tecnológico, assim oferecendo subsídios para a compreensão do perfil e do papel docente nesse contexto educacional. Disponível em: . Acesso em: 18 nov. 2024.

Moscovici (2003) aponta que, no desenvolvimento das representações sociais, aspectos como objetivação e ancoragem desempenham papéis centrais. A ancoragem permite que os indivíduos classifiquem e integrem novos conhecimentos em seus sistemas de crenças, enquanto a objetivação transforma conceitos abstratos em algo concreto e tangível. Assim, a análise de representações sociais docentes permite compreender como suas identidades profissionais são construídas ao longo de suas trajetórias, influenciadas por contextos sociais, históricos e políticos. Esse entendimento é essencial para explorar a identidade docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), revelando como essas representações impactam seu papel formativo e sua inserção nos espaços educativos dos Institutos Federais.⁷

Segundo Sá (1996), o teórico Jean-Claude Abric concebe a Teoria das Representações Sociais (TRS) como uma teoria abrangente e, dentro desse contexto, introduz a Teoria do Núcleo Central (TNC) como uma abordagem específica voltada para aprofundar o estudo das representações sociais. A TNC procura detalhar as estruturas hipotéticas que constituem as representações, proporcionando uma compreensão mais profunda e estruturada dos elementos que as compõem. Sá (1996) ainda sinaliza que a teoria busca explicar as contradições presentes nas representações sociais. Dentro dessa teoria, Abric (2001) sugere que as representações sociais são regidas por um sistema que possui um núcleo central e um sistema periférico, ambos com papéis complementares. O núcleo central é caracterizado por elementos como a memória coletiva, a consensualidade, a continuidade e a permanência, enquanto o sistema periférico é mais flexível e sensível ao contexto imediato. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2002) afirma que o núcleo central desempenha funções geradoras, organizadoras e estabilizadoras das representações, sendo responsável por criar, organizar e manter a sua estabilidade. A título ilustrativo, o quadro a seguir aponta as características do núcleo central e do sistema periférico:

Quadro 1: Características do núcleo central e do sistema periférico

Núcleo central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo.	Permite a integração das experiências e das histórias individuais.
Consensual: define a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo.
Estável, coerente e rígido.	Flexível, suporta contradições.
Resiste à mudança.	Transforma-se.
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato.
Gera a significação da representação e determina a sua organização.	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo; protege o sistema central.

Fonte: Alves-Mazzotti (2002, p. 17-37).

⁷ A carreira de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi estabelecida em 2008 para apoiar uma nova estrutura organizacional dos Institutos Federais (IFs). Uma das marcas principais dessa estrutura é a educação verticalizada, uma prática inovadora no contexto educacional brasileiro até aquele momento. A verticalização do ensino significa que o mesmo professor pode lecionar uma disciplina ou conteúdo específico em diferentes níveis de ensino, desde o ensino médio até a pós-graduação *lato e strictu sensu*. (Cf.: SANTOS, I; FREITAS, K. C., 2024)

De acordo com o Quadro 1, o núcleo central das representações sociais está profundamente vinculado à memória coletiva e à história do grupo, desempenhando um papel consensual que define a homogeneidade entre os seus membros. Caracterizado pela sua estabilidade, coerência e rigidez, o núcleo central resiste a mudanças e é pouco sensível ao contexto imediato. Ele é fundamental para gerar a significação das representações e determinar sua organização, atuando como a parte mais estável e duradoura das representações sociais. Em contraste, o sistema periférico das representações sociais é mais flexível e adaptável, permitindo a integração das experiências e histórias individuais dos membros do grupo. Esse sistema suporta a heterogeneidade, é capaz de absorver contradições e se transforma em resposta às mudanças contextuais. Sensível ao contexto imediato, o sistema periférico facilita a adaptação das representações à realidade concreta, diferenciando conteúdos e protegendo o núcleo central, assegurando que as representações sociais permaneçam relevantes e conectadas com a vivência dos indivíduos.

A partir dessa estrutura teórica, Abric (1998) propõe que as representações sociais se organizam e estruturam em torno de informações, crenças, opiniões e atitudes. O núcleo central, como elemento estável, permite que as representações perdurem ao longo do tempo, enquanto o sistema periférico adapta essas representações à realidade concreta. Essa dualidade entre estabilidade e mutabilidade nas representações sociais é o que permite que elas sejam, ao mesmo tempo, consensuais e singulares. Abric (2003) enfatiza que a representação social depende do núcleo central, pois é ele que garante a permanência dos valores, crenças e condutas dos grupos sociais, e qualquer alteração nesse núcleo leva à modificação das representações.

Na pesquisa cujo recorte apresentaremos a seguir a respeito de representações sociais docentes sobre Educação Profissional e Tecnológica para ilustrar nossas reflexões (Rodrigues, 2024), optamos pelo uso do *software openEvoc* como ferramenta para estudar, analisar e categorizar as representações, em estreita sintonia com o que preconiza a Teoria do Núcleo Central, buscando uma análise estrutural acurada dessas representações. Esse método destaca tanto a estabilidade dos núcleos centrais quanto a flexibilidade e adaptabilidade dos sistemas periféricos, proporcionando uma compreensão mais detalhada e dinâmica das estruturas e das variabilidades presentes nas representações sociais. São muitas as possibilidades que o programa permite no processo de análise prototípica das representações sociais. Por um lado, o *software* possibilita a geração de tabelas de contingência e gráficos que ajudam a visualizar como esses elementos centrais são compartilhados e consistentes entre os participantes, refletindo a memória coletiva e a homogeneidade do grupo. Além disso, facilita a visualização das variações e adaptações nas representações sociais, capturando as diferentes experiências e histórias individuais que influenciam a representação. As ferramentas do *software* permitem identificar como o sistema periférico se adapta às realidades concretas e às contradições, proporcionando uma visão mais dinâmica e contextualizada das representações sociais. Em

suma, a análise conjunta tanto do núcleo central quanto do sistema periférico permite uma compreensão detalhada das representações sociais em estudo, evidenciando tanto as estruturas estáveis quanto as adaptações contextuais que configuram essas representações.

6 REPRESENTAÇÕES DOCENTES: PERCURSOS METODOLÓGICOS — ENTRE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na pesquisa realizada, conforme já foi explicitado, utilizou-se o *software openEvoc*, desenvolvido pelo Prof. Hugo Cristo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que apoia pesquisas sobre representações sociais. Após revisar ferramentas usadas em estudos latino-americanos, Sant'Anna identificou a necessidade de um novo recurso para a área (Sant'Anna, 2012). Atualmente na versão 1.1, o *openEvoc* realiza análise prototípica de representações sociais em quatro etapas, desde que os dados estejam padronizados no *Excel*. Na versão anterior (1.0), usada na pesquisa, a lematização foi feita manualmente para unificar termos semelhantes, focando nas ideias centrais. O programa é indicado para *notebooks* e exige que o pesquisador tenha domínio na Teoria das Representações Sociais para conduzir as análises.

Para a geração e coleta de dados, foi utilizado o questionário eletrônico Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), que é uma técnica utilizada principalmente em pesquisas que adotam a Teoria das Representações Sociais. Esse teste envolve a apresentação de um estímulo (uma palavra ou conceito) aos participantes, que são então convidados a responder com as primeiras palavras que lhes vêm à mente. A ideia é que essas respostas revelem associações espontâneas, refletindo as representações sociais ou o senso comum compartilhado sobre o estímulo apresentado. Após escreverem as palavras, os docentes foram convidados a escolher uma que considerassem a mais importante e a apresentar uma justificativa para sua escolha. O TALP é amplamente associado ao trabalho de Vergès (2002), um teórico importante no campo das representações sociais. Ele desenvolveu metodologias para analisar os dados obtidos por meio desse teste, permitindo a identificação de núcleos centrais e periféricos das representações sociais, o que ajuda a mapear como conceitos e ideias são organizados cognitivamente em diferentes grupos sociais.

A técnica foi utilizada com termos indutores específicos, a fim de explorar as representações sociais relacionadas a diferentes aspectos da educação e do papel docente. Os termos indutores empregados foram: **Educação Profissional e Tecnológica, Educação Integral nos Institutos Federais, Papel docente na Educação Profissional e Tecnológica e Ser docente nos Institutos Federais**. Esses termos serviram como pontos de partida para que os participantes expressassem suas associações espontâneas, permitindo uma análise das percepções e significados atribuídos a esses conceitos no contexto da educação nos Institutos Federais. Vale pontuar que não serão explorados todos os termos, concentrando-se apenas no

segundo, **Educação Integral nos Institutos Federais**. Com esse recorte, pretendemos destacar aqui as potencialidades e os desafios da compreensão e da implementação da Educação Integral nos Institutos Federais a partir dos dados obtidos com este termo indutor especificamente.

Para a escolha dos termos indutores, considerou-se que tais expressões estão intrinsecamente ligadas às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) adotadas na pesquisa e à constituição identitária dos sujeitos envolvidos. Os termos foram definidos com base no objeto representacional, considerando-se as características específicas do contexto de investigação, que abrange instituições públicas de EPT, bem como os participantes da pesquisa, que são diretamente envolvidos nos processos educativos e formativos nesse campo. A seleção cuidadosa dos termos busca garantir que eles capturem de forma apropriada as realidades e as dinâmicas que os sujeitos vivenciam, permitindo, assim, uma análise abrangente das representações sociais relacionadas à EPT. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo com essa atenção, as complexidades e singularidades das experiências individuais docentes podem não ser totalmente abrangidas. Essa abordagem, portanto, oferece uma perspectiva valiosa, mas não exaustiva, sobre as múltiplas interpretações e significados que permeiam as representações sociais em torno da EPT.

É importante destacar que com a metodologia de pesquisa foi possível uma abrangência em grande escala dos docentes participantes. A partir da aplicação do questionário, foram obtidos 357 acessos durante o período de 19/06/2023 a 07/07/2023. Após a aplicação de filtros para identificar os servidores que responderam de forma completa, o número inicial foi reduzido para 197 docentes que completaram integralmente o Questionário Sociocultural (QSC) e o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Em seguida, foi realizado um novo recorte para garantir isonomia entre os participantes e seguir o padrão exigido pelo *software openEvoc* para processamento dos dados, considerando também a distribuição equitativa de participantes por instituição. O processo resultou em uma amostra final de 125 participantes, garantindo uma representatividade de 25 docentes por cada Instituto Federal envolvido na pesquisa; Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTE) e Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). A investigação buscou abranger os *campi* de cada um desses Institutos Federais, proporcionando uma análise abrangente das representações sociais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Reiteramos que enfatizaremos apenas o segundo termo indutor, que trata sobre a **Educação Integral nos Institutos Federais**. A escolha por concentrar a análise nesse aspecto específico justifica-se pela relevância que a educação integral assume nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, tal como vimos defendendo ao longo das reflexões propostas neste capítulo. O

aprofundamento na temática permitirá uma compreensão mais detalhada das representações sociais construídas em torno desse modelo educacional, evidenciando suas implicações tanto no desenvolvimento dos estudantes quanto na dinâmica pedagógica das instituições.

7 EVOCAÇÕES DOCENTES: INDÍCIOS REPRESENTACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

As representações sociais de docentes sobre a educação integral nos Institutos Federais refletem suas percepções, experiências e desafios no cotidiano escolar. A educação integral, que visa ao desenvolvimento pleno do estudante em diversas dimensões — intelectual, emocional, social e cultural —, é uma proposta que se contrapõe a uma formação meramente técnica, tradicionalmente voltada apenas para o mercado de trabalho. Nos IFs, essa abordagem é particularmente significativa, pois nas bases de sua constituição o ensino técnico-profissional se integra a uma perspectiva mais ampla de formação cidadã.

Tendo em vista o espaço que temos aqui, vale pontuar que ainda foi necessário fazer mais um recorte: consideraremos apenas os elementos centrais, assim como os elementos da 1ª periferia gerados pelo *software openEvoc*, conforme Quadro 2 apresentado a seguir, que apresenta as evocações feitas pelos participantes da pesquisa em termos de frequência e ordem de evocação:

Quadro 2: Quadrante referente ao termo “Educação Integral nos Institutos Federais

Tabela de frequência X Ordem de Evocação (TabFreq) (N= 119)					
ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS (1.ª PERIFERIA)		
++	Frequência >= 1,5 Ordem de Evocação < 3		+-	Frequência >= 1,5/ Ordem de evocação >= 3	
3,42%	qualidade	2,85	1,88%	oportunidade	3,09
2,22%	integração	2,92	1,54%	interdisciplinaridade	3,33
ZONA DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS (2ª PERIFERIA)		
-+	Frequência < 1,5 Ordem de Evocação < 3		--	Frequência < 1,5 Ordem de Evocação >= 3	
1,37%	desafio	1,75	1,2%	dedicação	3,57
1,37%	formação	2,38	0,85%	capacitação	3
1,37%	conhecimento	2,75	0,85%	equidade	3,2
1,2%	necessário	2,71	0,85%	inclusão	3,6
1,03%	omnilateralidade	1,67	0,85%	desenvolvimento	4,2
1,03%	formação integral	2,83			
0,85%	importante	2,2			
0,85%	formação humana	2,4			
Dados base: Frequência de palavras (1,5%) OME = Ordem Média de Evocação (3,0%) Frequência mínima = (0,85%)					

Fonte: Rodrigues (2024).

No primeiro quadrante superior esquerdo, onde as evocações **qualidade** e **integração** são identificadas como núcleos centrais (NC), podemos observar a ênfase na importância dessas dimensões para a compreensão da educação integral. A centralidade dessas evocações indica que, para muitos docentes, a busca por uma educação de qualidade e a integração de saberes são fundamentais e, portanto, indiciam suas representações sociais sobre Educação Integral. Para elucidar, tomamos a seguir as justificativas dadas pelos docentes sobre os termos na centralidade das representações sociais, quais sejam:⁸

***Qualidade** — a formação integral é algo de grande qualidade para os adolescentes, permitindo a eles realizar sonhos desde a inserção no **mercado de trabalho** até a entrada na universidade.*
(P1)

***Qualidade** — a **qualidade** da formação é o grande diferencial da rede federal.*
(P104)

***Integração** — integração dos conteúdos. Se a **educação é integral**, o conhecimento não pode estar isolado.*
(P114)

***Integração** — É essencial **manter o aluno de forma integral na escola** como forma de amparo social em situações de vulnerabilidade em geral, e também como forma de integrar o mesmo ao arranjo de atividades essenciais para uma boa formação técnica, profissional e ética. Porém, essa educação deve ser ofertada de maneira **diversificada**, com atividades de **pesquisa, extensão** e não somente em aulas teóricas.*
(P93)

As representações sociais evocadas pelos docentes sobre a Educação Integral nos Institutos Federais perpassam por dois pilares centrais: **qualidade** e **integração**. Em nosso entendimento, quando olhamos o aspecto da qualidade, os depoimentos indicam a visão de que a formação integral oferecida pela rede federal é de excelência, com destaque para o impacto positivo na realização de sonhos dos estudantes, seja pela inserção no “mercado de trabalho” ou pela entrada na universidade (P1). Para P104, a qualidade da formação é considerada o grande diferencial da rede, refletindo uma representação que associa a educação integral ao reconhecimento social e à preparação robusta dos alunos.

No que diz respeito à integração, os docentes enfatizam a necessidade de conectar os conteúdos, de forma que o conhecimento não seja fragmentado (P114). Além disso, P93 amplia essa visão ao defender que a educação integral deve ser diversificada, incluindo atividades de pesquisa e extensão, além das aulas teóricas, e funcionando como um amparo

⁸ A sigla "P" refere-se a "participante" e é acompanhada por um numeral que indica a ordem de classificação adotada para padronizar a planilha de organização das justificativas apresentadas pelos docentes. As transcrições são literais, e os gritos visam a destacar aspectos postos em exame.

social para estudantes em situações de vulnerabilidade. Assim, as representações sociais indicam que, para alguns professores, a educação integral é vista como sinônimo de educação em tempo integral, associando-a à permanência dos alunos na escola durante os turnos da manhã e da tarde. No entanto, essa visão restringe a ideia de educação integral à carga horária, sem abarcar sua verdadeira essência, que envolve o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas dimensões intelectual, social, cultural e emocional.

Nos Institutos Federais, a proposta de educação integral busca formar cidadãos críticos e participativos, integrando a formação acadêmica e técnica com valores e práticas que promovem a formação de indivíduos capazes de atuar de maneira ética e autônoma na sociedade. Portanto, é fundamental ampliar essa visão para além do tempo de permanência dos alunos, incorporando o verdadeiro propósito de uma educação integral que transcende o espaço escolar ou o tempo de permanência em sala de aula, abrangendo todas as experiências que contribuam para o desenvolvimento pleno do aluno como cidadão e como ser humano.

Apesar de haver uma ampliação quando o docente defende a educação integral, verifica-se que ao utilizar a expressão “manter o aluno de forma integral na escola” ele remete a uma compreensão mais tradicional da função da escola, que ainda enfatiza a permanência física do estudante no ambiente escolar. A integração do aluno à escola, especialmente em situações de vulnerabilidade, é fundamental tanto para seu amparo social quanto para sua inserção em atividades que promovam uma formação técnica, profissional e ética. No entanto, essa educação integral deve ir além da permanência física, incorporando atividades diversificadas, como pesquisa e extensão. A abordagem utilizada corre o risco de reduzir a educação integral a um critério quantitativo — como o número de horas na escola —, deixando em segundo plano a profundidade das experiências educativas necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno.

Por outro lado, no quadrante superior direito, as evocações **oportunidade** e **interdisciplinaridade** são consideradas periféricas, mas ainda relevantes. Isso sugere que, embora essas ideias não sejam vistas como centrais por todos, elas desempenham um papel importante na configuração das representações sociais, refletindo uma preocupação com a abertura de caminhos para a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. Para ilustrar, tomaremos como referência as justificativas dadas pelos docentes a fim de compreendermos melhor a representação social em questão. Insta pontuar que para a palavra **oportunidade** não foram identificadas justificativas, apesar de serem consideradas importantes, todavia apontaremos as justificativas para **interdisciplinaridade**, a saber:

Interdisciplinaridade — pois a educação integral deve ser aquela que integra (que associa, que junta) uma pluralidade de conhecimentos para uma formação omnilateral e humana.
(P110).

Interdisciplinaridade — o planejamento articulado entre as disciplinas pode favorecer a uma melhor prática profissional.
(P122).

Tomando por base tais justificativas, percebe-se que as representações sociais dos docentes sobre a **interdisciplinaridade** na Educação Integral destacam a importância da integração de saberes para a formação completa dos estudantes. Para o docente P110, a educação integral deve ser caracterizada pela articulação de uma pluralidade de conhecimentos, buscando uma formação omnilateral e humana. Essa visão reflete a crença de que a interdisciplinaridade permite uma educação mais abrangente, que vai além da mera transmissão de conteúdos isolados, promovendo o desenvolvimento de indivíduos com múltiplas competências e perspectivas amplas sobre o mundo.

Já o docente P122 enfatiza a articulação entre disciplinas como uma estratégia para melhorar a prática profissional. Para ele, o planejamento conjunto entre as áreas do conhecimento favorece a aplicação mais eficaz das disciplinas na prática educativa, beneficiando tanto os docentes quanto os estudantes. Aqui, a interdisciplinaridade é vista como uma ferramenta que potencializa a qualidade do ensino ao integrar as várias áreas do saber, tornando a formação mais coerente e prática, ao mesmo tempo que prepara os alunos de maneira mais eficiente para os desafios profissionais futuros.

Dois pontos merecem especial atenção quando fazemos uma análise prototípica por completo, quais sejam: a) a evidência da expressão “mercado de trabalho”, que surge em meio às justificativas, remetendo à ideia de uma formação mercadológica; b) nas evocações presentes na zona de contraste e na primeira periferia, observa-se uma grande variedade de termos que até se aproximam dos conceitos centrais da educação integral, no entanto, essa multiplicidade de termos reflete uma oscilação na compreensão do que realmente constitui esse pilar tão fundamental na Educação Profissional e Tecnológica.

Dito isso, é importante pontuar que há nos Institutos Federais, pelo menos em tese e de acordo com as bases teórico-conceituais que os sustentam, uma proposta que visa a promover uma formação integral que articula trabalho, ciência e cultura, superando a divisão entre ensino técnico e científico. O objetivo é capacitar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação crítica e reflexiva na sociedade, em busca de caminhos de vida mais dignos. Em vez de um conhecimento meramente enciclopédico, valoriza-se o pensamento analítico e a formação flexível, permitindo que os indivíduos compreendam o mundo do trabalho e nele atuem de forma mais autônoma e transformadora.

Pacheco (2015) tece algumas reflexões importantes, quando diz que:

O que se propõe é uma **formação contextualizada**, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico,

articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. (Pacheco, 2015, p.14, grifos nossos).

Há, portanto, reiteramos, uma proposta pedagógica dos Institutos Federais que visa promover uma formação integral que articule trabalho, ciência e cultura, superando a divisão entre ensino técnico e científico. O objetivo é capacitar os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas também para uma participação crítica e reflexiva na sociedade, em busca de caminhos de vida mais dignos. Em vez de um conhecimento meramente enciclopédico, valoriza-se o pensamento analítico e a formação flexível, permitindo que os indivíduos compreendam o mundo do trabalho e atuem de forma mais autônoma e transformadora.

Portanto, ao analisarmos o construto do termo indutor em questão, verificamos que as representações sociais sobre a Educação Integral nos Institutos Federais revelam um processo dinâmico de construção identitária. A oscilação e a multiplicidade de termos, assim como a presença de expressões que se afastam das bases conceituais, indicam que essa construção ainda está em curso. Esses fatores apontam para uma diversidade de interpretações e significados atribuídos pelos docentes à Educação Integral, refletindo tanto as particularidades de suas vivências e contextos institucionais quanto os desafios de consolidar um entendimento unificado, coerente e satisfatório sobre esse conceito no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIÇÕES E POSSIBILIDADES — PARA ONDE VAMOS A PARTIR DAQUI?

Como realçamos na introdução deste capítulo, a formação docente é constantemente disputada por ideologias que concorrem por tal ou qual modelo de sociedade. Na Educação Profissional e Tecnológica não seria diferente e, a depender da compreensão e consciência dos professores que atuam nessa modalidade de ensino sobre a Educação Integral — particularmente, neste nosso caso, nos Institutos Federais — teremos o desenvolvimento de um importante dispositivo contra-hegemônico, atenuando a proliferação e os efeitos da dualidade educacional ou continuaremos a fazer mais do mesmo, reforçando essa divisão e suas consequências sociais.

A partir dos conhecimentos trazidos pela Teoria das Representações Sociais e instrumentalizados pelo Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), amparado pelo *software openEvoc*, alcançamos o objetivo do nosso estudo e, como podemos observar nos

resultados dos dados gerados, as representações docentes sobre a Educação Integral demonstram falta de unidade e profundidade em relação ao tema. Há, portanto, uma fragmentação que aponta para maiores desafios de consolidação de uma visão compartilhada e crítica sobre a Educação Integral, limitando a sua força como um instrumento efetivo para a superação da dualidade educacional e para a formação plena dos estudantes.

Evidentemente, reconhecemos as limitações do presente estudo que, embora não comprometa a relevância de seus resultados, indicam cautela nas generalizações das conclusões, uma vez que os dados analisados são restritos a um número específico de docentes do Estado de Minas Gerais e a uma pequena parcela das variáveis imbricadas na atuação desses profissionais. Apesar disso, salientamos diante dos fatos a necessidade de um processo de formação continuada e de um diálogo mais aprofundado entre os docentes, seus percursos formativos e, ainda, as bases teórico-conceituais que sustentam uma Educação Profissional e Tecnológica integradora e emancipatória, de modo a fortalecer a compreensão da Educação Integral como dispositivo contra-hegemônico e promotor da equidade e da formação humana omnilateral.

Além disso, entendemos a importância de novos estudos a médio e longo prazo, sobretudo porque a utilização exclusiva do TALP e do *openEvoc* para a coleta e análise de dados, apesar de eficaz para o levantamento de representações sociais, pode ter limitado a profundidade dos dados. Técnicas complementares, como entrevistas ou grupos focais, podem revelar aspectos mais complexos das representações docentes. Ampliar os estudos para uma amostra mais diversa de Institutos Federais, em outras regiões do Brasil, possibilitaria uma comparação das representações sobre Educação Integral em diferentes contextos socioeconômicos e culturais, o que possibilitaria uma compreensão mais acurada do fenômeno e, quiçá, das práticas que se orientam por essas representações.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social.* Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S (Orgs.). Representações sociais e práticas educativas.* Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- ABRIC, J. C. *Las representaciones sociales: aspectos teóricos.* *In: ABRIC, J. C (Ed.). Prácticas sociales y representaciones.* Cidade do México: Ediciones Coyoacán, 2001. p. 11-32.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação, Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC-SP**, São Paulo, n. 14-15, p. 17-37, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020.** Reanálise do Parecer CNE/CP no 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei no 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2017,Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20\(LDB\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2017,Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB)>)>. Acesso em: nov./2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Diretrizes Gerais. Brasília, janeiro de 2024.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/6122-Texto%20do%20Artigo-25556-1-10-20180610%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/6122-Texto%20do%20Artigo-25556-1-10-20180610%20(5).pdf). Acesso em: out. 2024.
- DE PAULA, J. C. A gênese da precarização docente: mudanças e permanências no processo de deterioração das condições de trabalho do professorado entre os golpes de 1964 e 2016. **Educação e Mundo do Trabalho: Diálogos Omnilaterais / José Fernandes da Silva, Evaldo Rosa de Oliveira.** – Belém: RFB, 2024.
- GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ L. B. **A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá CAMPUS Macapá:** um estudo de caso. HOLOS, vol. 7, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554852018>>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. As representações sociais.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17- 44.

KUENZER, A. Z. *La Precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible*. **Paradigma**, p. 75–92, 25 set. 2022. Disponível em: <<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1261/1112>>. Acesso em: 15 out. 2024.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/MARX-%20Karl.%20O%20capital%20vol%201-%20boitempo.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

MATOSINHOS, J. L. L. **Representações sociais docentes sobre Educação Profissional e Tecnológica**: proximidades e distanciamentos da formação humana integral. Projeto de Pesquisa. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), 2024. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1CpFftB0i89zQfVZaN9QpGa3TdePU-hUM/view?usp=sharing>>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público. Apresentação à edição brasileira**: Pedrinho Guareschi. Prefácio: Daniel Lagache. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Tradução do inglês de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho e formação docente**. *YouTube*, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-jlrM>>. Acesso em: nov./2024.

OLIVEIRA, A. R. **Os Institutos Federais no contexto da Educação Profissional no Brasil**: entre gênese, concepção e desafios. In: OLIVEIRA, A. R. de; XAVIER, G. do C.; SILVA, J. F. da; OLIVEIRA, S. B. de. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria a práxis**. Volume 1. Curitiba: CRV, 2020, p. 27 – 43.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**, Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

QUINTÃO, A. de C.; OLIVEIRA, A. L. de. **Guia orientador - mundo do trabalho ou mercado de trabalho**: concepções para a construção de currículos na educação profissional. 2020.

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado**: da conceituação à operacionalização. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 10 nov.2024.

RODRIGUES, F. P. **Representações sociais sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e constituição identitária docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação de Minas Gerais**. 2024. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Ouro Branco, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ifmg.edu.br/items/8c337271->

1355-4cca-8444-cf845f8ac1e0>. Acesso em: 18 nov. 2024.

RODRIGUES, F. P.; OLIVEIRA, A. R. **Ser docente nos Institutos Federais**. Belo Horizonte: IFMG, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ifmg.edu.br/items/79b93e83-7a20-43af-9019-881a28ba2a6a>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **SciELO**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SANT'ANNA, H. C. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais. In: AVELAR, L. *et al.* (Orgs.). **Psicologia Social: desafios contemporâneos**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2012. p. 94-103.

SANTOS, I; FREITAS, K. C. **O professor EBTT: institucionalidade ornitorrítica? Frentes de lutas nos giros de um caleidoscópio**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/381715128_O_PROFESSOR_EBTT_INSTITUCIONALIDADE_ORNITORRINTICA_FRENTES_DE_LUTAS_NOS_GIROS_DE_UM_CALEIDOSCOPIO>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: out./2024.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**. Aix en Provence: **EVOC: manual**. Versão 5, 2002.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>> Acesso em: 22 jun. 2024

**PARTE II - ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIAS DE
ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)**

CAPÍTULO 7 - HISTÓRIA & MEMÓRIA NO CONTEXTO DA EPT: EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS DO PASSADO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

*Pablo Menezes e Oliveira¹
Alexander Fuccio de Fraga e Silva²
Renata Borges Raimundo³*

1 INTRODUÇÃO

O texto que ora se apresenta é um exercício reflexivo sobre a interação entre o campo história da educação e ensino profissional, partindo de uma questão central: como a história da educação pode contribuir para a construção da memória e identidade das instituições educativas relacionadas com o ensino técnico? Assim, o itinerário proposto visa tratar das seguintes questões: uma breve leitura do campo denominado História da Educação, como forma de apresentar o lócus mais amplo em que as pesquisas aqui apresentadas se localizam; uma leitura sobre a história da educação profissional, com o objetivo de situar a instituição analisada na experiência, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), e finalmente a análise das experiências de pesquisa aqui apresentadas no campo da memória e história institucional. Considerando a especificidade das pesquisas aqui apresentadas - uma tratando das Exposições como forma de construção da memória institucional, e outra tratando da história da arquitetura dos edifícios escolares - as questões metodológicas foram tratadas dentro da própria trilha analítica dos dois objetos.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

O processo de educar possui relação intrínseca com a atividade laboral e remonta aos princípios da humanidade, como forma de sobrevivência e de existência. Saviani (1989)

¹ Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco.
E-mail: pablo.menezes@ifmg.edu.br

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT/ IFMG – *Campus* Ouro Branco.
E-mail: alexander.fuccio@ifmg.edu.br

³ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT/IFMG IFMG – *Campus* Ouro Branco.
E-mail: renata.borges@ifmg.edu.br

destaca que o que diferencia o ser humano dos animais é a capacidade de ajustar a natureza às suas necessidades, ou seja, o trabalho. Nessa perspectiva, entende-se que a existência humana está vinculada ao processo produtivo, às capacidades de raciocinar e de linguagem.

Manacorda (2006) destaca que o estudo da história da educação se relaciona com temas gerais da história da humanidade, tais como a inserção do indivíduo na sociedade adulta e o aprendizado na relação com o trabalho. O discurso pedagógico é tanto social, no que tange à relação professor-aluno, quanto político, quando reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras acarretadas pelo avanço da pedagogia. Nesse sentido, a construção do conhecimento na área da educação é fundamental para que possamos entender o atual estágio do ensino, como ocorreu a sua evolução, as suas motivações, os retrocessos e as tendências mais assertivas para se alcançar uma educação de qualidade.

As pesquisas em torno da História da Educação demonstram o interesse dos historiadores em entender a formação da sociedade contemporânea pela ótica dos problemas educacionais, das transformações e permanências ocorridas no âmbito social, político e econômico e suas interações com as diversas reformas do ensino.

O estudo da História da Educação, no contexto da análise historiográfica, é uma forma de reconhecer a importância da “dimensão histórica como fundamento para a construção de interpretações no âmbito das ciências humanas, ou seja, da necessária articulação entre teoria e evidência, em oposição às tendências abstratas que predominavam no campo” (Gatti Júnior, 2007, p. 102).

Foi no final do século XIX que os historiadores se preocuparam em (re)pensar os paradigmas explicativos do pensamento historiográfico ligado à educação, a partir da constituição dos grandes sistemas nacionais de ensino na Europa, de características liberais, que incorporaram os avanços científicos à pedagogia (Carvalho; Carvalho, 2010, p. 79).

A Escola dos Annales, movimento historiográfico surgido na França nos anos 1920, incorporou métodos pluridisciplinares à História e deu novo impulso à renovação historiográfica nas décadas seguintes, propiciando, mais tarde, o surgimento da História Nova, conduzida por Jacques Le Goff, nos anos 1970. Novas interpretações dos fenômenos históricos relacionados às formas educativas direcionaram as pesquisas para o processo de formação, desenvolvimento e suas interações com o Estado, a sociedade, a religião, buscando diferentes formas de abordagem, por meio de reformas, leis educacionais, bem como por meio de métodos de ensino e práticas educativas, manuais didáticos, arquitetura e cultura escolar (Carvalho; Carvalho, 2010). Dessa maneira, a história da educação passa a ter um caráter científico, permitindo interpretar os movimentos contemporâneos histórico-educacionais, desenvolvidos sob a forma de rupturas ou continuidades, dependentes da conjuntura histórica de cada época.

O campo de pesquisa em História da Educação no Brasil percorreu outras trilhas. Gatti Júnior e Gatti (2015) esclarecem que a história das instituições escolares da educação

brasileira começou a ser pensada e estudada nos anos 1950, antecedendo a criação dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, que se iniciaram na década de 1960 no Rio de Janeiro e em São Paulo, sediados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. O momento sociopolítico do país era de consolidação da estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia, pilares fundamentais para a construção disciplinar da História da Educação (Nóvoa, 1994), visando o crescimento e fortalecimento do processo de industrialização que aqui se instalara desde o início do século XX. Buscavam-se, nessas investigações, temáticas de apelo local e regional, e foram constituídos grupos de pesquisas espalhados por diversas regiões do país, contribuindo para o crescimento da historiografia das instituições escolares.

Há uma unanimidade dos historiadores de que um aumento pelo interesse da temática da história das instituições escolares ocorreu a partir do último quarto do século XX, com a intensificação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Pelo visto, apesar de a historiografia das instituições escolares no Brasil ser um tema recente, independentemente de qualquer divisão que se possa escolher, ela nos fornece subsídios importantes para que possamos entender conceitos que englobam interpretações não só no campo pedagógico - como as melhores práticas de aprendizagem e a evolução das instituições escolares, em espaços cada vez mais adequados às novas exigências educacionais, - como também no campo sociopolítico - como as leis das reformas do ensino e as disputas de classes.

Ao longo dos anos, diversos grupos de estudos surgiram no Brasil, dentre eles o Grupo de Trabalho História da Educação, em 1984, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), principal espaço nacional de aglutinação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de difusão de novos horizontes de investigação na área, como a história das mentalidades, o (pós-)estruturalismo e a história cultural, e o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, conhecido pela sigla HISTEDBR, inaugurado em 1986 na Universidade de Campinas – UNICAMP – sob a coordenação geral de Dermeval Saviani, que se dedicava a investigar a História da Educação sob o ponto de vista social (Vidal; Faria Filho, 2003).

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE O NACIONAL E O LOCAL

O início da industrialização no Brasil, entre o final do século XIX e o início do século XX, transformou o cenário educacional brasileiro. As mudanças aceleradas na economia demandavam a oferta de uma educação profissional voltada para a geração de maiores incentivos ao trabalho e à mão-de-obra nas indústrias, uma forma de ocupação e/ou ofício para a quantidade expressiva de pessoas que se acumulavam nas cidades (Kunze, 2015, p. 4).

Nesse aspecto, os historiadores identificam como marco inicial da relação direta do estado brasileiro com o ensino técnico o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo era universalizar o ensino profissional e gratuito em todas as capitais do país. Segundo a legislação que lhe dá forma, o objetivo era “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo *technico e intellectual*, como fazê-los adquirir *hábitos* de trabalho *proficuo*, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do *vício* e do crime” (Brasil, 1909).

O Brasil ressurgia da transição do período imperial para o republicano e se fazia necessário reordenar a estrutura administrativa, a fim de aplicar medidas que contribuíssem para a consolidação e prosperidade da nova forma de governo, propiciando uma nova mentalidade de nação e um atendimento voltado para os cidadãos. A educação, então, teria um papel fundamental como mecanismo estratégico na propagação da legitimidade e dos princípios republicanos (Kunze, 2015).

Cunha (2005, p. 4) elege quatro motivações para o ensino de ofícios, tanto em relação ao Estado quanto às entidades privadas, a saber: a) imprimir nos trabalhadores a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e, d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados.

Com o avanço do capitalismo causado pela expansão da industrialização e conseqüentemente do processo de urbanização no Brasil, Caíres e Oliveira (2016, p.44) esclarecem que o panorama socioeconômico da produção e da organização do trabalho alterou sensivelmente, tornando necessário a expansão e sistematização da Educação Profissional e a ampliação do público a ser atendido por ela, conseqüentemente ampliando a classe trabalhadora.

Isso só ocorreu, significativamente, na Era Vargas (1930-1945), a qual foi marcada por grandes transformações na área da Educação. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e foram instituídos decretos delimitando a Reforma na Educação, como se destaca a seguir. O Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo que se destinava “a *collaborar* com o Ministro nos altos *propósitos* de elevar o *nível* da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (Brasil, 1931a).

O Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre o ensino superior no Brasil, onde as universidades teriam “personalidade jurídica e autonomia administrativa, *didactica* e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto”. O regime administrativo e didático dos institutos federais localizados nos Estados, enquanto os mesmos não se integrassem em unidade universitária, deveriam adotar as normas gerais estabelecidas no presente estatuto. Ou seja, os institutos eram entendidos como extensão da universidade

(Brasil, 1931b). O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu a organização do Ensino Secundário, separando-o em dois ciclos, o primeiro, fundamental, de cinco anos, e o segundo, complementar, de dois anos, intensivo preparatório para a entrada no Ensino Superior (Brasil, 1931c). Nota-se o caráter centralizador e rígido do sistema educacional proposto, supervalorizando o ensino secundário em detrimento de outros ramos do ensino médio.

Em 1942, Vargas criou o Senai, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto 4.073, de 30 de janeiro de 1942, deslocando todo o ensino profissional para o grau médio. A escola primária teria a função de selecionar os mais aptos às escolas de aprendizes, pois se adotava a realização de vestibulares e exames de aptidão física e mental. A aptidão era o fator preponderante e não mais os menos favorecidos. As escolas industriais eram destinadas àqueles que não trabalhavam, enquanto as escolas de aprendizes aos que estavam empregados. Entretanto, os cursos de formação profissional do ensino industrial se articulavam entre si, mas não permitiam o acesso dos estudantes ao Ensino Superior. (Brasil, 1942b).

Foi criado, pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, hoje conhecido como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), cujo objetivo era propiciar formação para aprendizes nas indústrias, sob participação pecuniária mensal das indústrias, para montagem e custeio das escolas de aprendizagem (Brasil, 1942a). Da mesma maneira, em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, organizado e administrado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), nos mesmos moldes do SENAI (Brasil, 1946). Podemos considerar que esse sistema, atualmente denominado Sistema S, inaugurou a parceria público-privada no Brasil, mesmo contra os interesses do setor empresarial.

Outra medida importante para consolidar a implantação da formação profissional no Brasil foi dada pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu, em seu artigo 9º, os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial (Brasil, 1942c).

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu a completa equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário. Além disso, os estudantes dos cursos de aprendizagem comercial e industrial poderiam matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que tenham atingido no curso referido (Brasil, 1961).

A instauração da Ditadura Militar no Brasil, com o golpe de 1º de abril de 1964, trouxe um cenário em que a educação brasileira deveria ser voltada para o mercado do trabalho de acordo com a concepção tecnicista proposta pelos Estados Unidos. Caíres e Oliveira (2016) destacam a construção de uma rede de escolas técnicas voltadas para a capacitação massiva de jovens, exclusivamente para o trabalho assalariado. A Constituição Federal de 1967 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade nos estabelecimentos primários oficiais aos estudantes dos sete aos quatorze anos, porém, o ensino oficial ulterior ao primário seria, igualmente, gratuito para os estudantes carentes, e, no caso do ensino superior, o Poder Público substituiria o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso (Brasil, 1967).

A Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988), construída três anos após o fim da Ditadura, estabeleceu a Educação como Direito Social extensivo a todos e sob o dever do Estado e da família, com a “colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205). Além disso, a Constituição prevê a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, em todos os níveis de ensino, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Essas medidas visavam o rompimento definitivo com o antigo regime ditatorial, e davam espaço para amplas discussões que vieram culminar com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996.

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 não possui um tópico específico para tratar da educação profissional tecnológica, mas prevê o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, a fim de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades que conduzam à formação para o trabalho e ao pleno desenvolvimento da pessoa, com a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Paulatinamente, o ensino baseado na concepção de politecnia proposto por Marx e Engels ganhava espaço na legislação brasileira, como se pode observar nas finalidades do Ensino Médio, que além da preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, propiciava também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos por meio da teoria e da prática (Saviani, 2000, p.89).

Em 06 de setembro de 2006, na cidade de São Paulo, foi produzido, no âmbito empresarial, o documento intitulado “Todos pela Educação: rumo a 2022”, com o objetivo de contribuir para a sistematização de referenciais que auxiliasse na análise das políticas educacionais e investigasse, com base nesses referenciais, a reforma educacional brasileira em seus nexos com as orientações dos organismos multilaterais, observando as particularidades locais cujos contornos são sempre forjados a partir das forças em presença em cada momento histórico (Shiroma; Garcia; Campos, 2011, p. 225).

Esse documento representou a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação, preocupação que teve início na década de 1990, quando os empresários buscavam produzir uma formação educacional mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional. Vale ressaltar que, mesmo com tais interesses, houve uma aceitação dessa agenda pela sociedade civil, criando um envolvimento de diversos atores, como estudantes, pais, intelectuais, profissionais de mídia, empresários, sindicalistas, dentre outros, contribuindo decisivamente para a construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007 (Shiroma; Garcia; Campos, 2011, p. 225).

Como consequência das diversas discussões dos últimos anos sobre a necessidade de melhorar a educação profissional no país, instituiu-se o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, no segundo mandato do Governo Lula, tendo como objetivo conceder apoio financeiro às redes públicas de ensino dos Estados e Distrito Federal, *mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas pela celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação aplicável* (Brasil, 2007, Art. 2º).

Nessa perspectiva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFs, como são comumente conhecidos, criados pela Lei nº 11.892/2008, consubstanciou as discussões e leis anteriores que tratavam de uma educação pública, universal e de formação politécnica, alterando bruscamente os rumos da Educação Profissional no Brasil, podendo ser considerado um marco histórico educacional, da expansão da Educação Profissional, sob pontos de vista os mais diversificados: do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade; da verticalização do ensino e de seus múltiplos desdobramentos; da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; do perfil docente multifacetado que o modelo exige, entre tantos outros aspectos (Silva, 2009).

4 AS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EPT

4.1 As exposições e a memória institucional na EPT

A pesquisa intitulada “História do IFMG *Campus* Congonhas: Narrativas e Identidades em Torno do Processo de Construção de um Espaço Escolar”, buscou construir e até mesmo fortalecer um sentimento de pertencimento daquele espaço educativo para seus alunos e servidores, a partir da coleta e análises das histórias e memórias da instituição escolar. Para realizar a coleta dos dados, foi utilizada a metodologia de história oral e a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), para auxiliar nas análises de dados.

Com intuito de oferecer uma imersão rica nas histórias e memórias do IFMG *Campus* Congonhas, foi elaborada uma exposição fotográfica. A escolha da exposição como produto educacional visa à reconstrução das histórias e memórias do *campus*, valorizando as experiências e percepções dos próprios servidores em relação a um passado em comum. Ao

evocarmos memórias, não estamos simplesmente revivendo momentos passados, mas também interpretando-os e (re)contextualizando-os à luz de nossas experiências atuais e expectativas futuras.

Ao abordarmos o tema das memórias, é essencial entender as particularidades deste conceito. A memória é vista como um fenômeno multifacetado, dada à sua complexidade e às diversas formas como pode ser compreendida e estudada. Ela não pode ser reduzida apenas ao armazenamento de informações, pois “é graças à memória que podemos materializar e conservar a palavra falada, rediscutir o árduo, o obscuro, fazer florescer o real ou o imaginário” (Araújo, 2016, p. 5).

De maneira bem simples, Liblik (2016, p. 82) define que “a memória pode ser entendida como uma construção feita no presente, a partir de vivências e experiências ocorridas num passado sobre o qual se deseja refletir e entender”. A autora ainda destaca que a memória pode sofrer influência tanto da subjetividade como da seletividade, além de ressaltar que a memória pode ser usada na construção de sentimentos de pertencimento a passados e experiências em comum, o que constitui identidades aos sujeitos que as compartilham. Dessa maneira, tem-se que “o pertencimento ocorre no interior de uma série de ações, experiências de vida e sociais compartilhadas” (Liblik, 2016, p. 87).

Neste cenário, é possível afirmar que “a memória atualiza e presentifica o passado, uma vez que é retenção, mesmo que inconsciente ou encoberta, da experiência vivida e dos sentimentos preservados” (Delgado, 2009, p. 16-17). Assim, a memória desempenha um papel crucial na construção da história pessoal e coletiva, moldando identidades, transmitindo valores e perpetuando narrativas ao longo do tempo. É um fenômeno complexo e fundamental para a compreensão da cultura e da sociedade.

Para esta pesquisa, a exposição teve o propósito de rememorar as histórias e as memórias do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG *Campus* Congonhas, tendo como público alvo os servidores Técnico Administrativos em Educação - TAE e Docentes lotados na instituição. A exposição também se propõe a ser um recurso para fomentar o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e identidade na instituição escolar.

Assim temos que as exposições podem se tornar experiências que inspiram e emocionam os públicos visitantes, provocando reflexões profundas e evocando sensações variadas, tornando-se um espaço de descoberta e de conhecimento. Segundo Sandy (2022), as exposições têm o objetivo de apresentar, dentro de um contexto histórico, as realizações humanas, de maneira a observá-las e entendê-las.

O percurso histórico do IFMG *Campus* Congonhas é um relato de transformação e crescimento. Iniciado em 2006 como uma Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) do antigo CEFET-OP, suas atividades começaram em uma estrutura provisória, aguardando a construção de sua sede definitiva. Esse período inicial foi essencial para estabelecer as bases do que viria a ser uma instituição de ensino de referência e de qualidade. Em 2008, a UNED

passou por uma significativa mudança, integrando-se ao sistema dos Institutos Federais criados pela lei nº 11.892/2008, marcando sua evolução como um dos primeiros *campi* do IFMG. A consolidação de sua infraestrutura física e de pessoal, bem como o resgate das memórias e das diversas celebrações que ocorreram ao longo dos anos, são aspectos cruciais que destacam a importância da preservação da história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Para elaborar uma exposição é fundamental seguir um processo estruturado. Inicialmente, deve-se realizar um planejamento detalhado, que servirá como a fundação para todas as etapas subsequentes. Após o planejamento, vem a fase de desenvolvimento do conteúdo a ser exposto, onde as informações são cuidadosamente selecionadas e organizadas. Por fim, a etapa de montagem da exposição, onde todo o conteúdo planejado é fisicamente instalado no espaço de exibição. Alambert e Monteiro (1990) enfatizam a importância dessas fases, pois elas são cruciais para assegurar que a exposição atinja seus objetivos.

Durante a etapa de planejamento, estabeleceu-se o seguinte: a exposição seria denominada "Conhecer para pertencer: Histórias e Memórias do IFMG *Campus* Congonhas", destinada principalmente aos servidores Técnicos Administrativos e Docentes do *campus*. O evento ocorreu no prédio de aulas 1 do IFMG *Campus* Congonhas. A mostra esteve aberta ao público no dia 01 de fevereiro de 2024, das 13h às 17h, e no dia 02 de fevereiro, das 8h às 12h. O acervo em exibição incluiu fotografias fornecidas pelos servidores e do acervo institucional. O material exposto foi impresso em *banners*. Também foi elaborado um cronograma para as principais atividades a serem realizadas e uma previsão de gastos com a exposição.

Em posse das fotografias e da análise das entrevistas realizadas, construiu-se a trilha histórica da exposição, que teve como temáticas: origem do IFMG *Campus* Congonhas e a Trajetória da Educação Profissional Tecnológica; Evolução do IFMG *Campus* Congonhas; Espaços de Memória; Pessoas; Celebrações e Perspectivas de futuro. Sandy (2022, p. 29) destaca a importância da narrativa nas exposições:

Por trás de toda exposição existe, ainda, uma narrativa, algo que possivelmente permitirá que o visitante tenha uma experiência de fruição. Há muitos relatos de experiências verdadeiramente surpreendentes, nas quais o público pôde interagir com a obra e vivenciá-la em um aspecto mais profundo.

A trilha histórica foi inspirada nas memórias registradas nas entrevistas de história oral, que revelaram um padrão nos depoimentos em que foram destacados fatos importantes e essenciais para a preservação da memória da instituição.

Após a definição da trilha histórica, foram selecionadas as fotografias que iriam integrar cada trilha e elaboradas pequenas descrições para cada *banner*. Em seguida, procedemos com o desenvolvimento dos materiais expográficos por meio da plataforma *Canva*. Foi através dessa ferramenta que foram elaborados os convites e folhetos para o dia da exposição, bem como o design dos *banners*, que continham as fotografias a serem expostas.

Na fase de montagem da exposição, tivemos que nos adaptar ao local. Como a exposição ocorreu dentro da própria instituição, em um espaço não formal, isto limitou a possibilidade de grandes modificações estruturais. Assim, a adaptação ao espaço existente foi uma etapa crucial do processo.

Durante o evento da exposição, a pesquisadora ficou responsável em receber e apresentar a amostra aos visitantes, esclarecendo dúvidas e registrando assinaturas para controle de presença e, ao término do percurso, requisitando aos visitantes a realização de uma avaliação da exposição. O instrumento de avaliação foi projetado para captar as sensações dos participantes sobre a experiência na mostra. Os feedbacks coletados foram essenciais para a análise subsequente dos dados, permitindo uma apreciação criteriosa do material educativo.

O registro do livro de presença indicou um total de 70 visitantes. Destes, 47 eram docentes, 12 pertenciam ao quadro de técnicos administrativos em educação (TAE) e 11 foram classificados na categoria 'outros', não sendo servidores do *campus*.

Para a validação do produto educacional, convidamos os visitantes da exposição a contribuir com suas impressões. Após percorrerem a trilha histórica, pedimos que definissem em uma única palavra a sensação provocada pela exposição "Conhecer para Pertencer: Histórias e memórias do IFMG *Campus* Congonhas". Era opcional para os visitantes se identificarem.

A análise dos dados coletados foi conduzida utilizando-se a técnica de nuvem de palavras. Esta abordagem permite a visualização e o entendimento de tendências em informações qualitativas, evidenciando as palavras mais frequentes na pesquisa por meio de variações no tamanho. Para compor a nuvem de palavras, analisou-se 53 respostas da avaliação da exposição, que incluíram um total de 28 palavras distintas. As palavras são exibidas em tamanhos e cores variados, refletindo a frequência e importância atribuída por quem participou. Dessa forma, é possível identificar as impressões mais marcantes que a exposição provocou nos visitantes que responderam ao formulário.

Ao analisar a nuvem de palavras apresentada na Figura 01, verificou-se que a exposição despertou as mais diversas sensações. Entre as sensações mais comuns dos visitantes, destacaram-se sentimentos como Saudade, Lembranças, Pertencimento, Nostalgia e Excelente. De forma notória, a palavra "Saudade" se sobressai, sendo mencionada em 17,0% das ocasiões. A palavra "lembranças" também teve significativa presença, aparecendo em 11,3% das sensações, seguida pela palavra "Nostalgia", com 9,4%. "Pertencimento" e "Excelente" completaram a lista, ambos com 5,7% das menções.

Figura 01 - Nuvem de palavras Formulários



Fonte: elaborado pelos autores.

Nota: utilizando o software MAXQDA versão 2022.

A elaboração de uma exposição como produto educacional foi uma experiência enriquecedora, que envolveu diversas fases e colocou a pesquisadora em contato direto com as histórias e memórias da instituição estudada. Habilidades de escuta, transcrição, atenção a detalhes, interação com os servidores foram desenvolvidas na condução desse processo. Verificou-se que as fotografias expostas, juntamente com a trilha histórica que evidenciava a história da instituição, bem como as pessoas que colaboraram para sua construção, fizeram com que os visitantes evocassem lembranças e se reconectassem com momentos muitas vezes esquecidos.

4.2 A arquitetura como elemento de uma história da EPT

Os espaços escolares têm sido debatidos nas últimas décadas como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Até a segunda metade do século XVIII, as formas, os métodos de projetar, o comportamento dos projetistas, dos que encomendam as obras e dos que as executam variavam de acordo com o tempo e o lugar, mas se desenvolviam no âmbito de um relacionamento substancialmente fixo e certo entre arquitetura e sociedade, e não estavam sujeitos à discussão. Depois da metade do século XVIII, a linguagem arquitetônica adquire especial densidade, as relações entre arquitetura e sociedade começam a se transformar radicalmente, os vários estilos, como o barroco, o neoclassicismo, o ecletismo, cobrem uma pequena parte da produção arquitetônica e seus vínculos com a sociedade diminuem (Benevolo, 2001).

Nos Estados Unidos e Europa esse processo de construção de espaços destinados exclusivamente ao ensino iniciou-se em meados do século XIX, quando Henry Barnard,

educador estadunidense, lançou o manual “*School Architecture or Contributions to the Improvement of School-Houses*”, publicado em 1849, que, após anos de estudos, percebeu a necessidade de se construir um lugar próprio, específico para a educação, após consideração cuidadosa do assunto em suas várias relações, diretas ou indiretas, com a saúde, costumes, moral e progresso intelectual das crianças, e saúde e sucesso do professor, tanto na administração quanto na instrução, uma concepção de que os prédios escolares deveriam ser planejados com a colaboração de educadores (Barnard, 1850).

A Revolução Industrial e o Capitalismo emergente fizeram surgir novas demandas, novas exigências materiais e espirituais, novas ideias, novas técnicas e novos instrumentos de participação que, em um ponto determinado, confluem em uma nova síntese arquitetônica, profundamente diversa da antiga, dando início à Arquitetura Moderna (Benevolo, 2001).

Quando se observa o edifício escolar, de certa maneira, refletimos em sua importância na construção e definição do conhecimento, saber que é ali que a memória individual e coletiva será emoldurada em uma linguagem diferente, expressada pela fachada principal, os muros e cercas à sua volta, os corredores, as salas, os espaços de lazer, enfim, o prédio escolar é uma forma de discurso que materializa, segundo Vinão Frago (2001), uma cultura ideológica e simbólica da arquitetura.

Zarankin (2002) corrobora essa visão quando comenta que os discursos representados nas paredes do prédio escolar contribuem para modelar a personalidade dos indivíduos que ali frequentam, ou seja, a construção material da escola reflete o entendimento dos processos de produção e reprodução da sociedade moderna, e essas subjetividades geradas por essa cultura material são frutos do tempo e das estratégias de legitimidade da classe dominante.

Pode-se depreender dessas falas que a arquitetura escolar representa uma tecnologia do poder de forma a perpetuar os interesses de seus idealizadores, ou seja, uma forma de controle e vigilância silenciosa, de acordo com Foucault (2014). A arquitetura escolar passou a ser vista como uma forma de demonstração de força e poder estatal, e de representação da grandeza da educação como instrumento garantidor de um país moderno e identificado como o progresso e a civilização. Daí, foram construídas verdadeiras escolas-monumentos, edifícios imponentes, em locais de destaque na comunidade, que superavam até mesmo as construções de igrejas.

As primeiras construções destinadas especificamente à instrução no Brasil, os grupos escolares, surgiram no final do século XIX, na cidade de São Paulo. Antes, o ensino era realizado em casas particulares ou algum local escolhido aleatoriamente, geralmente onde o professor habitava. Esses espaços eram conhecidos como “escolas isoladas” e não eram apropriadas para esta finalidade (Faria Filho, 2001).

A estruturação dos espaços escolares, esclarece Faria Filho (1998), são constituídos pelo muro em torno da construção, que confere materialidade às suas diferentes funções e simboliza a separação da escola com a rua e a casa, o pátio, lugar de recreio, cerimônias e de

preparação para o ambiente escolar, que cumpria o papel de imposição de uma postura espaço-corporal necessária à sua ordem, e os espaços criados especificamente destinados ao ensino, a saber: a biblioteca, um museu, o jardim para observação e a sala de aula.

Na década de 1980, diante do avanço das práticas neoliberais impulsionadas no Brasil, em que se desmobilizou as funções públicas de atendimento social por parte do Estado, priorizando o mercado de capitais, a educação pública encontrava-se em situação preocupante, pois havia uma precarização dos serviços públicos fundamentais à população (Chagas, 2023).

Contrariamente a essa política de Estado mínimo, no Rio de Janeiro, o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1977), vice-governador de Leonel de Moura Brizola (1922-2004), criou, planejou e dirigiu, entre as décadas de 1980 e 1990, sob influência das ideias de Anísio Teixeira, a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), escola de horário integral, pública, laica, gratuita e de qualidade para todos (Chagas, 2023). O projeto arquitetônico foi assinado por Oscar Niemeyer (1907-2012).

Na primeira década do século XXI, o Governo Federal entendeu, da mesma forma que ocorreu quando do início da República, a necessidade de um novo modelo arquitetônico que expressasse os avanços de uma nova proposta educacional. Assim, surgiu o Programa Brasil Profissionalizado, um projeto de escola ampla, esteticamente bela, economicamente viável e de rápida execução, com o intuito de fortalecer, modernizar e expandir as escolas profissionalizantes.

Os espaços destinados à construção foram divididos em seis blocos distintos e interligados por uma circulação coberta: auditório; bloco de acesso e biblioteca; bloco pedagógico/administrativo; bloco de serviços e vivência; quadra poliesportiva coberta; e bloco de ensino profissionalizante. Os blocos, separados por função, mantêm o isolamento acústico das edificações e também visam aproveitar o máximo das áreas verdes dos terrenos. O projeto segue um modelo padrão que pode ser implantado em qualquer região do país, considerando-se as diferenças climáticas, topográficas e culturais. Outras regras importantes são a garantia de acessibilidade a pessoas com deficiências, utilização de materiais que permitam a fácil higienização e que propiciem fácil manutenção e obediência à legislação e normas técnicas vigentes.

Com o objetivo de entender como a arquitetura escolar está inserida no contexto histórico da instituição IFMG, foram realizadas pesquisas documentais *in loco* em dois *campi* representativos, o de São João Evangelista e o de Ribeirão das Neves. O primeiro, padrão *campus* com estrutura já formada, trata-se de um dos *campi* mais antigos do IFMG, fundado em 1951, por meio de um convênio entre a União e o Estado de Minas Gerais para a instalação da “Escola de Iniciação Agrícola de São João Evangelista, então subordinada à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. O segundo, padrão *campus* novo, em que se identificam orientações recebidas pelo Ministério da Educação, visando uniformizar a rede, trata-se de um *campus* construído e instalado em sede

própria no ano de 2016, durante o Governo Dilma (2011-2016), que possui uma arquitetura contemporânea, padronizada e construída por meio do Programa Brasil Profissionalizado, após o “nascimento” da estrutura atual da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O trabalho de pesquisa em campo do IFMG *Campus* São João Evangelista ocorreu em 02 de fevereiro de 2024.

O totem externo de duas faces com as inscrições “INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – *Campus* São João Evangelista é o destaque que fortalece a identificação da instituição como um conjunto que representa uma educação de qualidade, pública e gratuita, e é encontrado em todos os 18 *campi* do IFMG. A área de 277,14 hectares, localizada nas imediações da cidade de São João Evangelista, é composta de quatro prédios escolares, uma lagoa na entrada, área de esportes, laboratórios, teatro, alojamentos, museu zoológico, oficinas de reparos e manutenção, ampla área de cultivo agropecuário, silo, agroindústria, refeitório, dentre outros.

O Prédio 1 do *Campus* São João Evangelista foi a primeira obra que inaugurou a escola. É uma construção imponente, com colunas de sustentação, aproximando-se do estilo das escolas do início do século XX, que visavam causar impacto e representatividade socioeducativa. As concepções higienista e panóptica são observadas na divisão dos espaços, onde na entrada se situa a coordenação escolar, a direção, os banheiros masculino e feminino, e um pátio interno amplo, destinado à recreação e às festividades comemorativas, limitado por doze salas de aula, atendimento estudantil e serviço social.

Essa concepção de arquitetura do início do século XX e que se refletia no modelo do Prédio 1 representava uma variedade de valores e sentimentos expressos na sociedade daquela época, dentre eles podemos destacar o sentimento de permanência, onde as construções eram feitas para durar, disciplina, onde as salas de aula foram dispostas lado a lado, ao redor do pátio que servia não só de lazer, mas de espaço para momentos cívicos, controle, onde a direção e a secretaria ficavam na única entrada disponível, visibilidade, ao ser edificada no topo de um morro, dando vista para um horizonte amplo e dominante. Dessa forma, o discurso arquitetônico favorecia a compreensão e o sentido de poder ali transmitidos, criados pela comunidade em uma visão de encontro com as características e necessidades do setor agropecuário.

Há dois objetos dispostos no Prédio Escolar, um externo e outro interno, que se destacam e simbolizam os princípios disseminados pela cultura do país naquele momento. O primeiro trata-se do Brasão da República, estampado na fachada do prédio, representando o ideal republicano de rompimento com o passado e a projeção de um futuro condizente com a justiça, a ordem e o progresso. O segundo, um crucifixo pendurado na entrada, simbolizando a fé cristã, os princípios éticos, morais, representativo dos valores que se propunham difundir na sociedade.

A Biblioteca Professor Pedro Valério, em frente, possui fachada que sinaliza uma ruptura com o estilo das escolas construídas no início do século XX, pois possui linhas retas, com separações simétricas em alvenaria, aberturas com janelas basculantes, sem ornamentos. É um estilo que remete ao Modernismo, buscando a funcionalidade e a praticidade arquitetônica.

O Prédio 2, também denominado de Prédio do Centro de Tecnologia da Informação, é uma construção simples de alvenaria, sem um estilo arquitetônico propriamente dito, possui salas de aula e um amplo pátio interno descoberto. Esta foi a primeira construção edificada no *campus* após a criação do IFMG. Percebe-se que, embora a obra tenha sido concretizada na década de 2010, ela permanece com as características arquitetônicas semelhantes ao Prédio 1, em que há apenas um pavimento, com amplo pátio interno, rodeado por salas de aula. O telhado em cerâmica é em duas águas e há um coletor de energia solar. A função desse espaço era abrigar alunos do curso de Sistemas de Informação, que teve suas atividades iniciadas em 2010.

Em continuidade com o projeto de expansão dos IFs, os prédios 3 e 4 foram construídos recentemente para ampliar a oferta de cursos e vagas no *Campus* São João Evangelista. São espaços que expressam o que há de mais moderno em termos de arquitetura escolar, onde os ambientes possuem conceitos inovadores de design, permitindo uma interação aluno-espaço inspiradora, reflexiva e crítica. Há uma composição de espaços livres e paisagismo que levam a um ambiente de ensino mais efetivo.

Notam-se as técnicas para a manutenção da qualidade do conforto térmico e da estética, como a utilização de *brises*, que são elementos da construção (lâminas) que protegem o interior do ambiente da incidência da luz solar (do francês: *brise-soleil* = quebra-sol). O pé direito da construção também é um fator que auxilia nesse quesito, de 3,20 metros de altura, assim como a utilização de telha metálica termoacústica tipo sanduíche de espessura de 50mm pré-pintada na cor branca. Há uma abertura no telhado que auxilia na preservação e manutenção paisagística do interior, além de uma ventilação e luz natural que permite economia de energia e favorece o bem-estar dos usuários.

Tais construções vêm de encontro com as expectativas de promover um alinhamento arquitetônico-pedagógico dos espaços da instituição, sem deixar de considerar os já existentes e que pertencem à memória do *campus*.

O *Campus* Ribeirão das Neves foi instalado definitivamente em 2016 na Rua Vera Lúcia de Oliveira Andrade, 800, Vila Esplanada, em Ribeirão das Neves–MG. As obras de construção do *campus* seguiram o modelo do Programa Brasil Profissionalizado, desenvolvido pelo MEC em 2007 e que tem como objetivo modernizar e expandir as redes públicas de ensino integradas à educação profissional.

O material utilizado na estrutura dos espaços é o concreto armado. O Bloco Pedagógico, em forma retangular, contendo um espaço central para a ornamentação de jardins,

propicia um ambiente acolhedor e esteticamente agradável para os estudantes e servidores. Além dos projetos contidos no memorial descritivo do referido programa, os quais contam do Hall de Entrada, Biblioteca, Auditório, Bloco Pedagógico, Refeitório e Espaço de Vivência, Quadra Coberta e Laboratórios, houve acréscimo dos seguintes espaços: áreas de estacionamento com reserva para pessoas idosas e pessoas com deficiência, quadra descoberta, praças internas, ambientes de esporte/lazer e o Novo Bloco Didático.

Os espaços do *Campus* Ribeirão das Neves refletem a preocupação com um ambiente de aprendizagem em espaços com acessibilidade e ambientalmente sustentável. As sinalizações padronizadas, a coleta seletiva de lixo, o reaproveitamento e reuso de águas pluviais, o sistema de coleta de energia solar, a acessibilidade ambiental, como, por exemplo, a existência de rampas de acesso, para vencer os desníveis internos, plataformas, elevadores, banheiros acessíveis, armários para guarda de objetos, vãos e circulações adequadas, todos esses elementos são percebidos nas dependências do *campus*.

Por ser uma construção recente, da década passada, estar alinhada com um projeto inovador, o “Brasil Profissionalizado”, e possuir aderência com as novas abordagens pedagógicas, sejam elas por meio do espaço denominado ambiente de inovação, as salas de informática e os laboratórios amplos e bem equipados, como também os traços retos e simples da fachada dos prédios, pode-se afirmar que o estilo arquitetônico segue a linha contemporânea das construções escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo é um relato descritivo detalhado de duas experiências distintas na criação de produtos educacionais, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMG *Campus* Ouro Branco, em que os pesquisadores descrevem e refletem sobre todo o processo de planejamento, execução e avaliação de cada produto

Na experiência relacionada à elaboração de uma exposição como produto educacional, foram detalhadas as etapas de planejamento, implementação e análise crítica de uma exposição física em um ambiente educacional. O processo é minuciosamente descrito, desde a concepção inicial até a montagem final e subsequente avaliação institucional, proporcionando um modelo para iniciativas semelhantes em outras instituições de ensino.

Já na elaboração do produto educacional intitulado “A arquitetura dos espaços físicos do IFMG no processo de construção de uma História da Instituição”, o material foi desenvolvido para a área de Ensino e possui a finalidade de estabelecer quesitos à infraestrutura e aos espaços dos *campi* IFMG São João Evangelista e Ribeirão das Neves, em uma perspectiva comparativa, e servir de embasamento às respectivas discussões. O registro

dos espaços arquitetônicos em imagens, utilizado, em sua maioria, com equipamento fotográfico profissional, seguido de uma descrição sucinta, objetivou demonstrar as transformações desses espaços ocorridas a partir da década de 1950 e de como elas se convergiram para uma identidade institucional harmônica, porém diversa.

O artigo em tela mostra que ainda há um importante caminho a ser percorrido no campo da história da educação, que se relaciona com uma discussão sobre as memórias das instituições educativas da educação profissional. Instituições que passaram por uma série de transformações no curso de sua existência justificam um grande cuidado no trato de suas memórias. As experiências aqui citadas, embora distintas, se encontram no mesmo caminho da tentativa de colaborar com a preservação das memórias, mas também evocam uma reflexão sobre as permanências e rupturas no tecido social dos espaços.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT; Clara Correia d', MONTEIRO; Mariana Garrido. **Exposição: Materiais e Técnicas de Montagem**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

ARAÚJO, Fabrício Paiva. **Entre o lembrar e o esquecer: a construção da memória e a validade do testemunho. Literatura e Autoritarismo**, [S. l.], n. 16, 2016. DOI: 10.5902/1679849X21504. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/21504>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 08 fev. 2023.

_____. [Constituição de 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 fev. 2023.

_____. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 a**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial– 15 abr. 1931, página 5799. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931b**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931, Página 5800. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931c**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. *Créa nas capitaes* dos Estados da Escolas de Aprendizagem Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942a**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm>. Acesso em: 06 fev. 2023.

_____. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

_____, **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942c**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/2/1942, Página 2957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 abr. 2023.

_____, **Decreto-lei no 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

_____, Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF. Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

_____, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 fev. 2023.

_____, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm Acesso em: 11 out. 2023.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. **História/historiografia da educação e inovação**. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs). Fontes e métodos em história da educação. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

CHAGAS, Marcos Antônio Macedo das. CIEPS: referência de educação integral em meio às ações neoliberais. **Educação em Revista**, v. 24, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista>. Acesso em: 26 ago 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. **História Oral**, [S. l.], v. 6, 2009. DOI: 10.51880/ho.v6i0.62. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em: 19/07/2023.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil**. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. **A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente**. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./ dez. 2015.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIBLIK, Carmem Silvia da Fonseca Kummer. Depoimentos de Historiadoras: Memória, Reflexão e Sentimentos Acerca de um Ofício em Construção. **Revista Outras Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 76–99, 2016. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/view/180>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. **História da Educação. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

SANDY, Danielly Dias. Contextualizando o universo das exposições. (Livro Eletrônico). Curitiba: InterSaberes. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção da politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos Federais: lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n.46, 2003.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões**. In: VIÑAO FRAGO, Antônio e ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2^a edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

ZARANKIN, Andrés. **Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires**. Centro de História da Arte e Arqueologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas. FAPESP, 2002.

CAPÍTULO 8 - AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Christiane Guimarães de Aquino¹
Gisélia Maria Campos Ribeiro²*

1 INTRODUÇÃO

A compreensão dos processos psicológicos envolvidos na própria aprendizagem é fundamental para os estudantes. Em diferentes contextos educacionais, da educação básica ao ensino superior, muitos são os desafios a serem enfrentados pelos aprendizes.

Eles precisam lidar com questões motivacionais, processar corretamente as informações, realizar tarefas acadêmicas e adotar estratégias de estudos adequadas. Além disso, é necessário que gerenciem suas emoções, organizem o próprio comportamento e façam um bom uso do tempo disponível.

Somam-se a esses fatores individuais outras variáveis importantes de natureza contextual, que impactam diretamente a trajetória dos aprendizes, como suas condições socioeconômicas e ainda a organização curricular e as práticas pedagógicas adotadas no sistema de ensino ao qual o estudante pertence (Ganda; Boruchovitch, 2018). Por isso, além das entrevistas, investigamos o Projeto Pedagógico do curso de Gestão da Tecnologia da Informação (GTI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), *Campus* São João del Rei.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a aprendizagem autorregulada têm ganhado destaque no campo da psicologia educacional nas últimas décadas, com pesquisas que exploram a temática com o intuito de promover e melhorar a aprendizagem nos contextos escolares (Zimmerman, 2002; Rosário, 2017; Boruchovitch, 2021; Veiga-Simão, 2017; Polydoro, 2017; Gomes, 2022).

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. Psicóloga na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de São João Del Rei. E-mail: christianepsi@ufsj.edu.br

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: giseliamaria@ifmg.edu.br

A autorregulação da aprendizagem pode ser entendida como um processo ativo e dinâmico em que o estudante, monitora, regula e controla sua cognição, motivação, emoções e comportamento em direção a objetivos acadêmicos (Zimmerman, 2002).

Conforme aponta a literatura da área, estudantes autorregulados alcançam melhores resultados e desenvolvem maior autonomia e controle sobre seus processos de aprendizagem (Zimmerman, 2002, Polydoro; Rosário, 2014; Alliprandini; Maciel, 2018; Boruchovitch; Gomes, 2018). Também desenvolvem bons níveis de autoeficácia, acreditam e confiam na própria capacidade para atingir seus objetivos educacionais e usam de estratégias que os levam a alcançá-los (Frison; Góes; Boruchovitch, 2024).

Nossa pesquisa está fundamentada na Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997), no Modelo cíclico da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 2002) e nas bases conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica (Saviani, 2007; Ramos, 2014). Buscamos investigar como estudantes matriculados na disciplina Algoritmo II vivenciam seus processos de aprendizagem, como direcionam seus esforços nos estudos e como refletem sobre esse processo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de natureza aplicada cujo objetivo geral consiste em compreender o processo de autorregulação da aprendizagem de estudantes na disciplina Algoritmo II. Consequentemente, os objetivos específicos são: a) identificar como os estudantes planejam a execução de uma tarefa na disciplina Algoritmo II; b) relatar como os estudantes realizam a tarefa; c) compreender como avaliam o desempenho após a conclusão da tarefa.

O interesse nessa temática surgiu da experiência profissional de uma das pesquisadoras, que atua em serviço de acolhimento psicológico ao estudante numa universidade pública. Nesse trabalho, ouvindo os estudantes e observando suas dificuldades com os conteúdos das disciplinas, especificamente naquelas das ciências exatas, identificou-se a necessidade de intervir nessa realidade.

Além disso, a coordenação do curso de GTI, em uma conversa informal sobre a pesquisa, destacou casos de reprovação e repetência na disciplina Algoritmo II, apresentando, inclusive, dados que apontam um índice de 30% de reprovações por semestre.

Pretende-se que o estudo ofereça subsídios para a criação de um produto educacional na forma de um livro eletrônico “Guia de Aprendizagem Autorregulada: Como aprender melhor na EPT”, cujo objetivo será orientar e auxiliar os estudantes a refletirem e se autorregularem em seus processos de aprendizagem. Nessa direção, busca-se favorecer e otimizar a aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, acreditando que a ARA pode ser um caminho em direção a uma formação integral e emancipadora.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, os cursos superiores de tecnologia são direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho (Nogueira *et al.*, 2021). No entanto, a concepção de educação profissional na qual

está ancorada essa pesquisa vai além da formação estritamente técnica, buscando facilitar para que os conhecimentos adquiridos pelos estudantes os habilitem a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos, identificando necessidades e oportunidades para serem agentes de transformação social (Dornelles *et al.*, 2021).

Nesse sentido, o artigo aborda inicialmente a autorregulação da aprendizagem e a formação para o trabalho, descreve em seguida o percurso metodológico da pesquisa, apresenta os resultados preliminares e, por fim, apresenta algumas considerações finais sobre as implicações da pesquisa para o contexto investigado.

2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A autorregulação da aprendizagem (ARA) implica em um processo ativo em que o estudante consegue definir os objetivos que direcionam a sua aprendizagem e, a partir daí, busca monitorar e regular suas cognições, motivação e comportamento em direção ao alcance desses objetivos (Rosário, 2004; 2017). Trata-se de um processo complexo e multidimensional, que também envolve influências ambientais, além dos aspectos afetivos e emocionais que permeiam a aprendizagem como um todo (Zimmerman, 2000).

Não é uma característica de personalidade (Frison; Simão, 2013) ou uma habilidade inata que apenas alguns estudantes possuem (Rosário; Polydoro, 2014). Pelo contrário, a ARA pode ser desenvolvida e aprimorada por cada aprendiz ao longo do tempo, especialmente quando favorecida e ensinada nos contextos escolares.

No campo da psicologia educacional, diferentes abordagens teóricas oferecem explicações para a autorregulação da aprendizagem. Neste estudo, adotou-se o modelo de Zimmerman (2000), baseado na Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura (1997).

Na perspectiva da TSC o ser humano não apenas reage aos eventos ambientais, mas é capaz de modificar, ainda que parcialmente, as condições existentes por meio de sua ação. Bandura (2008) considera o funcionamento humano como resultado de uma interação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais, a qual denomina como "determinismo recíproco" ou "reciprocidade triádica" de influências.

As ações e trocas que uma pessoa efetua com o ambiente para transformá-lo, mesmo que parcialmente, vale ressaltar, são explicadas na Teoria Social Cognitiva pelo construto da agência humana. Ser agente significa "fazer as coisas acontecerem por meio de seus próprios atos" (Bandura, 2008, p.70). Ou seja, é a capacidade do indivíduo atuar deliberadamente em direção ao alcance de seus objetivos.

Ao exercer a agência o indivíduo assume um papel ativo em seu desenvolvimento e nas mudanças que realiza no meio onde está inserido, o que expressa a ideia central da Teoria

Social Cognitiva: as pessoas não apenas reagem ao ambiente, mas também podem agir de forma intencional na construção de sua realidade. Conforme Bandura (2018, p.130):

Os antepassados humanos evoluíram para uma consciência agêntica da espécie. Sua capacidade avançada de simbolização capacitou os humanos para transcenderem seu ambiente imediato e fazê-los únicos em sua força para moldar as circunstâncias de seus cursos de vida.

Nesse sentido, pode-se dizer que o construto da agência humana se aproxima das bases conceituais previstas para a Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que tange à concepção da categoria Trabalho. Conforme esse conhecimento filosófico, a existência humana não é uma dádiva natural, mas é produzida por meio da ação dos homens sobre a realidade através do trabalho.

De acordo com Saviani (2007, p.154):

Ora, o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana, então, não é dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens.

No âmbito da Educação Profissional e tecnológica, a proposta pedagógica dos Institutos Federais está ancorada na concepção da centralidade do Trabalho para a existência humana. Pretende formar não só profissionais com domínio científico-tecnológico das funções, mas trabalhadores cidadãos críticos e emancipados, capazes de influenciar e efetuar mudanças em sua realidade. Na perspectiva da TSC, sujeitos agentes diante das suas circunstâncias.

Adota-se, assim, a visão de que a capacitação técnica e a formação humana não são antagônicas, mas sim complementares. Nas palavras de Pacheco (2011, p.52):

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana.

O desafio está em construir e efetivar, de fato, no cotidiano das práticas educativas, um modelo de Educação para o trabalho que seja, de fato, emancipadora. Ainda Saviani (2007) destaca uma relação de identidade entre trabalho e educação, evidenciando que o ato humano de produzir a própria existência pelo trabalho também implica em um processo de aprendizagem.

Entretanto, no sistema capitalista ocorre uma ruptura nessa unicidade trabalho-educação, pois conforme Vasquez (1977 *apud* Boni, Gonçalves e Novaes, 2021, p.26) “diante do maquinário econômico comandado pelo capitalismo, o trabalho deixa de ser a essência do ser humano e passa a ser um instrumento — de manutenção do capital — que o coisifica a

partir do processo de alienação”. Nesse cenário, a educação atua também em função do capital, formando mão-de-obra para as demandas do mundo produtivo.

No contexto desta pesquisa, acredita-se que a autorregulação da aprendizagem possa contribuir para que os estudantes se tornem sujeitos ativos de sua própria formação, tomando decisões conscientes e estratégicas que lhes permitam não apenas adquirir competências técnicas, mas também desenvolver habilidades para o exercício profissional e a cidadania. Na perspectiva da TSC é pelo mecanismo da autorregulação que o indivíduo exerce a agência em diferentes situações de sua vida.

Boruchovitch e Gomes (2019) descrevem como autorregulados aqueles estudantes que planejam seu estudo, são hábeis em definir objetivos e metas, utilizam diferentes estratégias de aprendizagem, monitoram se estão ou não aprendendo, regulam estados motivacionais e afetivos e avaliam o próprio desempenho.

A ARA pode ser entendida como um processo dinâmico, em que o estudante atua de maneira ativa e intencional, tomando decisões e gerenciando as exigências educacionais, assumindo assim uma posição agêntica em seu processo de aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que ele não está isolado nesse processo, existem outros fatores em ação, como as interações com o professor, o projeto pedagógico do curso, ou seja, o sistema educacional do qual é parte.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa é contribuir para que os estudantes se tornem autorregulados na aprendizagem e que o contexto da Educação Profissional e Tecnológica favoreça e estimule a autorregulação, uma vez que na visão da Teoria Social Cognitiva o funcionamento humano é sempre produto da reciprocidade triádica entre fatores individuais, comportamentais e ambientais.

Parte-se de uma concepção de Educação conforme pensada por Tonet (2016 *apud* Boni, Gonçalves e Novaes 2021, p.26):

A educação pode se tornar uma ferramenta de luta contra o sistema capitalista vigente a partir de atividades educativas que contribuam para o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos mais elevados do patrimônio acumulado pela humanidade, para que compreendam a totalidade do processo histórico e se percebam enquanto sujeitos capazes de transformar a realidade imposta pelo capital.

Zimmerman (2000, 2002), um dos pesquisadores pioneiros a aplicar a TSC em contextos educativos, desenvolveu um modelo cíclico de fases da autorregulação da aprendizagem. De acordo com esse modelo, a autorregulação ocorre em três fases interdependentes e cíclicas, que se retroalimentam em um processo dinâmico, sendo: fase de Planejamento (ou fase Prévia), fase de Realização e fase de Autorreflexão.

A fase de Planejamento envolve a ativação das crenças de autoeficácia, ou seja, a percepção que o estudante tem sobre sua capacidade de realizar a tarefa. Nesse momento, ele define seus objetivos, seleciona as estratégias de estudos e avalia as condições que podem

afetar seu desempenho, como o tempo disponível e os recursos necessários. Além disso, avalia o valor e o sentido que aquela tarefa representa para si.

A fase de Realização, por sua vez, abrange os processos que ocorrem durante a execução da tarefa de estudo. Aqui o estudante coloca em prática as estratégias planejadas, monitora seu progresso e ajusta suas ações conforme necessário para manter o foco e a persistência na realização da atividade.

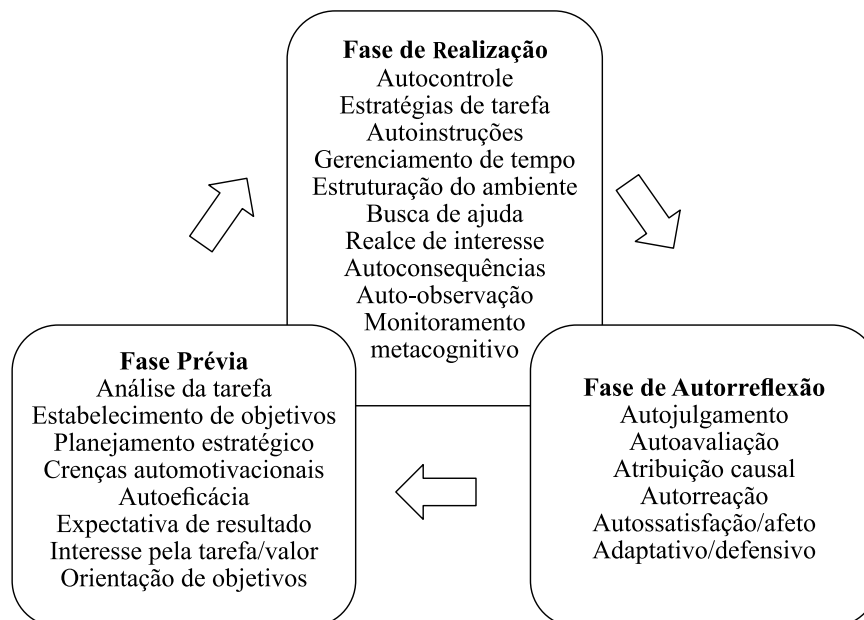
Por fim, a fase de Autorreflexão ocorre após a conclusão da tarefa e envolve a avaliação dos resultados alcançados. O estudante reflete sobre seu desempenho, identifica pontos fortes e áreas que precisam de melhoria, além de ajustar suas crenças e estratégias para futuras atividades de aprendizagem.

Conforme síntese realizada por Simão e Frison (2013, p.6):

O processo começa com definição de metas e de objetivos que o indivíduo pretende alcançar, continua com a preparação de um planejamento, onde expectativas, crenças, cognições e motivações representam um papel importante. Segue-se a execução de ações planejadas em interação com o meio, onde motivações e volições se transformam em incentivos que ajudam a manter a persistência e a direção do comportamento e, finalmente, avalia os resultados e compara-os com os pretendidos onde sentimentos de satisfação ou de fracasso poderão interferir no caminho traçado.

O modelo das três fases da autorregulação da aprendizagem, conforme apresentado na Figura 1, proposto por Zimmerman (2002):

Figura 1 - Modelo de fases cíclicas da autorregulação



Fonte: Zimmerman (2002).

O estudante autorregulado é capaz de conduzir melhor os seus estudos, utilizando diferentes estratégias de aprendizagem, com mais autonomia, pensamento crítico e, conseqüentemente, realizando uma trajetória de aprendizagem com mais qualidade. Nesse sentido, a ARA pode favorecer um modelo de formação humana integral e emancipadora.

Espera-se que o produto educacional resultante desta pesquisa contribua para aperfeiçoar as práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica. Ao se familiarizar com o referencial teórico da ARA e, sobretudo, compreender os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem, o estudante poderá não só se apropriar dos conhecimentos existentes, mas criar novos saberes.

Nessa direção, destaca-se o pensamento de Ramos (2014) que enfatiza a necessidade de que as instituições de educação profissional insistam na concepção do trabalhador “como sujeito de realizações, de conhecimentos e de cultura, capaz de transformar a realidade dada em realidade para si” (Ramos, 2014, p.116). Esse seria o sujeito “agêntico” pensado pela Teoria Social Cognitiva (TSC).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em andamento, da qual esse artigo faz parte, adota uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo e de natureza aplicada. De acordo com Brasileiro (2016, p.49), “a pesquisa qualitativa é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas”.

Como lócus da pesquisa definiu-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais — IF Sudeste MG — *Campus* São João Del Rei, localizado na cidade de São João Del Rei, em Minas Gerais, com estudantes do curso superior de tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação (GTI).

Pretende-se, como objetivo geral do estudo, conforme já mencionado, conhecer o processo de autorregulação da aprendizagem dos estudantes na disciplina Algoritmo II. Além disso, espera-se que essa compreensão direcione a elaboração de um material educativo em formato de livro eletrônico, caracterizando a natureza aplicada da pesquisa.

Inicialmente foi realizada uma ampla revisão bibliográfica sobre a temática da autorregulação da aprendizagem, no âmbito da Teoria Social Cognitiva, que fundamenta todo o percurso teórico e metodológico da pesquisa. Além disso, buscou-se aprofundar a compreensão sobre os cursos superiores de tecnologia, assim como sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

Como instrumento de coleta de dados, estão sendo realizadas entrevistas semiestruturadas, com roteiro de quinze perguntas, indagando os participantes sobre seus processos de aprendizagem, tomando por referência o modelo de Zimmerman, que aborda as fases cíclicas da aprendizagem autorregulada.

Definiu-se um total de dez estudantes, entre os quarenta matriculados na disciplina Algoritmo II, para participarem da pesquisa, sendo o convite para participação direcionado a toda a classe. Entende-se, conforme já apontado por Minayo (2017, p. 10), que “uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno. Nesse sentido, considera-se que as informações obtidas com os dez estudantes serão suficientes para uma aproximação com o referencial teórico estudado.

Algumas perguntas iniciais são direcionadas para detalhar a trajetória escolar dos estudantes, como se cursaram o ensino fundamental e médio na rede pública ou privada, se passaram por reprovações, se frequentaram cursinho preparatório e quantas vezes já participaram do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

Além destas questões, os participantes também respondem sobre características sociodemográficas, como raça, cor, estado civil, se exercem alguma atividade remunerada ou se recebem algum auxílio financeiro no Instituto federal, na modalidade de bolsas permanência, monitoria ou outras.

Pretende-se compreender como os estudantes organizam seus processos de estudos. Como e se estabelecem objetivos e metas para as tarefas de aprendizagem, quais estratégias de estudos utilizam, como conseguem manter o foco e quais são as maiores dificuldades na disciplina Algoritmo II.

Ainda são convidados a dizer sobre o que representa, para cada um, ser estudante no IF. Para finalizar, são questionados se as práticas pedagógicas dos professores lhes facilitam a aprendizagem e pede-se que resumam, em uma palavra, as emoções sentidas tanto na disciplina Algoritmo II quanto no curso de Gestão da Tecnologia da Informação (GTI).

Até o momento, foram realizadas seis entrevistas que, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Ainda quatro outras entrevistas estão agendadas, o que irá totalizar as dez previstas no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Os dados coletados são submetidos à Análise de Conteúdo, de Lawrence Bardin (2011, p.125), cujo método propõe que a análise deverá ser realizada em etapas, sendo: “pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação”. Neste estudo, baseando-se no referencial teórico adotado, as categorias de análise foram previamente definidas conforme as três fases do modelo de Zimmerman para a aprendizagem autorregulada, sendo fase de planejamento, fase de realização e fase de reflexão.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

No momento da escrita deste artigo, a pesquisa encontra-se na etapa de realização das entrevistas e organização dos dados já obtidos por meio das transcrições.

Ressalta-se que o tratamento completo dos dados ocorrerá nas próximas etapas da

pesquisa, conforme o término das entrevistas, previsto para as próximas semanas. No entanto, apresentam-se a seguir as impressões iniciais obtidas a partir dessa análise preliminar, com destaque para algumas falas dos participantes que, por motivos éticos, estão tratados pela letra P seguida de um número, conforme a ordem em que a entrevista foi realizada.

Começando pela trajetória escolar e características sociodemográficas: dos seis estudantes entrevistados, cinco são alunos regularmente matriculados no segundo período do curso de Gestão da Tecnologia da Informação e estão cursando a disciplina Algoritmo II. Uma estudante está cursando a disciplina novamente, já está no quinto período do curso, tinha sido reprovada em momento anterior.

Todos cursaram o ensino fundamental e o ensino médio na rede pública de ensino. Três estudantes cursaram o curso técnico subsequente no IF. Somente um estudante teve uma reprovação em sua trajetória escolar, no segundo ano do ensino fundamental. Sobre cursinho preparatório para o ENEM, quatro estudantes disseram não ter realizado, um estudante frequentou um cursinho popular e outro mencionou ter participado, por um mês apenas, de um cursinho na rede privada de ensino. Todos eles já realizaram o ENEM, com uma média de três participações por aluno.

Entre os seis participantes, quatro se autodeclararam de raça branca, uma estudante se declarou negra e outro pardo. Dos entrevistados até o momento, três comunicaram se identificar com gênero feminino e três com gênero masculino e a idade média desses estudantes é de 26 anos. Cinco informaram o estado civil, no momento, como solteiros e um casado.

Sobre o recebimento de auxílio financeiro no IF ou exercerem algum trabalho remunerado, uma estudante é bolsista, um estudante é bolsista e exerce trabalho remunerado, duas estudantes trabalham e dois não trabalham, desses últimos, um se referiu a estar “desempregado”.

Em relação à questão norteadora da pesquisa — como esses estudantes vivenciam seus processos de aprendizagem — parte dos dados coletados será discutida a seguir. Ressalta-se que, por limitações de espaço, o roteiro completo das perguntas não será apresentado neste texto. É importante enfatizar também, mais uma vez, que trata de uma primeira impressão, baseada na leitura das transcrições das entrevistas. As etapas de codificação, categorização e interpretação desses dados ainda serão realizadas.

4.1 Fase Prévia: Ao cursar uma disciplina, você tem o costume de definir seus objetivos e metas? Poderia dizer sobre uma meta em Algoritmo II?

A maioria dos estudantes entrevistados afirmou definir metas para as disciplinas cursadas, o que pode ser visto como um aspecto favorável à autorregulação da aprendizagem. Conforme salientam Bandura e Shunk (1981), estabelecer metas tem efeitos motivacionais e

as metas explícitas mobilizam mais os esforços em direção a um objetivo do que simplesmente intenções vagas.

Sobre uma meta para a disciplina Algoritmo II, os participantes disseram:

P1: “Eu gostaria de fazer meus próprios programas...”

P2: “Aprender programação... Primeiro eu queria aprender lógica e algoritmo, hoje quero treinar meu cérebro.”

Boruchovitch e Góes (2021) afirmam que ao definir metas, o estudante tem mais clareza de suas prioridades, o que facilita suas escolhas e esforços em direção aos seus objetivos. Bandura e Shunk (1981) descrevem as metas como próximas: “proximais” e distantes em um tempo futuro: “distais”.

Segundo esses autores, as metas proximais fornecem incentivos imediatos e guias para o desempenho, uma vez que, alcançá-las fortalece a crença do estudante em sua eficácia diante de uma situação desafiadora. A resposta de uma participante sobre suas metas em Algoritmo II ilustra esse ponto:

P5: “Eu gosto bastante de fazer exercícios, fazer bastante mesmo, sabe”? A medida que consigo resolver exercícios, me sinto melhor...”

Estabelecer metas claras e específicas pode fortalecer a autoeficácia e o desempenho acadêmico dos estudantes (Zimmerman, 1989).

4.1.1 Antes de começar a estudar, você organiza seus estudos no que se refere ao tempo que tem disponível, os materiais que irá utilizar e o local de estudo?

A maioria das respostas aponta que os estudantes não têm o hábito de organizar ou planejar os estudos, estudam conforme as necessidades e demandas pontuais que acontecem durante a disciplina. A princípio, esse aspecto seria um dificultador nos processos de autorregulação da aprendizagem em Algoritmo II.

P1: “Vou no embalo, faço o que eu tenho que fazer aí depois eu fico tranquila. Eu tenho o costume de estudar mesmo só durante a aula ou quando realmente não entendo alguma coisa”.

P4: “Eu defino meu estudo a partir de prioridades”.

P5: “Não, agora que não tô trabalhando, eu não tenho mais essa coisa de me programar não. É mais quando tá perto de alguma coisa que tenho dificuldade, aí vou lá e pego”.

De acordo com Zimmerman (2008 *apud* Panadero; Alonso-Tapia, 2014), o planejamento é um processo fundamental na autorregulação da aprendizagem e é um

indicador de bons resultados. “Trata-se da elaboração de um plano de ação por meio da escolha das estratégias necessárias para o sucesso na tarefa, por exemplo, definição de etapas” (p.454).

4.1.2 Sobre a disciplina Algoritmo II você está confiante quanto ao seu desempenho na aprendizagem dos conteúdos?

Os estudantes entrevistados, com exceção de um, relataram confiança na própria capacidade de aprender os conteúdos da disciplina, o que sugere um bom nível de autoeficácia.

P4: “Então, atualmente, sim, porque eu já fiz essa disciplina antes no técnico, então, tipo, acho que está mais de boa por causa disso”.

P2: “Tem um conteúdo nela que eu não domino muito bem. Esse é um que eu tô com foco nele, que é matriz. Quanto aos outros que eu domino bem, eu tô tranquilo...”

P4: Nesse semestre sim... Tô confiante que esse ano vai ser melhor, estou entendendo melhor a matéria.

A autoeficácia é definida por Bandura (1997, 2017) como a crença do indivíduo em sua própria capacidade de realizar cursos de ações que levem ao cumprimento de objetivos e metas específicos. No contexto educativo, as crenças de autoeficácia dos estudantes serão determinantes no modo como eles vivenciam seus processos de aprendizagem.

Como afirmam Boruchovitch e Costa (2006), tais crenças impactam na escolha das tarefas a serem realizadas, na quantidade e qualidade do esforço despendido e no resultado final. Estudantes com maior nível de autoeficácia possuem comportamentos mais adequados relacionados aos estudos, o que lhes garante melhores resultados na aprendizagem.

4.2 Fase de Realização

4.2.1 Como você estuda os conteúdos da disciplina, quais estratégias você utiliza para aprender?

“As estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem” (Boruchovitch; Góes, 2021, p.7). Todos os estudantes entrevistados citaram o uso de estratégias para a realização das tarefas de Algoritmo II.

“P1: “Exercício. Vou lá no Google e pego vinte, talvez cinquenta exercício e vou pegando tempo pra fazer cada um”.

P2: “Eu gosto muito de começar com vídeo-aula (...) depois que assisto aula, eu tento fazer exercícios, eu faço exercícios que os professores passam pra gente (...) ou de vez em quando peço pro chatGPT passar exercícios pra mim”.

P3: “Uso a inteligência artificial e a didática da professora, os exercícios que ela vai passando”.

Estudantes autorregulados usam diferentes estratégias para aprender e procuram ajustar essas estratégias conforme suas necessidades. Entre os estudantes entrevistados, ficou evidente o uso estratégico das tecnologias, o que pode ser visto como algo natural, por tratar-se de um curso voltado para a área tecnológica. Mas também reflete novas formas de lidar com as tarefas e organizar a própria aprendizagem. Nessa nova realidade na qual a tecnologia se insere na educação de forma imperativa, a relação do estudante com os recursos tecnológicos é ambígua: ao mesmo tempo que utilizam as tecnologias de informação e comunicação como um facilitador da aprendizagem, relatam as dificuldades para manter o foco e significam as tecnologias como “distratores”, conforme evidenciamos nas respostas às questões citadas logo abaixo:

4.2.2 Ao estudar, como você consegue manter o foco?

Os estudantes reconhecem considerável dificuldade em manter a atenção e sustentar os esforços diante de uma tarefa. Diante da infinidade dos estímulos distratores típicos da modernidade, como a internet, as redes sociais, as plataformas de músicas e filmes, eles se veem diante do desafio de focar e persistir nas atividades. Ainda precisam lidar com estímulos internos que também interferem na atenção e no foco, como pensamentos e estados fisiológicos e emocionais.

Relatam suas estratégias:

P1: “Chazinho preto e música sem letra”.

P2: “Aí você pegou no meu calcanhar de Aquiles, por causa do TDAH tem momentos que sei lá, qualquer coisa, qualquer bichinho pode me tirar do foco, então algo que me ajuda é ouvir música.

P6: Ah eu tento me desligar de tudo, esquecer que eu tenho um celular, que eu tenho rede social, só eu e o computador ali, o caderno do lado, porque senão não vai...

Pesquisas em autorregulação da aprendizagem evidenciam a necessidade de que os estudantes aprendam sobre estratégias autorregulatórias da atenção, da motivação e do controle da procrastinação (Rosário; Polydoro, 2014).

4.2.3 Normalmente, o tempo que você disponibiliza para estudar é suficiente? Tem o costume de adiar a realização de tarefas?

Em certa medida, todos os estudantes relataram adiar tarefas, caracterizando o comportamento de procrastinar. De acordo com Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012, existe

uma correlação negativa entre procrastinação e autorregulação da aprendizagem. Ou seja, estudantes autorregulados tendem a procrastinar menos e vice-versa.

P4: “No semestre passado, eu tava assim (...). Esse ano agora, porque eu foquei que eu quero formar, quero finalizar o que preciso, mas antes...”

P2: “Tenho... esses exercícios eu podia ter resolvido, tipo... há quatro dias, tipo eu tava com uma semana pra fazer... fui fazer tipo hoje”!

P6: “Tenho, eu tento aproveitar esse tempo que eu tô mais livre, tô sem trabalho, pra tentar, mas tenho atividades de casa... vou deixando para depois...”

A procrastinação é um comportamento comum no cotidiano dos estudantes, mas é importante que sejam criados, nos contextos educativos, espaços de reflexão para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento dessas dificuldades (Paula; Padovani; Batista, 2022). No âmbito desta pesquisa, pretende-se que o produto educacional a ser elaborado seja uma intervenção nessa direção.

4.3 Fase de autorreflexão

4.3.1 Como você avalia sua aprendizagem, já parou para pensar nisso? Essa reflexão ajuda você a se organizar para os próximos estudos?

De acordo com Boruchovitch e Góes (2021), não adianta planejar e definir metas se elas não forem avaliadas. Os estudantes disseram não pensar nessas questões.

P6: “Não, nunca parei para pensar nisso... a aprendizagem tá fluindoeu queria que tivesse fluindo mais, mas eh... dentro dos meus limites, tá tudo certo”

P5: “Talvez... Eu sou uma pessoa que consigo me sair bem, mas eu não sou uma pessoa que realmente tem o costume de estudar, sabe, tipo, fora das aulas”.

P3: “Mas como assim pensar...ah não, isso aí eu não me preocupo, a questão é você conseguir analisar a longo prazo”.

Nesse sentido, já se evidencia a necessidade de que os estudantes sejam convidados a refletirem e avaliarem seus processos de aprendizagem. É importante que estejam sempre atentos sobre suas práticas de estudo, sobre o que conseguem ou não atingir e sobre o que precisa ser modificado em seu planejamento. “Assim como é preciso monitorar as metas traçadas, é essencial também monitorar todo o processo de aprendizagem (Boruchovitch; Góes; 2021).

4.3.2 Os seus professores oferecem algum recurso/orientações para facilitar os seus estudos?

Todos os estudantes afirmaram que tanto a professora de Algoritmo II como os professores de outras disciplinas oferecem apoio e suporte para melhorarem seus processos de aprendizagem. A literatura científica da ARA mostra a importância que o professor tem na autorregulação do estudante.

P1: “A maioria dos professores costuma postar slides das aulas, alguns postam material de apoio, indicam livros e vídeos do YouTube. Tem também aqui no IF a questão da monitoria”.

P4: “Facilitam, todos os professores que eu tive já me passaram vários contatos de... como chama mesmo aqueles alunos... Monitoria!”

P2: “Sim, todos apoiam a gente. A XX (professora da disciplina)... o WhatsApp dela pipoca, no tempinho dela, ela ajuda todo mundo! Outro dia, ela falou que quer ver todo mundo na formatura, que vamos fazer uma festa! O professor xxx, da matéria de xxx, fala, “parece aqui a tarde, a gente aprofunda esse conteúdo”.

O relato dos participantes da pesquisa descreve professores engajados em apoiar e orientar os estudantes em seus processos de aprendizagem. Essa postura vem ao encontro da literatura que destaca o professor como alguém que pode atuar como um mediador importante para o processo de autorregulação da aprendizagem do estudante ou ainda contribuir com o fortalecimento de suas crenças de autoeficácia, seja por meio de incentivos ou elogios às conquistas alcançadas, mesmo que pequenas. (Polydoro, 2017; Frison; Boruchovitch, 2020).

4.3.3 Como você se sente na disciplina Algoritmo II? Conseguiria resumir em uma palavra seus sentimentos nessa disciplina?

Conforme Zimmerman (2002), os estados afetivos influenciam a autorregulação dos estudantes. Sentimentos positivos diante de um desempenho de aprendizagem, como otimismo e satisfação, elevam a autoeficácia e a motivação, aumentando a persistência nas tarefas. Em contrapartida, emoções negativas, como ansiedade e frustração, reduzem a percepção de autoeficácia, diminuindo o engajamento e aumentando as chances de desistência.

Sobre as emoções na disciplina Algoritmo II os estudantes relataram:

P1: “Complexo! Sentimentos complexos! Essa disciplina, em particular, eu tenho levado como um desafio (...) então eu decidi que eu quero saber, eu tenho que saber...”

P3: “Nossa, em uma palavra, acho que é complicado, né? ... deixa eu ver... tranquilidade”!

P5: “Hum... acho que talvez... desafio”!

Cruvinel e Boruchovitch (2019) salientam a importância de que se discuta e se promova a regulação emocional nos contextos escolares, enfatizando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tanto por estudantes como por professores. Esse ponto também será abordado pelo produto educacional decorrente desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa busca compreender o processo de autorregulação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente em um curso superior de tecnologia. Conforme mencionado, o estudo está em andamento, com previsão para ser concluído dentro de alguns meses.

Nesse momento, vale destacar que o psicólogo Albert Bandura, idealizador da Teoria Social Cognitiva, acreditava e dizia sobre a importância da psicologia, enquanto ciência, para melhorar a vida das pessoas! É nesse sentido que essa pesquisa vem sendo realizada. Acredita-se que a autorregulação da aprendizagem possa facilitar e melhorar a aprendizagem dos estudantes, especificamente na educação profissional e tecnológica. A literatura científica da área corrobora essa perspectiva.

A ARA pode ser ensinada e não é um processo que diz respeito somente ao estudante, mas também ao seu professor, a todas as pessoas envolvidas em contextos educativos. Como as pessoas aprendem? Quais processos psicológicos estão envolvidos quando um estudante está diante de uma tarefa de aprendizagem? A autorregulação da aprendizagem evidencia que “muita coisa acontece nesse momento”: ocorre a análise da tarefa, bem como a atribuição de sentido e valor que aquela tarefa representa para aquele estudante, os seus objetivos com aquela aprendizagem. Ou mesmo, a falta de objetivos, caso não lhe traga algum sentido naquele momento.

Também são definidas as estratégias de estudos que serão utilizadas e, a partir daí, como ele conseguirá manter-se focado e persistir em seus esforços. Como gerenciar o tempo disponível, sendo que muitas vezes torna-se necessário conciliar estudos e trabalho, como é a realidade do estudante trabalhador.

A aprendizagem autorregulada envolve o conhecimento pelo estudante desses processos, bem como a reflexão sobre como ele os vivencia. Em um evento realizado no Instituto Federal de Minas Gerais- IFMG, *Campus Ouro Branco*, o *IV Seminário em Educação Profissional e Tecnológica “Trabalho, Educação e Emancipação: Diálogos na EPT”*, o filósofo e educador Gaudêncio Frigotto ao falar sobre as palavras e os significados que elas representam menciona que “o que não se nomeia não existe. Nomear é fazer existir” (Frigotto, 2024). Nesse sentido, esta pesquisa objetiva falar sobre a autorregulação da aprendizagem para que ela seja “conhecida e vivenciada” nas práticas educativas no contexto da EPT.

A literatura sobre os cursos superiores de tecnologia os apresenta como cursos rápidos e destinados à preparação de mão de obra para o mercado. No entanto, essa pesquisa defende um modelo de formação profissional orientado para a formação humana integral, capaz de promover ao futuro trabalhador não apenas competências técnicas, mas também habilidades críticas, orientadas pela articulação entre ciência, cultura e tecnologia, numa perspectiva de educação emancipadora. Para tanto, busca-se favorecer que sejam, nesse contexto, estudantes autorregulados e agentes em seus processos de aprendizagem.

Por fim, sugere-se que mais estudos sobre a autorregulação da aprendizagem sejam realizados no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, tanto nos cursos de graduação como no ensino médio. Além disso, recomenda-se que outros instrumentos, além das entrevistas, sejam utilizados para a coleta dos dados, como questionários ou grupos focais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BANDURA, Albert; SCHUNK, Dale Hubert. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 1981, p. 586-598.
- BANDURA, Albert. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely e cols. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artemed, 2008, p. 15-41.
- BANDURA, Albert. Toward a Psychology of human agency: Pathways and reflections. **Perspectives on Psychologyscience**, vol.13 (2), 2018, p.130-136.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2016.
- BONI, Bianca Rafaela; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; NOVAES, Joana Inês. Trabalho e Educação Profissional: Um olhar marxista. **Educ. Profissional e Tecnológica em Revista**, v.5, n.º2, p.21-41, 2021.
- COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITH, Evely. A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006, p.87-109.
- BORUCHOVITCH, Evely; GOÉS, Natália Moraes. **Estratégias de aprendizagem: Como promovê-las?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- BORUCHOVITH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman. In: BORUCHOVITH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (orgs). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 19-38.
- CRUVINEL, Mirian; BORUCHOVITCH, Evelyn. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. In: BORUCHOVITH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (orgs). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 19-38.
- DORNELLES, Fernanda ReolonBaldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e perspectivas na formação docente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.11, p. 1-22, 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e emancipação. Palestra. *IV Seminário em Educação Profissional e Tecnológica*. Ouro branco, MG, 28 de outubro de 2024.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely; GOÉS, Natália Moraes. Lassi: diagnóstico de estratégias de estudo e aprendizagem em universitários. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 68, 2024, p. 1-24.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. Da Educação**, São Paulo, n°46, 2018, p.71-80.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITH, Evely. O modelo da aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman. In: BORUCHOVITH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada**. Como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p.19-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Rev. Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.5, n°7, abril de 2013, p.1-12.

NOGUEIRA, Antônio Wherbty Ribeiro; MORAES, Ana Cristina de; XEREZ, Antônia Solange Pinheiro. A concepção de currículo nos Cursos Superiores de Tecnologia. **Rev. Trabalho e Educação**, v.30, n°2, 2021, p.195-206.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Ed. Moderna, São Paulo, 2011.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self regulated learning. **Anales de psicología**, v.30, n°2, 2014, p.450-462.

PAULA, Yara; PADOVANI, Ricardo da Costa; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. O olhar de graduandos sobre a procrastinação acadêmica: conhecendo e intervindo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.38, 2022, p.1-22.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Capitanear o aprender: Promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José, C; GONZÁLES-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer se com o estudar na educação superior**. Versão adaptada para a edição brasileira: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SALGADO, Fernanda Andrade de Freitas Salgado. 2.ed. São Paulo: Almedina, 2017.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro Sales Luís de Fonseca. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação/ FaE/ PPGE/UFPel**, Pelotas, 2012, p.119-142.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, 2007, p.152-165.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da Aprendizagem: Abordagens e teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação/FaE/ PPGE/UFPel**, Pelotas, 2013, p. 1-17.

ZIMMERMAN, Barry. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory in to practice**, vol.41, 2002, n°2, p. 64-70.

CAPÍTULO 9 - USO DA GAMIFICAÇÃO PARA APERFEIÇOAMENTO DO PROGRAMA BOLSA DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL: Um estudo de caso do CEFET-MG

*Mateus Cattabriga de Barros¹
Ângelo Magno de Jesus²*

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, compreende-se por Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a modalidade educacional que tem como principal finalidade a preparação para o exercício de profissões técnicas, contribuindo para que o cidadão possa se colocar e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (Brasil, 1996). Ela prevê a integração com os diferentes níveis e modalidades de educação e com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A LDB situa a EPT na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho (Brasil, 1996). Neste sentido, o CEFET-MG é uma instituição centrada na EPT reconhecida pela excelência, com foco na formação tecnológica de profissionais que atuam no setor produtivo, na pesquisa aplicada e no magistério, em particular, do ensino de nível médio da educação básica (CEFET, 2016). Neste contexto, a Assistência Estudantil da Instituição administra o Programa Bolsa de Complementação Educacional (BCE). Ele se constitui num apoio financeiro continuado aos estudantes, do ensino médio/técnico e da graduação, integrado à complementação de sua aprendizagem em áreas do conhecimento correlatas ao curso (CEFET, 2023). Esta bolsa consiste na realização de atividades práticas de pesquisa aplicada pelo bolsista, o trabalho está relacionado ao campo de atuação do estudante, sendo, portanto, muito importante para a formação de qualidade fornecida pela instituição.

Apesar de sua importância, o programa BCE precisa ser aperfeiçoado, uma vez que o processo aparenta ser bastante extenuante e desmotivador para os estudantes, uma vez que deve envolver elaboração de relatórios de trabalho e outras atividades relacionadas à gestão do andamento do projeto consideradas burocráticas. Um elemento em potencial que poderia

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: agirbattac@cefetmg.br

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: angelo.jesus@ifmg.edu.br

trazer este aperfeiçoamento diz respeito à gamificação. A gamificação consiste em trazer elementos e a estética de Jogos Digitais para situações da vida real, podendo trazer benefícios para o processo educacional (Filatro e Cavalcanti, 2018). Neste sentido, este estudo tem por objetivo propor uma estratégia de gamificação para gestão de bolsas do tipo BCE com o objetivo de engajar os estudantes neste processo — em especial para não desistirem do programa. Esta pesquisa se justifica por propor e aplicar uma estratégia educacional ativa para trazer motivação aos estudantes para continuarem se dedicando à sua educação profissional tecnológica ao atuarem em projetos de pesquisa aplicada da BCE em que estão envolvidos. Portanto, uma estratégia de Gamificação *on-line*, com base no *framework* de Alves *et al.* (2014), foi elaborada para apoiar cada etapa do processo de gestão da BCE. Além disso, a abordagem considera a construção colaborativa de conhecimento por parte dos alunos. A estratégia foi aplicada para 31 estudantes do CEFET de diferentes turmas. Neste contexto, uma pesquisa aplicada por meio do método Pesquisa-ação foi conduzida para se obter dados qualitativos. Os resultados preliminares apontam que a estratégia é promissora para engajar estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO: GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

De acordo com Vianna *et al.* (2013), a gamificação tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões, atreladas a recompensas virtuais ou físicas ao se executar uma determinada tarefa. No contexto educacional, para Filatro e Cavalcanti (2018), a gamificação visa aumentar o engajamento e autonomia dos estudantes em sua própria aprendizagem. No entanto, propor a gamificação de processos educacionais pode ser algo complexo e desafiador. Desta forma, Alves *et al.* (2014) propõe um *framework* conceitual para elaboração de estratégias educacionais gamificadas composto pelas seguintes etapas: (1) Interaja com os *Games*; (2) Conheça seu Público; (3) Defina o Escopo; (4) Compreenda o Problema e o Contexto; (5) Defina a Missão/Objetivo; (6) Desenvolva a Narrativa do Jogo; (7) Defina o Ambiente e Plataforma; (8) Defina as Tarefas e Mecânica; (9) Defina o Sistema de Pontuação; (10) Defina o Recurso e (11) Revise a Estratégia. Segue abaixo o *framework* produzido:

Tabela 1 - *Framework* Conceitual — Sistema BCE 2024

Etapa	Ação	Orientação metodológica	Programa BCE
1	Interaja com os games	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, pc, dispositivos móveis, etc.) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.	Sistema desenvolvido usando o Moodle e plugins disponíveis nesta plataforma. Funciona em computador, celular e tablet.
2	Conheça seu público	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.	Adolescentes entre 15 e 18 anos — aulas o dia inteiro, uso de redes sociais como o Instagram ou <i>WhatsApp</i> , usam muito pouco o e-mail, poucos horários vagos Jovens Adultos - 18 -40, aulas o dia todo com horários vagos mais flexíveis, mais maduros emocionalmente.
3	Defina o escopo	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, às atitudes e comportamentos que serão potencializados.	Projetos de diversas áreas do conhecimento - ensino, pesquisa, extensão. Compromisso com as entregas solicitadas pelo orientador e programa BCE.

Fonte: adaptado pelo autor, Alves *et. al.* (2014).

(Continuação) Tabela 1 - *Framework* Conceitual — Sistema BCE 2024

Etapa	Ação	Orientação metodológica	Programa BCE
4	Compreenda o problema e o contexto	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.	Relatório mau preenchido Atraso na entrega dos relatórios Envio para o setor errado Falta de assinatura de documentos no SIPAC Troca de bolsistas Falta de conhecimento das normas Ausência na reunião de acolhimento Falta de respostas de e-mail Dificuldades de comunicação entre CDE e Bolsista Desconhecimento do seguro contra acidentes Falta de compromisso do orientador.
5	Defina a missão/objetivo	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.	Chegar ao fim do ano com os relatórios mensais entregues Participar da reunião de acolhimento Participar da Semana C&T Entregar relatório de avaliação do programa.

Fonte: adaptado pelo autor, Alves *et. al.* (2014).

(Continuação) Tabela 1 - *Framework* Conceitual — Sistema BCE 2024

Etapa	Ação	Orientação metodológica	Programa BCE
6	Desenvolva a narrativa do jogo	<p>Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto.</p> <p>Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.</p>	<p>A história é a de um pirata que tem uma dívida com os tripulantes de seu navio. Para isso, irá navegar com eles em busca de um tesouro perdido. Os navios têm a média de 6 ou 7 tripulantes (grupos). O objetivo é completar as etapas (todas valem pontos), que são as atividades da bolsa de complementação educacional. Cumprida todas as etapas, você recolhe o tesouro perdido. Cada etapa concluída gera pontuação e quem chegar ao final com mais pontos ganha o jogo.</p>
7	Defina o ambiente e plataforma	<p>Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente de sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.</p>	<p>O sistema funciona em computador, celular e tablet. O público juvenil usa muito o celular e o computador da escola. Tem bolsista que só tem o celular.</p>

Fonte: adaptado pelo autor, Alves *et. al.* (2014).

(Continuação) Tabela 1 - *Framework* Conceitual — Sistema BCE 2024

Etapa	Ação	Orientação metodológica	Programa BCE
8	Defina as tarefas e Mecânica	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.	Início em abril, fim em dezembro 2024. Bônus por acesso à plataforma. Pontuação por participação em fóruns. Pontuação por participar da construção de um glossário coletivo. Pontuação por conclusão de atividades e término de fases. Pontuação por coleta de objetos ocultos. Possibilidade de mudar o avatar de acordo com a pontuação. Possibilidade de consultar em que posição está no ranking individual de pontos e no ranking de navios. Possibilidade de troca de moedas e outros objetos ocultos por pontos.

Fonte: adaptado pelo autor, Alves *et. al.* (2014).

(Continuação) Tabela 1 - *Framework* Conceitual — Sistema BCE 2024

Etapa	Ação	Orientação metodológica	Programa BCE
9	Defina o Sistema de Pontuação	<p>Verifique se a pontuação está equilibrada e diversificada.</p> <p>Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).</p>	<p>Bônus por acesso à plataforma. Pontuação por participação em fóruns. Pontuação por participar da construção de um glossário coletivo.</p> <p>Pontuação por conclusão de atividades e término de fases.</p> <p>Pontuação por coleta de objetos ocultos.</p> <p>Possibilidade de mudar o avatar de acordo com a pontuação.</p> <p>Possibilidade de consultar em que posição está no ranking individual de pontos e no ranking de navios.</p> <p>Possibilidade de troca de moedas e outros objetos ocultos por pontos.</p> <p>Ao concluir as etapas, o bolsista poderá conquistar mais de 1600 pontos, conquistando o tesouro e liberando avatares.</p>
10	Defina o Recurso	<p>Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Análise qual seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).</p>	<p>Plano de navegação anexo ao projeto - Anexo I.</p>

Fonte: adaptado pelo autor, Alves *et. al.* (2014).

(Continuação) Tabela 1 - *Framework* Conceitual — Sistema BCE 2024

Etapa	Ação	Orientação metodológica	Programa BCE
11	Revise a estratégia	<p>Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras.</p> <p>Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadores e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.</p>	Regras do Jogo e Plano de navegação - Anexo I e II do projeto.

Fonte: adaptado pelo autor, Alves *et. al.* (2014).

3 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é aplicada, pois terá finalidade prática, ou seja, resolver um problema concreto: a desmotivação na execução dos processos burocráticos da BCE. Será, também, de natureza descritiva, pois serão coletadas as percepções dos estudantes quanto à abordagem educacional adotada via questionário semiestruturado. E é uma abordagem qualiquantitativa: ao mesmo tempo, serão coletados dados do sistema desenvolvido e do questionário submetido aos participantes da pesquisa (Brasileiro, 2013).

A técnica usada será pesquisa-ação por se tratar de uma intervenção direta do pesquisador no processo de gestão do Programa Bolsa de Complementação Educacional com vistas a resolver algumas dificuldades encontradas no processo de execução da bolsa tais como: a compreensão do termo de compromisso, tutorial de postagem de documentos no sistema, produção correta do relatório de atividades, dentre outros (Gil, 2006).

3.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa seguiu as seguintes etapas: (1) Revisão Bibliográfica; (2) Aplicação de um pré-questionário para bolsistas BCE; (3) Elaboração da estratégia educacional com base no *framework* conceitual de gamificação de atividades educacionais proposto por Alves *et al.* (2014); (4) Aplicação da estratégia para estudantes bolsistas para coleta de dados qualitativos por meio da Pesquisa-ação, (5) Análise dos dados coletados.

3.1.1 Pré-questionário

Com o objetivo de justificar a elaboração da estratégia educacional, um questionário a respeito do processo de gestão da BCE foi aplicado para 24 estudantes bolsistas em 2023. O questionário incluiu questões que vão além do escopo deste estudo, no entanto, dentre os itens, foi questionado se os estudantes acham que a gamificação pode colaborar com as atividades da bolsa. Neste sentido, usou-se uma escala linkert de 1 a 5, onde 1 significa “pouca contribuição” e 5 “muita contribuição” para as atividades da bolsa. Para esta questão, somando-se as notas 4 e 5 chegamos a 75% dos alunos, o que indica que os bolsistas admitem que a gamificação pode ajudar bastante no processo.

3.1.2 A Estratégia de Gamificação Elaborada

Depois da revisão de literatura e aplicação do pré-questionário, um brainstorming entre os pesquisadores foi realizado com o objetivo de se ter um levantamento geral de ideias. Com o intuito de se ter uma visão em amplitude das dimensões e características que a abordagem deveria envolver, o *framework conceitual* para criar estratégias educacionais gamificadas, proposto por Alves *et al.* (2014), foi aplicado.

Após o trabalho de definição conceitual, constatou-se que a utilização de uma ferramenta *on-line* seria essencial para o sucesso da aplicação da estratégia, tendo como vantagem o fato de poder ser acessada em qualquer lugar, via computador, tablet ou celular. Neste sentido, a plataforma base escolhida para apoiar foi o ambiente de aprendizagem MOODLE, uma vez que a instituição já utilizava esta ferramenta e, portanto, os estudantes já possuíam uma vivência com a mesma.

O Moodle é um sistema de código aberto para criação de cursos online. MOODLE é a abreviação em inglês para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que traduzindo significa ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto. Ele funciona como uma sala de aula online e pode fornecer materiais instrucionais e tarefas interativas, como testes e discussões em grupo (Moodle, 2024).

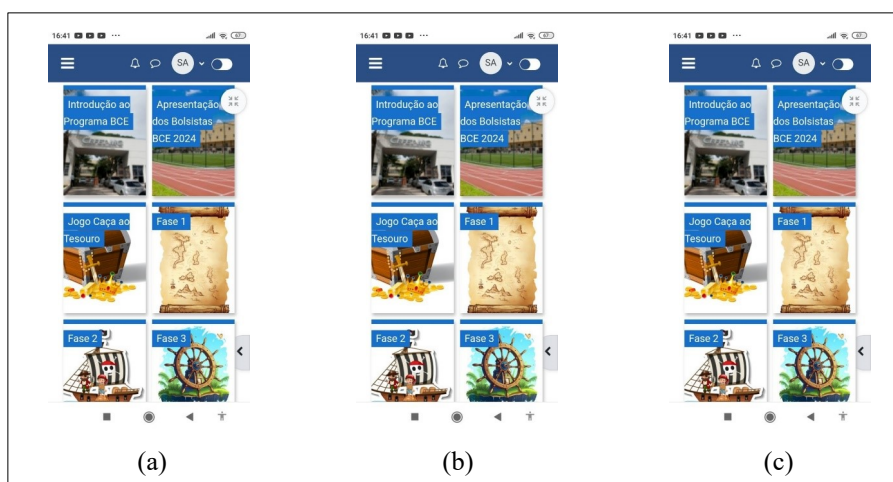
A gamificação na plataforma foi apoiada pelo *plug-in Block Games e Stash*, que permitem aplicar várias técnicas de gamificação no MOODLE de forma simples e descomplicada. O primeiro proporciona a visualização dos pontos, classificação individual e de grupos, nível do jogo. O segundo permite a inserção de objetos ocultos que valem pontos e aparecem em intervalos de tempo pré-definidos e podem ser recolhidos de acordo com pré-requisitos. Desta forma, foi avaliado que o *Block Games e Stash* poderiam fornecer os recursos necessários para apoiar a estratégia de gamificação definida. Então, foi decidido que a narrativa e estética do jogo se dariam em torno de um grupo de piratas e seus navios em busca de um tesouro. O tesouro representa uma metáfora para alcançar os objetivos da BCE.

Por meio das ferramentas tecnológicas adotadas, a estratégia educacional gamificada pode ser resumida nas seguintes características:

1. Uso da estética navio pirata e caça ao tesouro: os estudantes são convidados para uma aventura em alto mar para alcançarem o tesouro que representa ser bem-sucedido na BCE.
2. Definições de diferentes níveis progressivos de fases (assim como nos jogos digitais) que representam também etapas do projeto. Cada fase possui um conjunto de atividades que serão descritas em itens abaixo.
3. Aplicação de minijogos digitais (atividades gamificadas) que envolvem o enfrentamento de desafios que podem ser superados ao se conhecer conteúdos relacionados à BCE. Dentre estes jogos, se encontram:
 - 3.1 *Space invaders*: batalha de naves, em que as naves inimigas trazem respostas corretas (alvos) e incorretas a respeito de conceitos da BCE.
 - 3.2 Jogo da Forca com os termos relativos a um glossário construído colaborativamente.
 - 3.3 Jogo de palavras-cruzadas também sobre os termos do glossário.
 - 3.4 *Quiz* a respeito do conteúdo de materiais lidos relacionados à BCE.
4. Coleta de moedas, diamantes digitais e outras recompensas, mediante a realização das atividades.
5. Construção colaborativa de um glossário a respeito dos conceitos envolvidos na BCE.
6. Fórum colaborativo de relatos.
7. Competição saudável entre os participantes - “*qual navio obterá o tesouro no final da jornada?*”

As fases do jogo se caracterizam da seguinte forma: 1ª Fase: Leitura do termo de compromisso e execução de um *quiz* de compreensão. Leitura do tutorial para postar documentos no sistema e execução de um *quiz* de compreensão. Leitura do relatório de atividades. Realização do *quiz*. Aplicação do jogo *Space Invaders* a respeito do conteúdo. Nesta fase há a possibilidade de Coleta de Bônus em forma de moeda. 2ª Fase: Leitura da Revista da BCE e realização de um *quiz* sobre a leitura. Leitura de um exemplo de relatório de atividades preenchido e realização de um *quiz* de compreensão. Entrega do relatório de atividades referente a abril. Entrega do relatório referente a maio. Colaboração com o glossário de termos do projeto. Coleta de bônus em forma de moedas. 3ª Fase: Entrega do relatório de atividades de junho. Entrega do relatório de atividades de julho. Participação no fórum de relatos de experiências no projeto até o momento. Desafio sobre o glossário com palavras que já o compõem. Coleta de bônus em forma de moeda. 4ª Fase: Entrega do relatório de atividades de agosto. Entrega do relatório de atividades de setembro. Jogo de palavras-cruzadas com termos do glossário. Jogo da Forca com termos do glossário. Coleta de um diamante como forma de bônus. 5ª Fase: Entrega do relatório de atividades de outubro. Visualização de apresentações do evento Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (C&T). Realização do Desafio Semana C&T. Depósito da apresentação do projeto na Semana C&T. Entrega do relatório de atividades de novembro. Coleta de moeda e Coroa Bônus. 6ª Fase: Entrega do relatório de atividades de dezembro. Submissão de artigo decorrente da pesquisa. Submissão de certificado da Semana C&T. Participação no fórum de avaliação do processo de gestão gamificado. Participação no fórum de confraternização e entrega de prêmios aos piratas mais bem colocados e aos navios que chegarem ao final com maior pontuação. Coleta do tesouro perdido. A Figura 1 ilustra as atividades disponibilizadas para aplicação da estratégia proposta.

Figura 1: (a) Tela de apresentação na versão para celular; (b) Tela da Fase 1 na versão para celular; (c) Bloco *Game*



Fonte: elaborado pelos autores.

3.1.3 Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi conduzida por meio do método da Pesquisa-ação, na qual os autores trabalharam administrando o ambiente *on-line* gamificado para gestão das atividades dos bolsistas. Optou-se por uma abordagem qualitativa. Neste sentido, um diário de bordo foi utilizado para realizar registros de eventos importantes. Além disso, as interações dos participantes, que ficam registradas no sistema, também foram coletadas e avaliadas. Para análise dos dados, as informações do diário de bordo foram confrontadas com os dados coletados no ambiente *on-line*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados são relativos às fases de 1 a 3, uma vez que as atividades tomam uma grande parcela do ano letivo da BCE (abril a dezembro) e continuam em andamento. Apesar disso, importantes resultados já podem ser notados.

Primeiramente, a respeito do diário de bordo, foi notado que:

- Apesar da baixa adesão dos alunos em uma reunião inicial de esclarecimento sobre o sistema do BCE (apenas 4 compareceram), no primeiro mês grande parte dos bolsistas respondeu às atividades propostas. Apenas 3 bolsistas, dos 31 participantes, não cumpriram uma tarefa que estava marcada para uma determinada data e fizeram a solicitação de dilação do prazo de entrega, o que não foi possível devido à programação do jogo.
- Foi enviado um tutorial com a forma de acesso ao sistema gamificado. Apesar disso, houve dificuldade de alguns participantes para mudar o avatar do seu jogador.
- Alguns alunos que participaram do Programa BCE em 2023 perceberam e relataram pessoalmente com o pesquisador a satisfação com a forma de condução da bolsa em 2024 em relação a 2023, mais “suave e didática”.
- Notou-se que o relatório de atividades, que antes era entregue com atraso, ocorreu de forma correta. O fato de entregarem primeiro entre os dias 1 e 3 de cada mês na plataforma permitiu as correções técnicas necessárias e evitou a devolução sistemática de relatórios por preenchimento incorreto, que atrasava os trâmites para pagamento da bolsa. Acredita-se que o modelo de relatório disponibilizado e as atividades da Fase 1 tenham ajudado neste quesito.
- A colaboração na construção de um glossário com termos relativos aos projetos também está se desenvolvendo bem, o glossário já possui 200 palavras, proporcionando o contato de todos os bolsistas com elementos de

todos os outros projetos desenvolvidos no ano de 2024.

- Manter o engajamento dos participantes no jogo tem sido uma tarefa que soma esforços das técnicas de gamificação como a classificação individual, níveis, pontuação, troca de avatares, recolhimento de objetos escondidos, com os do pesquisador através do envio de *e-mail* com rankings de classificação dos jogadores.

Além disso, na interação dos alunos com a plataforma foi observado que, de acordo com o relatório da Figura 2 (a), a interação entre os alunos ocorreu de maneira frenética no primeiro mês no fórum de dúvidas (Taverna do Bardo). Nota-se também acesso aos diversos itens do jogo em diversas datas. Em outro aspecto, no que diz respeito ao relatório referente às atividades do mês de abril, pode-se perceber na Figura 2 (b) que todos entregaram entre os dias 1 e 3 de maio, resultado esperado e o que tem acontecido até o momento (relatórios de maio e junho). Estas informações sobre a interação dos alunos corroboram com alguns dos relatos encontrados no diário de bordo.

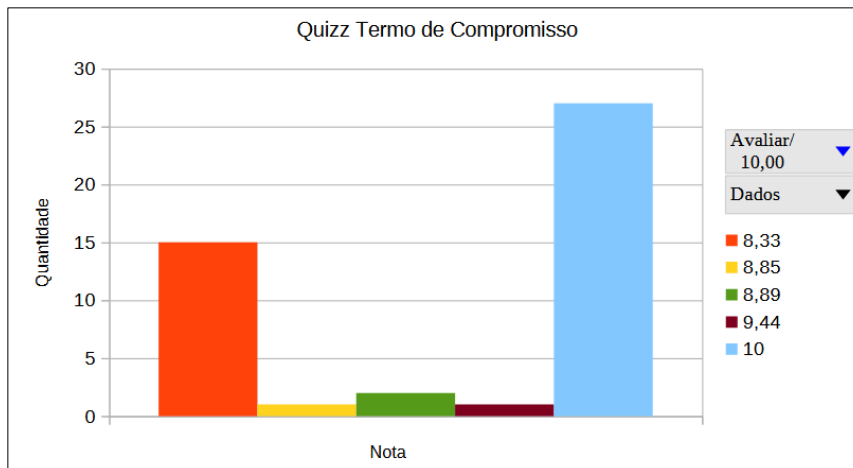
Figura 2: (a) Relatório de visualizações; (b) Data de envio do relatório de atividades



Fonte: elaborado pelos autores.

Outro aspecto relevante foram os resultados das notas obtidas de *quizzes* de compreensão de documentos usados no Programa. Os gráficos 1 e 2 mostram o percentual de notas obtidas dos *quizzes* relativos à compreensão do termo de compromisso e do relatório de atividades respectivamente, mostrando que os participantes tiveram um nível de entendimento adequado destes documentos usados no processo de execução dos projetos.

Gráfico 1 – Notas obtidas no *Quiz* do Termo de Compromisso

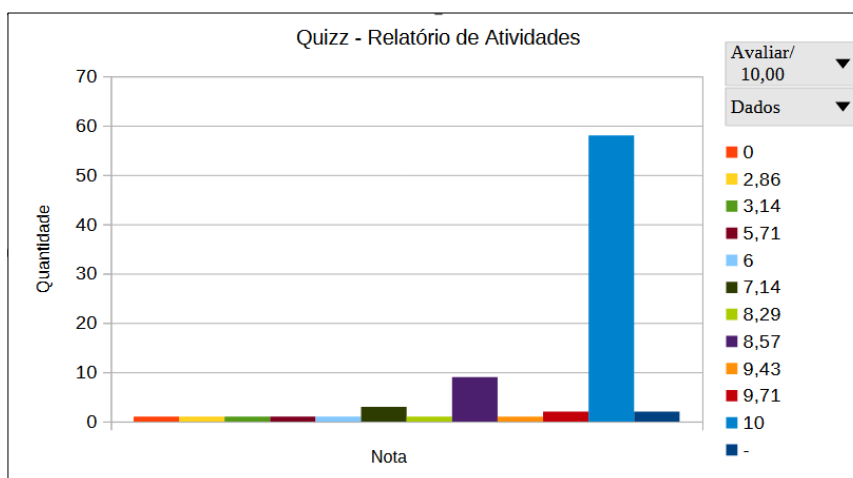


Fonte: Relatórios do Sistema de Gestão BCE 2024.

Neste *quiz*, o aluno pode fazer três tentativas. Do gráfico percebe-se que grande, durante as tentativas, obteve nota máxima (27 pessoas), 10 pontos, enquanto 15 obtiveram uma nota muito boa, 8,33, revelando uma boa compreensão do documento, Termo de Compromisso.

A compreensão das cláusulas do termo de compromisso leva o estudante a ter um conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto bolsista, evitando assim o abandono do projeto do meio de sua consecução. O bolsista passa a ter conhecimento sobre seu direito a um seguro obrigatório contra acidentes, ao valor da bolsa, a obrigatoriedade de apresentação do relatório de atividades mensalmente, a sanção de cancelamento da bolsa por descumprimento de alguma cláusula do termo de compromisso, aumentando assim seu engajamento no desenvolvimento do projeto durante o ano.

Gráfico 2 – Notas obtidas no *Quiz* do Relatório de Atividades



Fonte: Sistema de Gestão BCE 2024.

Nesta atividade, o bolsista pode realizar três tentativas. Das tentativas feitas por eles, percebe-se que uma grande parte obteve a nota máxima, que é 10. As outras notas que aparecem são de outras tentativas sem êxito. Observa-se um sucesso na compreensão do relatório de atividades, o que foi verificado pelo pesquisador no preenchimento correto que vem ocorrendo nos meses observados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de um programa de bolsas como a BCE pode envolver diversos desafios, dentre eles está o de proporcionar motivação aos estudantes para participarem da execução do programa de forma ativa, para consequentemente aumentar a qualidade de sua formação profissional por meio de sua atuação na pesquisa aplicada. Neste sentido, este artigo propôs uma estratégia educacional gamificada para motivar estudantes a se manterem ativos nos processos da BCE. Conforme os dados qualitativos apresentados, a estratégia tem se mostrado um fator positivo para engajar os estudantes nestas atividades. Como trabalhos futuros, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes com o objetivo de se ter uma apreciação ainda mais profunda dos resultados encontrados, por meio de uma avaliação da percepção dos bolsistas quanto aos ganhos pedagógicos do Sistema de Gestão BCE 2024. Estes dados serão confrontados com o diário de bordo do pesquisador e com dados retirados do Sistema de Gestão BCE 2024. Dependendo dos resultados totais, pretende-se propor a aplicação da estratégia pedagógica em outras unidades do CEFET-MG. Como possibilidade para trabalhos futuros, poderão ser aplicadas as técnicas de gamificação em outros programas, como o de Bolsa Permanência, de Atendimento Psicossocial, de Alimentação, buscando sempre melhorar os processos gerenciais da Assistência Estudantil da Instituição.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de Produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.
- CEFET-MG. Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE). **Bolsa Complementação Educacional**. Disponível em: <<https://www.dde.cefetmg.br/assistencia-estudantil/programas/bolsa-complementacao-educacional-2/>>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- CEFET-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: política institucional: 2016-2020 / Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; organização: Maria Rita Neto Sales Oliveira ... [et al.]. - Belo Horizonte: CEFETMG, 2016. – 2 v. (94p.; 136p.)
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas** na educação presencial, a distância e corporativa. Saraiva Educação SA, 2018.
- GIL, Antônio C. Métodos e técnicas em pesquisa social. S. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOODLE HQ, Documentation: About Moodle, 2024. Página Oficial. Disponível em: <https://docs.moodle.org/404/en/About_Moodle>. Acesso em: 29 de jan. 2024.
- VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

CAPÍTULO 10 - POLÍTICAS DE COMBATE E PREVENÇÃO AO ASSÉDIO MORAL NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU DO IFMG

*Mauro Júnior Moraes de Oliveira¹
Heleniara Amorim Moura²*

1 INTRODUÇÃO

O tema do assédio moral tornou-se uma preocupação central deste artigo, pois esse tipo de abuso se caracteriza por comportamentos repetidos que humilham e constroem, comprometendo o bem-estar e a carreira das vítimas. No ambiente acadêmico, tais práticas incluem críticas desproporcionais, isolamento e a atribuição de tarefas inferiores às competências da pessoa, com a intenção de desestabilizá-la emocionalmente. Conforme os estudiosos Amauri Nascimento e Sônia Nascimento:

“[...] entende-se por assédio moral aquelas condutas abusivas, com natureza psicológica, atentando contra a dignidade psíquica da vítima, de maneira repetitiva e prolongada, expondo o trabalhador a situações vexatórias, humilhantes e constrangedoras, ofendendo a personalidade do indivíduo, sua dignidade ou integridade psíquica.” (Nascimento, 2014, p.1267).

O estudo sobre assédio moral seguiu uma abordagem que partiu de uma visão ampla para uma análise mais específica. Inicialmente, com a investigação de artigos e pesquisas sobre assédio moral, destacando padrões e consequências gerais.

Esse levantamento revelou como o assédio afeta as alunas de forma muito marcante na vida acadêmica. O que acarreta consequências negativas, tal percepção ofereceu uma base sólida de interesse sobre o tema. A partir dessa compreensão, o foco foi direcionado para o ambiente acadêmico, com particular atenção às dinâmicas de poder e hierarquia que permeiam as relações nesse contexto, especialmente em cursos de pós-graduação, onde estudos apontam uma vulnerabilidade particular devido à pressão acadêmica e dependência de orientadores.

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: mauro.namal@gmail.com

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: heleniara.moura@ifmg.edu.br

Isso levou à escolha de estudar o assédio moral especificamente no IFMG, considerando o papel crucial que a instituição desempenha na formação de profissionais qualificados e comprometidos com a ética e o desenvolvimento social.

A pesquisa parte de um questionamento central: quais são as políticas de prevenção contra o assédio moral no IFMG e quais ações podem ser implementadas para aprimorar essas políticas na instituição? A partir desse questionamento, o objetivo geral é analisar as políticas institucionais voltadas ao combate do assédio moral, especialmente direcionadas às estudantes e docentes mulheres nos cursos *strictu sensu* da instituição.

Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos para composição desta pesquisa. O primeiro objetivo é realizar um estudo das políticas e programas institucionais já existentes que tratam do assédio moral, permitindo um diagnóstico detalhado da situação atual. O segundo objetivo busca identificar possíveis falhas nos mecanismos de suporte oferecidos às alunas de pós-graduação que enfrentam situações de assédio, visando aprimorar esses processos. Finalmente, o terceiro objetivo é propor medidas informativas que previnam práticas de assédio, assim como capacitar as alunas na identificação e enfrentamento dessas situações, promovendo um ambiente acadêmico mais seguro e acolhedor para todos.

Este estudo busca, assim, fornecer uma contribuição significativa para a compreensão e a prevenção do assédio moral na academia, promovendo um ambiente de respeito e igualdade que incentive o desenvolvimento pleno das alunas de pós-graduação. A pesquisa parte da hipótese de que as orientações sobre o assédio moral e sexual nos cursos de pós-graduação do IFMG carecem de clareza e profundidade, o que limita a capacidade das alunas de identificar e lidar com essas situações. Embora o assédio seja um tema cada vez mais discutido no meio acadêmico, permanece uma lacuna na compreensão e na orientação prática sobre o assunto. Para preencher essa necessidade, a proposta de um Guia de Orientações surge como um recurso essencial para auxiliar as alunas e docentes a entenderem melhor suas opções e responsabilidades ao enfrentarem essas práticas abusivas.

Esse guia abordará aspectos jurídicos, pedagógicos e éticos, servindo como uma fonte de apoio e empoderamento para as estudantes, promovendo um ambiente acadêmico mais seguro e inclusivo. Ao ampliar a compreensão sobre o assédio moral e o assédio sexual, o guia visa também fortalecer uma cultura de respeito e proteção nos cursos de mestrado do IFMG, capacitando a instituição para oferecer melhores condições de apoio às suas alunas.

A motivação para esta investigação se fundamenta na crescente visibilidade de casos de assédio em instituições de ensino superior, amplamente divulgados em notícias recentes, que revelam a extensão desse problema entre alunas de mestrado e doutorado em diversas universidades brasileiras. O trabalho alinha-se aos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), integrando a luta contra o assédio moral com os princípios de uma educação ética e crítica. A EPT vai além da formação técnica, promovendo o desenvolvimento humano e social, e oferecendo um espaço fértil para conscientizar e prevenir práticas abusivas no ambiente acadêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO/ DESENVOLVIMENTO

A formação oferecida pelo IFMG em seus cursos de mestrado, assim como em toda a sua grade de programas acadêmicos, vai além da capacitação técnica, promovendo uma educação que valoriza o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Através dos cursos de graduação, técnicos e de especialização, o IFMG contribui para a inclusão educacional e o fortalecimento das comunidades locais, preparando profissionais para enfrentar desafios complexos de forma ética e responsável. Dessa forma, o estudo do assédio moral no contexto do IFMG adquire uma relevância especial, já que a instituição tem um papel significativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, sendo essencial garantir um ambiente acadêmico saudável e seguro para o aprendizado e a pesquisa.

Este trabalho aborda o assédio moral como ação que propicia conduta abusiva e/ou prejudicial ao desenvolvimento laboral de pesquisadoras no ambiente acadêmico. Como demonstrado com propriedade pelos estudiosos Amauri Nascimento e Sônia Nascimento:

“[...] entende-se por assédio moral aquelas condutas abusivas, com natureza psicológica, atentando contra a dignidade psíquica da vítima, de maneira repetitiva e prolongada, expondo o trabalhador a situações vexatórias, humilhantes e constrangedoras, ofendendo a personalidade do indivíduo, sua dignidade ou integridade psíquica.” (Nascimento, 2014, p.1267).

Diante dessa realidade, esta pesquisa volta-se para as políticas de combate ao assédio no IFMG. O compromisso institucional da instituição e sua relevância regional tornam o IFMG um cenário ideal para investigar e propor ações de prevenção ao assédio moral.

Será desenvolvido um guia de orientação que capacite alunas a identificar e enfrentar tais situações, promovendo, assim, um ambiente acadêmico mais justo e acolhedor. Certamente, essa iniciativa pode não apenas beneficiar diretamente as alunas do IFMG, mas também servir de modelo para outras instituições de ensino.

A relevância deste estudo sobre assédio moral nos cursos de pós-graduação é evidente, uma vez que essa prática afeta profundamente a trajetória acadêmica de muitas mulheres. Ao escolher o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) como foco da pesquisa, pretende-se contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e seguro para as estudantes. Observa-se uma escassez de apoio efetivo para alunas em situações de assédio, agravada pela falta de políticas institucionais robustas que garantam a permanência e o bem-estar dessas mulheres nos programas de pós-graduação. Além de examinar o tema, o trabalho busca reforçar a visibilidade dos direitos das estudantes e sugerir práticas de acompanhamento que atendam às necessidades específicas dessas alunas, muitas das quais enfrentam desafios adicionais devido a fatores sociais e familiares. Para apoiar esta pesquisa sobre o combate ao assédio moral e sexual em instituições de ensino superior, vários documentos e diretrizes da Controladoria-Geral da União (CGU) podem ser relevantes. Entre eles, destaca-se o Programa de Integridade

Pública, que orienta as instituições federais na criação de políticas e canais de denúncia de forma segura e confidencial, promovendo a integridade e a ética nos ambientes de ensino. Outro documento importante é a Cartilha de Prevenção ao Assédio Moral e Sexual, que oferece diretrizes específicas para identificar, prevenir e enfrentar casos de assédio em instituições públicas, incluindo protocolos para que gestores e profissionais saibam como agir frente a tais situações. Além disso, os Relatórios Anuais de Gestão e Monitoramento da Integridade da CGU contêm análises e estatísticas que podem embasar a pesquisa, oferecendo dados quantitativos e qualitativos sobre a incidência de assédio e as medidas adotadas para prevenir e punir abusos no ambiente acadêmico.

Em 2020, uma estudante de pós-graduação da Universidade de Brasília relatou sérios danos emocionais e financeiros resultantes de práticas de assédio moral. Em outra situação, denúncias levaram à demissão de um professor da USP³, acusado de assédio moral e sexual por oito alunas. Ainda, uma pesquisa realizada pela UnivasF⁴ procurou avaliar a percepção dos estudantes de pós-graduação sobre o assédio moral, com foco no apoio institucional recebido. Casos como o de um professor da Unirio, acusado de abusos por dezenas de alunas, e de um professor da Universidade do Porto, que enfrentou investigações após coagir uma aluna a manter relações sexuais, ilustram a gravidade da situação.

Na UFOP⁵, uma estudante teve seu pedido de prorrogação de prazo negado após dar à luz, destacando uma forma de discriminação e negligência institucional. A Unesp⁶ também registrou denúncias contra um professor que supostamente usava o programa de iniciação científica para assediar alunas. Outro caso envolveu um professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UNESC⁷), que foi investigado por ameaças e assédio, resultando em depoimentos de 18 pessoas. Em 2022, o Ministério Público Federal iniciou investigações contra um professor da UFV⁸, acusado por 11 mulheres de abusos, incluindo assédio moral e estupro. Ainda em 2023, o primeiro Seminário Nacional de Políticas contra o Assédio em Universidades Públicas, realizado pela UFRGS⁹, destacou a urgência de ações coletivas para combater essa violência. Finalmente, uma estudante da UERN¹⁰ publicou uma carta denunciando assédio moral, abuso psicológico e abuso de autoridade, evidenciando a persistência desse problema no meio acadêmico.

Esses relatos, reunidos, demonstrando a ocorrência do assédio moral em um curto espaço de tempo, abordando 11 artigos sobre o tema, reforçam a necessidade de uma análise aprofundada do assédio moral nas instituições de ensino superior, especialmente nos cursos de pós-graduação. Além do assédio moral, muitos desses casos envolvem abusos sexuais sofridos por alunas, revelando um cenário alarmante que exige medidas institucionais eficazes para proteger a integridade e o bem-estar dos estudantes e promover um ambiente acadêmico seguro e respeitoso. Observa-se com tais leituras um aumento nas denúncias de assédio moral e sexual, revelando um ambiente acadêmico marcado por relações de poder desequilibradas que afetam particularmente as mulheres. Casos de humilhação pública, descrédito intelectual,

sobrecarga de trabalho e discriminação com base em gênero são frequentemente relatados em programas de pós-graduação, o que desestimula a participação ativa das alunas em suas pesquisas e inibe suas aspirações de liderança acadêmica. enfatizam o impacto profundo que o assédio tem na trajetória acadêmica e emocional das vítimas, bem como a urgência de medidas preventivas.

Exemplos como os da USP, onde um professor foi exonerado após denúncias de assédio, e da Unesp, que expôs práticas abusivas de longa data, ilustram a toxicidade de certas relações dentro do meio universitário.

Diante desse cenário, o presente estudo justifica-se pela necessidade de investigar como o assédio moral nos cursos de pós-graduação pode ser combatido e prevenir práticas que prejudicam a saúde mental e o progresso acadêmico das estudantes. Além disso, a iniciativa alinha-se aos esforços da Controladoria-Geral da União (CGU), que tem intensificado ações contra o assédio em instituições federais, implementando campanhas de conscientização e criando canais de denúncia acessíveis. Esses movimentos institucionais e regulatórios ressaltam a importância de promover um ambiente acadêmico seguro e ético, em que todas as alunas possam desenvolver seu potencial acadêmico sem medo de retaliação ou discriminação. Com base nessas considerações, este estudo busca contribuir para a formulação de políticas eficazes e o fortalecimento de práticas inclusivas que possam servir de referência para outras instituições.

Para enfrentar essas questões no IFMG, a criação de aparatos institucionais de suporte e orientação é fundamental, visando assegurar um ambiente acadêmico inclusivo e seguro. Ressalva-se que as competências propostas com tais princípios revelam uma abordagem que contribui para a formação integral do ser humano, alinhando-se ao ideário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Destacamos, em especial, a competência voltada ao trabalho e ao projeto de vida, que enfatiza a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais.

Essa competência propõe a apropriação de conhecimentos e experiências que permitem aos estudantes compreender as relações do mundo do trabalho, possibilitando escolhas informadas e alinhadas ao exercício da cidadania, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p. 9). Tal perspectiva é central à EPT, pois promove uma educação que valoriza a formação omnilateral, capacitando o indivíduo a construir seu projeto de vida de forma consciente e ativa, com uma visão crítica sobre as dinâmicas sociais e profissionais.

A proposta de um guia de orientação para docentes reforça essa conexão, ao oferecer ferramentas práticas para identificar e enfrentar o assédio moral, contribuindo para uma comunidade acadêmica mais inclusiva e justa. Esse guia educativo se alinha com o compromisso da EPT de promover uma educação inclusiva e democrática, capacitando docentes para lidar com casos de assédio e incentivar uma cultura de respeito e equidade nas

relações acadêmicas. Ao abordar as dinâmicas de poder entre professores, alunos e gestores, o guia propõe uma transformação nas interações acadêmicas, capacitando as docentes a agirem de maneira fundamentada e segura diante de situações delicadas.

Além de prevenir o assédio, essa abordagem fomenta um ambiente de ensino que valoriza o bem-estar, refletindo os valores da EPT como instrumento de transformação social. O trabalho evidencia que a criação de uma cultura institucional respeitosa depende de políticas e ações concretas que protejam os direitos dos alunos e professores, consolidando a EPT como um campo de formação que busca o desenvolvimento integral e a dignidade humana.

A visão de formação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) transcende a simples capacitação técnica, propondo uma educação que integra as dimensões humanas, culturais e sociais no desenvolvimento do estudante. Esse modelo busca uma formação omnilateral, onde o aprendizado técnico se conecta com o crescimento ético e cidadão, preparando o aluno para atuar com consciência crítica e responsabilidade no mundo do trabalho e na sociedade. Nesse contexto, a construção de uma escola que articule valores constitutivos do ser humano é fundamental para a EPT. Trata-se de uma instituição que busca promover uma formação omnilateral, desenvolvendo “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3). Somente com essa abordagem é possível concretizar a formação integral, culminando na proposta educacional da EPT, que valoriza autonomia, cidadania e diversidade de saberes, formando profissionais qualificados e cidadãos comprometidos com o desenvolvimento social.

Contradizendo tais objetivos da formação da Educação Profissional e Tecnológica, nota-se que o conceito de assédio moral nas universidades reflete a evolução das dinâmicas de poder e das percepções sobre práticas abusivas ao longo da história. Originalmente, o ambiente acadêmico operava com estruturas hierárquicas rígidas, permitindo a perpetuação de comportamentos de controle e repressão. A partir do século XX, com o avanço das ciências sociais, o assédio moral passou a ser visto como uma questão crítica, especialmente no meio acadêmico, onde práticas abusivas afetam profundamente a integridade emocional e o desempenho das vítimas, sobretudo das mulheres. Hirigoyen (2002) define o assédio moral como:

“Qualquer conduta abusiva, manifestando-se, sobretudo, por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física, oupsíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho” (Hirigoyen, 2002, p. 65).

Essas práticas abusivas são frequentemente exacerbadas por questões de gênero, sendo que as questões de assédio enfrentadas por alunas nas instituições de ensino e no ambiente de trabalho estão fortemente enraizadas em dinâmicas de gênero, onde desigualdades históricas colocam as mulheres em posições de vulnerabilidade e subordinação. Segundo Margarida

Barreto (2015), o assédio moral e sexual no trabalho funciona como uma violência de gênero, projetada para desestabilizar emocionalmente as mulheres e restringir seu avanço profissional, reforçando papéis de poder tradicionais que mantêm a dominação masculina. Mirla Cisne (2018) também ressalta que a divisão sexual do trabalho contribui para condições em que as mulheres, particularmente em contextos acadêmicos e profissionais, são alvos de assédio, uma prática que serve para controlar suas trajetórias e limitar sua participação em espaços de prestígio. Essas autoras apontam que o assédio contra alunas e trabalhadoras não é apenas um abuso de poder, mas também uma ferramenta para perpetuar uma ideologia de gênero que visa subjugar e silenciar as mulheres.

Consequências graves, como estresse crônico, ansiedade e até mesmo a evasão acadêmica, resultam desses comportamentos. O assédio moral nas universidades reflete um padrão histórico de controle que evoluiu desde a sociedade patriarcal até as formas sutis de violência presentes na contemporaneidade, manifestando-se em humilhações públicas, discriminação e intimidação. Além disso, a legislação brasileira oferece respaldo contra o assédio, como a Lei nº 13.185/2015, que combate o *bullying* e estabelece diretrizes para o enfrentamento de condutas abusivas em ambientes educacionais. Outras legislações, como a Lei Maria da Penha e medidas provisórias, destacam a proteção das mulheres contra o assédio moral e sexual, incluindo ações de capacitação, criação de comissões de acolhimento e canais de denúncia nas instituições de ensino.

O cenário da pós-graduação, em especial, traz desafios adicionais que exigem o apoio das instituições de ensino para assegurar que as mulheres possam avançar em suas carreiras acadêmicas e alcançar o desempenho desejado sem se sentirem limitadas por questões de gênero ou outras barreiras. Para mulheres que também são mães, as dificuldades são particularmente intensas, pois elas enfrentam frequentemente o duplo desafio de equilibrar as demandas acadêmicas com as responsabilidades familiares. Esse desafio é amplamente reconhecido por Prikhidko e Haynes (2018), que observam que as mães em programas de pós-graduação enfrentam pressões significativas ao tentarem conciliar o tempo e a energia entre a escola e a criação dos filhos.

Nesse sentido, observa-se que essas estudantes podem se beneficiar substancialmente de serviços de aconselhamento projetados para responder às suas necessidades específicas, permitindo que lidem melhor com o estresse e as demandas que enfrentam. A oferta de tais serviços não é apenas um benefício adicional, mas uma medida de inclusão que reflete o compromisso das instituições com a criação de um ambiente mais equitativo. Esses serviços não apenas facilitam o progresso acadêmico das mães, mas também sinalizam uma postura institucional de apoio contínuo ao bem-estar e ao sucesso de todas as alunas. Ao reconhecer e responder a essas necessidades, as instituições podem avançar significativamente na promoção de um ambiente acadêmico onde todas as mulheres, independentemente de suas responsabilidades fora da universidade, possam prosperar e se desenvolver plenamente. Essa

abordagem colaborativa e inclusiva para com as mães estudantes é uma peça fundamental no esforço maior de promover igualdade de oportunidades e reforçar o compromisso com a diversidade e a inclusão em todos os aspectos da vida acadêmica.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e documental para compreender o assédio moral em cursos de pós-graduação do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). A pesquisa bibliográfica foi essencial para fundamentar teoricamente o estudo, permitindo a revisão de literatura que abarca a complexidade das relações de poder no ambiente acadêmico e a identificação de lacunas nas políticas institucionais de combate ao assédio. Com essa base, foi possível situar o estudo em um contexto mais amplo, identificando práticas e impactos emocionais que ultrapassam o espaço acadêmico, afetando profundamente a vida pessoal e profissional das vítimas.

Complementando a bibliografia, a pesquisa documental pautou-se na análise de documentos institucionais, políticas internas e registros de ocorrências de assédio moral. A abordagem documental oferece profundidade histórica e contextual, valendo-se de dados formais e validados para apoiar a formulação de políticas eficazes. Conforme Gil (2002, p.51), a pesquisa documental é ideal para dados que “não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Foram consultados relatórios, notícias e materiais dos cursos de mestrado do IFMG para melhor compreensão das políticas existentes.

A análise dos dados nesta pesquisa tem sido realizada por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016), uma técnica que possibilita uma estrutura metodológica detalhada para organizar e interpretar dados qualitativos. A aplicação dessa técnica segue três etapas principais, garantindo uma abordagem rigorosa e fundamentada. Na primeira etapa, conhecida como pré-análise, realiza-se uma leitura preliminar dos dados, permitindo uma imersão no conteúdo e a formação de hipóteses iniciais que orientarão a pesquisa. Esse processo facilita a seleção de categorias e unidades de análise que serão utilizadas para classificar e organizar as informações. Em seguida, na etapa de exploração do material, os dados são minuciosamente examinados, e cada elemento relevante é codificado e agrupado em categorias definidas, o que permite a observação detalhada de padrões, incluindo comportamentos recorrentes e tendências de assédio. A última etapa, a interpretação dos resultados, é dedicada à síntese e análise crítica dos dados, visando identificar não apenas as ocorrências de assédio, mas também os contextos em que ocorrem e as respostas institucionais registradas.

Além da Análise de Conteúdo, a pesquisa também fez um levantamento bibliográfico inicial que foi essencial para a construção de uma base teórica robusta sobre assédio moral. Este levantamento incluiu conceitos centrais e abordagens acadêmicas sobre o tema, possibilitando uma análise crítica das políticas institucionais existentes e ajudando a formular diretrizes para intervenções futuras. O entendimento teórico das dinâmicas do assédio é fundamental para identificar e contextualizar lacunas institucionais e práticas inadequadas que possam afetar as alunas de pós-graduação. Adicionalmente, reportagens de sites de grande circulação e credibilidade foram consultadas como fontes de dados complementares, permitindo uma compreensão mais ampla e contemporânea do tema. A inclusão dessas reportagens visou capturar dados atualizados sobre a incidência e características de assédio moral em ambientes acadêmicos, oferecendo uma perspectiva jornalística e factual que contribuiu para a viabilidade dos dados coletados. Essas fontes jornalísticas ajudaram a contextualizar a pesquisa e forneceram reflexões sobre a dimensão pública do problema, além de servirem como um ponto de comparação entre as práticas relatadas e as políticas institucionais do IFMG.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS PRELIMINARES

4.1 Contextualização da Pesquisa

Esta seção apresenta uma análise detalhada dos dados coletados por meio de uma abordagem qualitativa com variáveis quantitativas, oferecendo uma visão abrangente sobre as percepções e experiências lidas e analisadas.

A análise dos programas de mestrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) revela importantes tendências e desafios relacionados à representatividade feminina nos processos seletivos dos cursos *stricto sensu*. Cada programa possui particularidades em suas áreas de atuação e objetivos, mas todos enfrentam questões relacionadas à inclusão e à equidade de gênero. Com o foco na promoção de uma educação inclusiva, a avaliação dos dados sobre a presença feminina nesses mestrados oferece uma visão detalhada das oportunidades e barreiras encontradas pelas mulheres, destacando a importância de políticas institucionais que promovam a igualdade. Esse contexto evidencia a necessidade de estratégias que ampliem o apoio às candidatas e fomentem um ambiente acadêmico mais diversificado e acessível em diferentes campos de estudo. Sendo os cursos a seguir mencionados e pesquisados no estudo.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), oferecido no *Campus* Ouro Branco, busca a formação de profissionais para a Rede Federal de Educação Tecnológica, promovendo uma conexão entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas do mundo do trabalho. Suas linhas de pesquisa incluem a gestão

pedagógica e práticas educativas com foco inclusivo. A análise dos processos seletivos desse programa ao longo dos anos mostra oscilações na representatividade feminina, com avanços e alguns desafios no preenchimento de vagas por mulheres, ressaltando a importância de iniciativas voltadas para a equidade de gênero. Pesquisa-se o Mestrado Profissional em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental (MPSTA), no *Campus* Bambuí, o qual propõe capacitar profissionais com enfoque multidisciplinar para o desenvolvimento sustentável. Os dados dos processos seletivos deste programa apresentam um cenário dinâmico em termos de participação feminina, com algumas seleções mostrando uma alta presença de mulheres, enquanto outras enfrentam barreiras para a inclusão. Essa análise aponta para a necessidade de políticas que incentivem a equidade e o apoio à participação feminina em áreas ainda dominadas por homens. Também na análise no *Campus* Formiga, o Mestrado Profissional em Administração (PPGA) abrange a formação em finanças e decisões estratégicas, com o objetivo de formar profissionais inovadores e preparados para o mercado financeiro e corporativo. A análise de seus processos seletivos revela uma representatividade feminina desigual entre as edições, evidenciando a necessidade de estratégias de apoio que favoreçam a inclusão feminina e promovam a equidade de gênero no curso. Por fim, o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), ofertado no *Campus* Ouro Preto, visa capacitar docentes de geografia para a Educação Básica, utilizando uma abordagem crítica e ética. A análise dos dados sobre a representatividade feminina nos processos seletivos desse curso revela uma participação limitada de mulheres, com flutuações anuais e desafios persistentes para garantir maior equidade de gênero.

Esse cenário destaca a necessidade de políticas inclusivas e de suporte contínuo que não apenas ampliem o acesso feminino aos programas de pós-graduação, mas também promovam uma formação acadêmica mais diversa e equitativa. A representação equilibrada de gênero nas instituições de ensino superior é um fator essencial para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, onde diferentes perspectivas possam enriquecer a produção de conhecimento. O incentivo a essa diversidade contribui para a construção de uma cultura acadêmica que valoriza a equidade, respeita as particularidades e promove o diálogo. Além disso, políticas institucionais que apoiem a inclusão feminina favorecem não só a representatividade, mas também o desenvolvimento de um ambiente que acolhe e apoia o crescimento de todos os seus membros, ajudando a transformar o espaço acadêmico em um reflexo mais fiel da sociedade como um todo.

4.2 Uma breve análise sobre as Orientações para Denúncias de Assédio nos Sites Institucionais do IFMG (*campi* Bambuí, Formiga, Ouro Branco e Ouro Preto)

A análise revela umas poucas orientações específicas sobre como proceder em casos de assédio nos sites institucionais dos campi do IFMG, evidenciando a necessidade de um guia educativo para fornecer informações sobre denúncia e suporte.

Na análise dos sites dos *campi* de Formiga, Bambuí, Ouro Branco e Ouro Preto, identificou-se a falta de orientações específicas sobre assédio. Com exceção do *Campus* de Bambuí, que oferece atendimento presencial, os demais *campi* disponibilizam informações limitadas e não mencionam a palavra “assédio” nas páginas da Ouvidoria.

Nenhum dos sites institucionais dos Cursos apresenta orientações específicas sobre como denunciar assédio, o que ressalta a urgência de implementar um material educativo com essas diretrizes. A ausência de orientações formais pode deixar alunas desamparadas, dificultando o acesso ao suporte necessário. A análise também aponta que todos os *campi* possuem informações de contato com a Ouvidoria, porém a clareza e a visibilidade desses dados variam, especialmente quanto ao atendimento presencial. A falta de menção direta a assédio nesses canais limita o alcance da Ouvidoria como ponto de apoio para vítimas, tornando o Guia uma ferramenta essencial para educar e orientar sobre direitos e processos de denúncia no ambiente acadêmico.

A análise dos sites dos Institutos Federais indica uma ausência preocupante de atendimento presencial para tratar casos de assédio moral, com exceção do *Campus* Bambuí. Esse cenário aponta para a necessidade urgente de fortalecer o suporte às alunas e demais membros da comunidade acadêmica em situações de vulnerabilidade, oferecendo-lhes um espaço seguro e acessível para denúncias. O atendimento presencial é um elemento crucial no acolhimento das vítimas, pois promove uma interação direta e humanizada, essencial para que se sintam ouvidas e compreendidas em suas experiências.

Em contextos de assédio moral, a presença física de um profissional treinado facilita o estabelecimento de uma relação de confiança, o que incentiva a vítima a se abrir e relatar de forma mais completa e detalhada os acontecimentos vividos. Esse tipo de suporte presencial oferece uma proximidade que nenhuma plataforma digital ou comunicação por telefone pode proporcionar, principalmente em situações em que o silêncio ou o constrangimento são obstáculos para a denúncia.

Além disso, o atendimento presencial tem um impacto positivo na forma como a instituição é percebida por seus alunos, especialmente em casos tão sensíveis como o assédio moral. A falta desse recurso nos outros *campi* dos Institutos Federais deixa as vítimas em uma posição desamparada, onde um simples canal virtual pode não ser suficiente para estimular a confiança necessária para o relato.

A importância do atendimento presencial vai além de escutar as alunas; ele permite que a instituição ofereça uma resposta imediata e personalizada às necessidades específicas de cada caso. Em vez de lidar com um processo burocrático e distante, a vítima pode, no atendimento presencial, receber orientações práticas e eficazes sobre como prosseguir, o que é especialmente relevante em situações que exigem ações rápidas para interromper o ciclo de assédio. A experiência presencial fortalece o compromisso institucional com a criação de um ambiente acadêmico mais justo, equitativo e seguro, demonstrando para as alunas que a instituição valoriza o seu bem-estar e está disposta a tomar as providências necessárias para garantir um espaço de aprendizado livre de assédio. A introdução e a ampliação do atendimento presencial nos *campi* seriam, portanto, um avanço significativo na estrutura de apoio aos alunos, ajudando a combater o assédio moral de maneira mais efetiva e reforçando o papel dos Institutos Federais na promoção de uma educação inclusiva e acolhedora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Produto Acadêmico proposto

O desenvolvimento de um Guia de enfrentamento ao assédio moral no ambiente acadêmico surge como uma ação essencial para os *campi* do IFMG e para outras instituições de ensino superior, especialmente em um contexto onde os dados apontam a necessidade de ter um número mais expressivo de alunas aprovadas nos processos seletivos dos cursos de mestrado oferecidos pela instituição. A representatividade feminina nesses programas de pós-graduação demonstra um avanço significativo em termos de inclusão, mas também ressalta a necessidade de garantir um ambiente seguro, acolhedor e livre de abusos que comprometam o desempenho e o bem-estar dessas estudantes. A criação de um Guia prático e acessível se torna, portanto, uma medida estratégica para fortalecer a estrutura de apoio às alunas e docentes, proporcionando orientações específicas para identificar, prevenir e lidar com casos de assédio moral. Esse produto educacional visa não apenas informar, mas também criar uma rede de proteção que incentive as alunas a prosseguirem em suas trajetórias acadêmicas com a confiança de que, em casos de situações abusivas, haverá recursos e canais de apoio disponíveis.

Além disso, a aplicabilidade do Guia extrapola o contexto específico do IFMG, podendo ser adotada em outras instituições de ensino superior onde as dinâmicas de poder e as hierarquias colocam frequentemente as alunas em situações de vulnerabilidade. Ao trazer clareza sobre as formas de assédio e sobre os direitos e recursos das vítimas, o Guia promove uma cultura de respeito e responsabilidade, atuando como uma ferramenta de conscientização e prevenção que beneficia toda a comunidade acadêmica. Mais do que um documento de referência, ele é um convite para a transformação do ambiente educacional, que se torna mais

inclusivo, seguro e comprometido com o bem-estar e o respeito à dignidade de seus membros. A implementação de tal ferramenta não só protege as alunas e os docentes, mas também reflete o compromisso institucional com uma educação que valoriza a integridade e a igualdade, contribuindo para a formação de uma comunidade acadêmica mais justa e fortalecida, onde todos possam desenvolver-se plenamente e ressalta a importância de uma educação comprometida com a ética e o respeito em todos os níveis da formação acadêmica.

A realização deste estudo é fundamental para o desenvolvimento do produto acadêmico, pois fornece uma base sólida para a criação de um Guia de enfrentamento ao assédio moral, embasado em dados e necessidades concretas da comunidade acadêmica. A análise das condições enfrentadas pelas alunas e docentes do IFMG, em especial, destaca a importância de assegurar um ambiente que vá além da simples inclusão feminina, promovendo um espaço onde o respeito, a segurança e a igualdade sejam valores centrais. Esse estudo permite que o Guia seja não apenas teórico, mas diretamente aplicável, ao considerar as particularidades do contexto acadêmico e propõe estratégias práticas e realistas para enfrentar o assédio moral. Assim, ele se torna uma ferramenta, capaz de impactar positivamente o clima institucional, reforçando a missão do IFMG e de outras instituições de ensino de serem espaços acolhedores e éticos para o desenvolvimento integral de todos os seus membros.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Leidyane. **O perfil do agressor de assédio moral e a inércia das vítimas.** Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/63394/o-perfil-do-agressor-de-assedio-moral-e-a-inercia-das-vitimas>>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- AMARANTE, Aparecida. **Responsabilidade civil por danos à honra.** 4. Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.
- ANDRADE, C.B. and Assis, S.G. (2018) **Assédio moral no Trabalho, Gênero, raça e poder: Revisão de Literatura, Revista Brasileira de Saúde Ocupacional.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbso/a/4jH9bBbXyBr49hXPqTJMJs/>>. Acesso em 12 jul. 2023.
- ANTUNES, B. (2015). **Mulher e Trabalho: Visibilizando O Tecido e a trama que engendram o assédio moral.** *Doi – 10.5752/p.1678-9563.2012V18N3P420, Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 420-445, dez. 2012.* Disponível em: <https://www.academia.edu/14285653/Mulher_e_trabalho_visibilizando_o_tecido_e_a_trama_que_engendram_o_ass%C3%A9dio_moral_DOI_10_5752_P_1678_9563_2012v18n3p420> Acesso em 12 jul. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Margarida; HELOANI, Regina. **Assédio Moral: Violência no Trabalho e Seus Efeitos.** *Revista Brasileira de Política Internacional, v. 57, n. 1, p. 153-168, 2015.*
- BARRETO, M., & Heloani, R. (2015). **A discussão do assédio moral em organizações públicas e sindicais: situando o debate.** In M. L. Emmendoerfer, S. R., Tolfo, & T. S. Nunes (Org.). *Assédio moral: em organizações públicas e a (re)ação dos sindicatos* (pp. 31-51). 1. Ed. Curitiba, PR: ed. CRV.
- BRASIL. Cartilha do Conselho Nacional do Ministério Público. **Assédio moral e sexual: previna-se.** Brasília: CNMP, 2016. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/sc/arquivos/cartilha-assedio>>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out.2024.
- _____. Cartilha do Senado Federal. **Assédio moral e sexual no trabalho.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/publicacoes/cartilha-assedio-moral-e-sexual>>. Acesso em: 15 fev.2022.
- BRYSON, Valerie. ***Feminist Political Theory: An Introduction***. 2. ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.
- CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). Portal da CGU. Disponível em: <<https://www.gov.br/cgu>>. Acesso em: 4 nov. 2024.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação. Disponível em: <<https://falabr.cgu.gov.br/>>. Acesso em: 4 nov. 2024.

COSTA, I. C. P. et al. **Produção científica acerca de assédio moral em dissertações e teses no cenário brasileiro**. Revista da Escola de Enfermagem, v. 49, n. 2, p. 267–276, 2015.

COUTINHO, M. C., Magro, M. L. P. D., & Budde, C. (2011). **Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários**. *Psicologia: teoria e prática*, 13(2), 154-167.

COUTINHO, Maria Clara; MAGRO, Rogério; BUDDE, Maria Paula. **O Ambiente Acadêmico e o Assédio Moral: Reflexões sobre a Pós-Graduação**. Revista Brasileira de Ensino Superior, v. 12, n. 1, p. 25-38, 2011.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, Acimarney C. S. **Assédio moral pedagógico: um estudo de caso com estudantes da área da engenharia de uma IES pública da Bahia**. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari. Lajeado, p. 346. 2021.

FREITAS, M. E., Heloani, R., & Barreto, M. **Assédio moral no trabalho**. Cengage Learning, São Paulo. 2008.

FREITAS, Renata. **Assédio Moral na Academia: Entre o Poder e a Vulnerabilidade**. Revista de Estudos Feministas, v. 29, n. 2, p. 77-97, 2021.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Método da pesquisa**. Porto Alegre, RS: Ed. daUFRGS, 2009.

GUEDES, M. N.; ARAÚJO, M. F.; PONTES, A. P. M. **Assédio moral na Pós-graduação: As consequências vivenciadas por docentes e discentes de uma universidade estadual brasileira**. *Psicologia Organizações e Trabalho*, v. 20, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338699060_Assedio_Moral_na_Pos-Graduacao_As_Consequencias_Vivenciadas_por_Docentes_e_Discentes_de_uma_Universidade_Estadual_Brasileira>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. S. P.: Atlas, 2008.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social (5ª ed.)**. São Paulo: Atlas, 2002.

HELOANI, José Roberto. **Assédio moral: a dignidade violada**. Aletheia, n. 22, p.101-108, 2004.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio Moral: A Violência Perversa no Cotidiano**. Bertrand Brasil, 2019.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal Estar no Trabalho. Redefinindo o Assédio Moral**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro; NASCIMENTO, Sonia Mascaro. **Curso de direito do trabalho**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PELLEGRINI, P. G. **Assédio moral no trabalho e repercussões na estrutura e dinâmica familiares (Dissertação de Mestrado)**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2016.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Controladoria-Geral da União (CGU)**. Disponível em: <https://www.portaltransparencia.gov.br>. Acesso em: 4 nov. 2024.

PRETTI, R. J. (2021). **Legislação brasileira sobre o assédio moral no trabalho**. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 23535-23543. <<https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-185>>

PRIKHIDKO, A., & HAYNES, C. (2018). **Balancing graduate school and mothering: is there a choice?** *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 313-326. <<https://doi.org/10.28945/4109>> .

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2008.

RUFINO, Regina Célia Pezzuto. **Assédio moral no âmbito da empresa**. São Paulo: LTr, 2006.

SANTOS, Maria Clara. **Assédio Moral e Sexual nas Instituições Públicas: Desafios e Perspectivas para a Transparência e Responsabilização**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1992.

SPEZIA, Alexandre. **Assédio Moral contra Mulheres: Um estudo sobre as ações afirmativas para sua prevenção à luz dos fundamentos da Política Nacional de Turismo**. (dissertação apresentada à Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Orientadora: Prof. Dra. Neuza de Farias Araújo) Brasília, 2018.

CAPÍTULO 11 - O POTENCIAL TRANSFORMADOR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: reflexões a partir da Concepção de Políticas Públicas

*Edilene Caldeira Santos¹
Matheus Faleiros Silva²*

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir o conceito de política pública e destacar que a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica constitui uma das maiores e mais importantes políticas públicas brasileiras. A partir de uma perspectiva histórica, nota-se que esses institutos foram desenvolvidos como uma resposta às necessidades educacionais e de inclusão. A ideia original era ofertar uma educação integrada que não apenas capacitasse tecnicamente, mas também promovesse o desenvolvimento humano e social dos alunos. Ao longo dos anos, os Institutos Federais emergiram como agentes fundamentais para a democratização do ensino e a promoção da justiça social, sendo considerados por muitos (Frigotto, 2012; Saviani, 2005; Kuenzer, 2006; Moura e Lima Filho, 2017) como uma política pública que visa reduzir desigualdades e combater a exclusão histórica das classes trabalhadoras no Brasil.

A criação desses institutos reflete a tentativa do Estado de promover uma educação de qualidade e acessível, afastando-se de um modelo tecnicista e fragmentado, que historicamente preparava trabalhadores para funções de baixa qualificação e pouca mobilidade social. Segundo Frigotto (2021), a implementação dos Institutos Federais representa um marco em direção a uma educação de caráter omnilateral, ou seja, uma formação que valoriza o desenvolvimento completo do indivíduo, englobando tanto o conhecimento técnico quanto o humanístico. Nesse sentido, os Institutos Federais surgem como uma alternativa ao modelo

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Ouro Branco.
E-mail: edilene.santos@ifmg.edu.br

² Doutor em Sociologia (UFMG) e Professor Orientador do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Ouro Branco.
E-mail: matheus.faleiros@ifmg.edu.br

neoliberal de educação, que, ao enxergar a educação apenas como um meio de produção econômica, ignora seu potencial emancipatório e transformador.

Frigotto (2021) argumenta que os Institutos Federais oferecem uma educação que desafia a lógica do mercado e a ideia de que a formação dos indivíduos deve ser orientada exclusivamente pelas demandas econômicas. Em vez disso, a proposta dos Institutos busca o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para uma cidadania ativa e crítica. Dessa forma, os Institutos Federais não apenas qualificam o trabalhador, mas formam cidadãos que compreendem a complexidade das relações sociais e têm a capacidade de intervir nelas. Essa formação integrada é um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação atua como um instrumento de transformação social.

Com base nesses pontos, o presente artigo explora os fundamentos e as contribuições dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica para o contexto brasileiro, corroborando a afirmação de que essa foi uma das mais significativas políticas públicas do país.

Inicialmente, serão abordados os conceitos teóricos relacionados às políticas públicas e educacional. Posteriormente, na análise a partir dos documentos, a proposta é trazer uma discussão teórica a partir dos documentos e textos formativos sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como uma política educacional brasileira que tem um impacto profundo não só no contexto educacional brasileiro, mas também no desenvolvimento socioeconômico, enquanto a interiorização e, conseqüente, capilaridade desta política pública no país transforma os arranjos produtivos locais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre o Conceito de Políticas Públicas

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na organização e funcionamento das sociedades contemporâneas, sendo responsáveis por definir diretrizes e ações governamentais que visam a resolução de problemas e a promoção do bem-estar coletivo. A evolução do estudo das políticas públicas ao longo dos anos levou ao desenvolvimento de diferentes abordagens e perspectivas, dentre as quais se destaca o conceito de “*policy sciences*”, introduzido por Harold Lasswell em 1951. Este termo refere-se ao estudo das políticas públicas como uma ciência aplicada, com o objetivo de utilizar o conhecimento científico para resolver problemas específicos de governança e administração pública (Andrews, 2005).

Peters (2015) descreve as políticas públicas como um conjunto de atividades realizadas pelos governos com o objetivo de transformar a economia e a sociedade. Da mesma forma, Saravia (2006) destaca que uma política pública consiste em um fluxo de decisões

governamentais orientadas tanto para manter o equilíbrio social quanto para introduzir mudanças que alterem a realidade existente. Segundo Saravia, as políticas públicas podem ser vistas como estratégias que visam a diversos objetivos, todos eles, de alguma maneira, almeçados pelos diferentes grupos envolvidos no processo de tomada de decisão.

Harold Lasswell, uma figura central no campo das ciências sociais, contribuiu significativamente para a formação do campo das políticas públicas como uma disciplina acadêmica distinta. Ao introduzir o termo “*policy sciences*”, Lasswell buscou diferenciar esta abordagem dos estudos tradicionais de políticas públicas realizados no âmbito da Ciência Política. Enquanto a Ciência Política muitas vezes se concentra em compreender os processos políticos e as dinâmicas de poder, as “*policy sciences*” são orientadas para a aplicação prática do conhecimento científico na solução de problemas concretos de políticas públicas. Esta abordagem enfatiza a importância de um rigor científico aplicado às questões que afetam a governança e o governo (Deleon, 2008).

Lasswell argumentava que as políticas públicas deveriam ser vistas como um objeto de estudo próprio, com metodologias e ferramentas específicas para sua análise. Ele propôs um modelo de análise conhecido como “*policy process*”, que descreve as políticas públicas como um conjunto interligado de estágios. Este processo é composto por fases sequenciais pelas quais os problemas (inputs) são transformados em políticas públicas (outputs) mediante deliberações e decisões (Howlett, 2011).

O modelo do processo de políticas de Lasswell divide o desenvolvimento das políticas públicas em várias etapas inter-relacionadas. Cada uma dessas etapas desempenha um papel crucial na transformação de problemas em soluções políticas. As principais etapas do processo de políticas incluem a identificação do problema, a formulação de políticas, a tomada de decisão, a implementação e a avaliação. Na fase de identificação do problema, os problemas são reconhecidos e definidos, sendo a identificação precisa do problema essencial para o desenvolvimento de soluções eficazes. Na etapa de formulação de políticas, são criadas opções de políticas e estratégias para abordar o problema identificado, utilizando conhecimento científico e evidências para desenvolver propostas viáveis. Na fase de tomada de decisão, as propostas de políticas são avaliadas e escolhidas, envolvendo muitas vezes processos políticos complexos, incluindo negociações e compromissos. Na fase de implementação, as políticas selecionadas são colocadas em prática, exigindo a coordenação de recursos e a colaboração entre diferentes agentes governamentais e não governamentais. Finalmente, na fase de avaliação, as políticas são avaliadas para determinar sua eficácia e impacto, dando *feedback* essencial para futuros ciclos de políticas.

A abordagem das “*policy sciences*” tem sido amplamente aplicada em diversos contextos para resolver problemas complexos de políticas públicas. Um exemplo notável é a gestão de crises de saúde pública, como a pandemia de Covid-19. Durante a pandemia, governos em todo o mundo recorreram a evidências científicas e ao conhecimento

especializado para desenvolver e implementar políticas de saúde pública eficazes. Este processo envolveu a identificação do problema (a propagação do vírus), a formulação de políticas (medidas de distanciamento social, campanhas de vacinação), a tomada de decisão (implementação de *lockdowns* e outras restrições), a implementação (distribuição de vacinas, monitoramento de casos) e a avaliação (análise da eficácia das medidas adotadas) (Machado, 2022).

Nesse sentido, a abordagem das “*policy sciences*” também tem sido utilizada em questões ambientais, como a mudança climática (Milhorange, Sabourin e Mendes, 2021). Os formuladores de políticas têm utilizado conhecimento científico para desenvolver estratégias de mitigação e adaptação, avaliando os impactos de diferentes políticas e ajustando-as conforme necessário para alcançar os objetivos de sustentabilidade.

Um dos principais pilares das “*policy sciences*” é o uso de evidências científicas na formulação e implementação de políticas. A ciência fornece dados e informações essenciais que ajudam a entender a magnitude dos problemas e a identificar as melhores soluções. Este enfoque baseado em evidências é particularmente importante em um mundo onde os problemas são cada vez mais complexos e interconectados. Por exemplo, no campo da saúde pública, a utilização de dados epidemiológicos e estudos clínicos tem sido fundamental para desenvolver políticas de saúde eficazes. Da mesma forma, em questões de política ambiental, o uso de modelos climáticos e dados sobre emissões de gases de efeito estufa tem orientado a formulação de políticas para combater a mudança climática.

Embora a abordagem das “*policy sciences*” ofereça um quadro poderoso para a análise e solução de problemas de políticas públicas, ela também enfrenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a tradução do conhecimento científico em políticas concretas que possam ser implementadas efetivamente. Muitas vezes, há uma lacuna entre o que a ciência sugere e o que é politicamente viável (Bichir, 2020). Outro desafio é a necessidade de colaboração interdisciplinar.

As questões de políticas públicas geralmente são multifacetadas e exigem contribuições de diversas áreas do conhecimento. Isso requer a construção de equipes interdisciplinares e a promoção de um diálogo contínuo entre cientistas, formuladores de políticas e outros stakeholders. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para inovar e melhorar a prática das políticas públicas (Boullosa, 2021). O desenvolvimento de novas metodologias e ferramentas analíticas, a promoção da transparência e da participação pública no processo de formulação de políticas, e a criação de mecanismos para a avaliação contínua e o ajuste das políticas são algumas das maneiras pelas quais a abordagem das “*policy sciences*” pode ser fortalecida.

As “*policy sciences*”, como introduzidas por Harold Lasswell em 1951, oferecem uma abordagem distinta e aplicada para o estudo e a prática das políticas públicas (Fischer, 2020). Ao enfatizar a importância do uso do conhecimento científico na resolução de problemas de

governança e governo, esta abordagem proporciona um quadro rigoroso e orientado para a prática que pode melhorar a eficácia das políticas públicas. Embora enfrente desafios significativos, as “*policy sciences*” continuam a evoluir e a contribuir de maneira importante para o campo das políticas públicas, ajudando a moldar um futuro mais informado e eficaz na administração pública.

Dentro desse contexto, as políticas públicas educacionais emergem como um campo crítico de análise e aplicação das “*policy sciences*”. A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade, e a formulação de políticas eficazes nessa área pode ter impactos profundos e duradouros. A aplicação do conhecimento científico para resolver problemas educacionais e promover o acesso equitativo a uma educação de qualidade é uma das principais preocupações das políticas públicas educacionais (Santos, 2020).

A identificação dos problemas educacionais é o primeiro passo no processo de políticas públicas educacionais. Estes problemas podem variar desde a falta de infraestrutura escolar adequada até a desigualdade no acesso à educação. Uma vez identificados, é essencial formular políticas que abordem estas questões de maneira eficaz. A formulação de políticas educacionais envolve a criação de estratégias baseadas em evidências para melhorar a qualidade do ensino, aumentar as taxas de matrícula e retenção, e garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades educativas (Komatsu, 2020).

A tomada de decisão em políticas educacionais muitas vezes requer a negociação entre diversos atores, incluindo governos, educadores, pais e comunidades. A implementação das políticas educacionais exige a coordenação de recursos e a colaboração entre diferentes níveis de governo e instituições educacionais. Nesse viés, a avaliação das políticas educacionais é crucial para determinar sua eficácia e impacto. Por meio de métodos rigorosos de avaliação, é possível ajustar as políticas conforme necessário para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados.

As políticas públicas educacionais, portanto, representam uma aplicação concreta das “*policy sciences*”, utilizando o conhecimento científico para enfrentar desafios complexos e promover melhorias sustentáveis no sistema educacional. Ao focar na aplicação rigorosa das ciências a questões que afetam a educação, as “*policy sciences*” contribuem significativamente para o desenvolvimento de políticas que podem transformar a educação e, por extensão, a sociedade como um todo.

2.2 Políticas Públicas Educacionais

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade. A formulação de políticas públicas eficazes nessa área pode ter impactos profundos e duradouros, não apenas na qualidade de vida dos indivíduos, mas também no

progresso econômico e social de uma nação. As políticas públicas educacionais são, portanto, essenciais para garantir o acesso equitativo a uma educação de qualidade e para promover a inclusão social (Faustino, 2024).

No contexto da política educacional, a função técnica dos agentes públicos é fundamental, pois são esses profissionais que definirão a estrutura das formações e a abordagem mais adequada para a implementação das políticas. Isso implica entender como os atores sociais, especificamente os profissionais da rede estadual, devem realizar ações formativas capazes de disseminar as informações necessárias para atender às exigências do currículo. Idealmente, deveria haver um *feedback* dessa base para esses profissionais, estabelecendo um diálogo que permita avaliar se a política educacional está efetivamente cumprindo seus objetivos, na prática. No entanto, isso nem sempre é viável devido à organização das próprias instituições estatais (Ó, Santos e Lorenzi, 2023).

Ademais, ao estudar políticas específicas, surge a questão de como a abordagem teórica contribui para o entendimento de políticas mais detalhadas e como essas ações se relacionam ou incorporam a parte mais ampla e prática da política em desenvolvimento. É importante reconhecer que qualquer tipo de política pode ser inviável de ser realizada ou pode não atender à necessidade original para a qual foi criada, tornando-se apenas uma narrativa ou construção retórica de um ponto de vista sobre a sociedade. As políticas públicas educacionais visam enfrentar uma série de desafios que variam desde a infraestrutura inadequada e a falta de recursos até as disparidades no acesso à educação. A identificação desses problemas é o primeiro passo no processo de formulação de políticas. Uma análise cuidadosa e baseada em evidências é crucial para entender as necessidades específicas de diferentes regiões e populações. Isso permite a criação de estratégias que abordem de maneira eficaz as questões identificadas, promovendo um ambiente educacional inclusivo e de alta qualidade (Ó, Santos e Lorenzi, 2023).

As políticas, especialmente as educacionais, são geralmente desenvolvidas e redigidas para contextos que dispõem de infraestrutura e condições de trabalho adequadas, independentemente do nível de ensino. Elas tendem a não considerar as grandes variações de contexto, recursos, desigualdades regionais ou capacidades locais. De acordo com Ball e Mainardes (2011), cada política adotada pelo Estado cria um espaço para articulação e organização, o que pode contribuir tanto para a formulação de legislação quanto para a implementação de ações que representem e desenvolvam uma base sólida.

Os autores argumentam que os fluxos das políticas também são fluxos de discurso — metalinguagens que orientam as pessoas em como viver. Novas narrativas sobre o que constitui uma boa educação estão sendo formuladas e validadas. Portanto, é necessário desenvolver uma linguagem crítica e um método analítico que permitam lidar com essas novas formas de política. Segundo Ball e Mainardes (2011), precisamos de uma abordagem não linear e que não atribua às políticas de mais racionalidade do que elas realmente possuem. As

políticas envolvem uma série de elementos como confusão, necessidades legais e institucionais, crenças e valores discordantes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade, experimentações, relações de poder assimétricas, sedimentação, lacunas, dissenso e limitações materiais e contextuais.

A aplicação do conhecimento científico na formulação de políticas educacionais é uma das principais preocupações nesse campo (Furlin, 2021). Pesquisas em pedagogia, psicologia educacional e outras disciplinas fornecem *insights* valiosos sobre como os alunos aprendem melhor e quais métodos de ensino são mais eficazes. Essas evidências científicas são fundamentais para desenvolver currículos, métodos de ensino e avaliações que realmente atendam às necessidades dos alunos. Assim, a integração de tecnologias educacionais modernas pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais interativa e acessível.

A implementação das políticas educacionais requer a coordenação de recursos e a colaboração entre diversos níveis de governo, instituições educacionais e comunidades locais. É essencial haver uma comunicação eficaz e uma cooperação mútua entre todos os atores envolvidos para garantir que as políticas sejam executadas de maneira eficiente e alcancem seus objetivos. Programas de capacitação para professores e gestores educacionais são frequentemente necessários para que possam aplicar as novas diretrizes e metodologias de forma eficaz (Ribeiro, Bonamino e Martinic, 2020).

A avaliação contínua das políticas educacionais é uma etapa crucial para garantir sua eficácia e adaptabilidade. Métodos rigorosos de avaliação permitem monitorar o progresso e identificar áreas que necessitam de ajustes. Este *feedback* é essencial para refinar e melhorar as políticas ao longo do tempo. Estudos de caso e exemplos de políticas educacionais bem-sucedidas em outros contextos também podem fornecer lições valiosas e servir de inspiração para novas iniciativas.

Exemplos de políticas educacionais bem-sucedidas incluem programas de inclusão digital, que visam fornecer acesso a tecnologias de informação e comunicação para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica (Magalhães, 2023). Outro exemplo são as políticas de alimentação escolar, que garantem que todos os alunos recebam refeições nutritivas, melhorando sua saúde e capacidade de aprendizado. Programas de educação infantil também têm mostrado resultados positivos, preparando as crianças para o sucesso acadêmico futuro e reduzindo as desigualdades desde cedo (De Codes e Araújo, 2021).

Um dos maiores desafios na formulação e implementação de políticas educacionais é garantir a equidade. Disparidades no acesso à educação de qualidade podem ser encontradas em muitas sociedades, frequentemente ligadas a fatores socioeconômicos, geográficos e culturais. Políticas eficazes devem abordar essas desigualdades, oferecendo suporte adicional

para alunos de comunidades desfavorecidas e implementando programas que promovam a inclusão e a diversidade (Ribeiro, Bonamino e Martinic, 2020).

Além disso, a educação para o desenvolvimento sustentável tem ganhado destaque nas políticas educacionais contemporâneas. Este enfoque integra princípios de sustentabilidade nos currículos escolares, preparando os alunos para enfrentar os desafios ambientais e sociais do futuro. A educação para o desenvolvimento sustentável promove o pensamento crítico, a solução de problemas e a consciência global, capacitando os alunos a contribuir para um mundo mais justo e sustentável (Hencke e Silva, 2022).

As políticas públicas educacionais são essenciais para promover o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. A aplicação do conhecimento científico e a colaboração entre diferentes setores são fundamentais para a criação de estratégias eficazes. A avaliação contínua e a adaptação das políticas são necessárias para garantir sua eficácia a longo prazo. Ao enfrentar os desafios e explorar as oportunidades, as políticas educacionais podem transformar a educação e, por extensão, a sociedade como um todo, garantindo um futuro mais equitativo e próspero.

3 METODOLOGIA

Este artigo possui uma abordagem qualitativa, já que se ocupou com a interpretação dos fenômenos em que foram coletados por meio de documentos. Foi empregada a técnica de análise documental e realizada pesquisa bibliográfica, mediante estudos baseados em levantamentos de publicações como livros, revistas, redes eletrônicas, etc. (Marconi; Lakatos, 2001).

Para a realização deste estudo, o instrumento utilizado foi o fichamento, que consiste na técnica de registro e organização das informações relevantes obtidas a partir da revisão bibliográfica. Por meio dessa prática, foi possível selecionar trechos significativos dos textos consultados, destacando conceitos, argumentos e evidências que se relacionam diretamente com o tema proposto. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada do assunto, além de facilitar a identificação de pontos-chave e a estruturação do artigo de forma coesa e lógica.

4 REFLEXÃO E ANÁLISE

4.1 Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e as Políticas Públicas Brasileiras

No ano de 2008, com a intenção de promover uma educação profissional e tecnológica de qualidade e alinhada às necessidades do país, foram criados os Institutos Federais, a partir

da estrutura da maioria dos antigos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e Escolas Agrotécnicas Federais. Essas instituições, transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desempenharam um papel de destaque na formação de profissionais qualificados, no estímulo à inovação e no fomento ao empreendedorismo (Costa e Marinho, 2018).

Os Institutos Federais foram concebidos com a missão de oferecer uma formação integral aos estudantes, desenvolvendo competências técnicas, científicas, humanas e sociais. Buscam preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para exercerem a cidadania de forma plena, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida (Brasil, 2008; Frigotto, 2018).

Com a criação dos Institutos Federais, houve uma ampliação do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, abrangendo tanto o ensino médio quanto o ensino superior, pois essas instituições oferecem cursos técnicos, cursos de graduação, pós-graduação e programas de extensão, visando uma formação abrangente, qualificada e utilizando um conceito de verticalização que orienta a oferta de seus cursos (Brasil, 2008; Quevedo, 2018).

A implantação dos Institutos Federais foi, e ainda é, um processo complexo, envolvendo a integração das instituições pré-existentes, a reestruturação dos currículos, a formação de professores e a adequação da infraestrutura física (Quevedo, 2018). Essa iniciativa representou um marco na história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fortalecendo sua importância e contribuindo para a formação de profissionais cuja premissa é prepará-los para os desafios do mercado de trabalho, assim como para sua inserção crítica e cidadã na sociedade contemporânea.

É preciso destacar, todavia, que a integração do ensino nos Institutos Federais representou, e ainda representa, um desafio significativo para a consolidação dessa perspectiva educacional. A proposta de integrar a formação técnica ao ensino médio exigiu uma reestruturação curricular e uma articulação entre os conteúdos acadêmicos e profissionais, visando uma formação mais abrangente e contextualizada, o que ainda é objeto de muitos estudos e análises, com um caminho ainda longo a ser trilhado (Costa, 2018; Frigotto, 2018).

Instituídos para democratizar o acesso à educação de qualidade, os IFs são frutos de uma política pública que visa expandir o ensino técnico e tecnológico, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento econômico em regiões historicamente marginalizadas. Através da interiorização, os IFs levam cursos técnicos, superiores e de pós-graduação a cidades agrícolas, industriais e localidades afastadas das capitais, atendendo à demanda de populações locais e fomentando o desenvolvimento regional. Esse processo de capilaridade na oferta de ensino superior público em regiões interiores reflete um compromisso com a equidade educacional e a redução das desigualdades sociais.

Gaudêncio Frigotto (2012) ressalta que os IFs rompem com o modelo tradicional de ensino tecnicista ao promover uma educação omnilateral — ou seja, uma formação ampla e

integradora que articula as áreas técnica, científica e humanística. Essa formação não só prepara o aluno para o mercado de trabalho, mas também incentiva o desenvolvimento crítico e a participação cidadã. A visão de Frigotto dialoga com as ideias de autores como Saviani (2005) e Kuenzer (2006), que defendem a educação como um direito universal e uma ferramenta para a transformação social. Saviani (2005), por exemplo, argumenta que o acesso à educação de qualidade deve estar ao alcance de todos os brasileiros, independentemente de sua localização geográfica, condição socioeconômica ou contexto cultural. Nesse sentido, a criação dos IFs é vista como um marco democrático na política educacional brasileira, atendendo à pluralidade e complexidade do território nacional.

Outro aspecto fundamental desta política pública é a estrutura multicampi dos IFs, que permite a criação de unidades em diferentes tipos de cidades — desde municípios com vocação agrícola até cidades industriais e comunidades situadas em áreas distantes dos centros urbanos. Segundo Arroyo (2011), a interiorização dos IFs representa uma estratégia de inclusão que promove o desenvolvimento sustentável em cada região ao considerar as especificidades locais. Esse processo envolve a criação de cursos que atendem às demandas e peculiaridades de cada contexto, proporcionando aos estudantes uma formação que dialoga com a realidade econômica e cultural de suas comunidades. Ao implementar cursos voltados para a agricultura, a indústria local, o turismo e outras atividades produtivas, os IFs contribuem para a formação de profissionais que, além de capacitados, têm a possibilidade de se estabelecer em suas próprias cidades e auxiliar no desenvolvimento regional.

A importância da interiorização promovida pelos IFs também pode ser analisada a partir da perspectiva de que ela representa uma ruptura com a concentração de ensino superior nas grandes capitais. Para Kuenzer (2006), esse movimento capilariza o acesso à educação, permitindo que jovens e adultos do interior do país tenham a oportunidade de cursar o ensino técnico e superior de qualidade, o que anteriormente só era possível em grandes cidades. Essa estrutura multicampi oferece uma oportunidade real de acesso à educação e à ascensão social, ao mesmo tempo, em que ajuda a reduzir o êxodo de jovens para os centros urbanos, fortalecendo, assim, o desenvolvimento local.

Ao abordar a criação dos IFs como uma política pública democrática e inclusiva, este artigo defende que sua capilaridade é essencial para a superação das desigualdades educacionais no Brasil. Essa política contribui diretamente para a formação de cidadãos qualificados e preparados para enfrentar os desafios econômicos e sociais de suas próprias regiões, consolidando, ao mesmo tempo, a educação como um direito de todos. Em uma sociedade marcada pela desigualdade de oportunidades, os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica são uma iniciativa estratégica para transformar a realidade de diferentes comunidades brasileiras, reafirmando a educação como um bem público e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.2 Impacto Social e Econômico nos Arranjos Produtivos das Comunidades Locais

A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFs) no Brasil representa um marco na política educacional do país, com um impacto que vai além do âmbito educacional, abrangendo transformações sociais e econômicas nas comunidades onde estão inseridos. Esses institutos atuam como agentes de desenvolvimento, promovendo qualificação profissional e tecnológica, e respondendo às demandas locais de cada região. Ao se integrarem aos arranjos produtivos locais (APLs), os IFs desempenham um papel estratégico na revitalização e no crescimento econômico das cidades do interior, reduzindo desigualdades e promovendo inclusão social. A partir da interiorização e expansão dos IFs, foram criadas oportunidades para que comunidades distantes dos grandes centros urbanos tivessem acesso a uma educação de qualidade, direcionada às necessidades produtivas e econômicas de cada região.

Segundo Frigotto (2021), os IFs operam sob uma lógica de educação omnilateral, que visa à formação integral do sujeito, e não apenas à capacitação técnica. Essa abordagem contribui diretamente para a dinamização dos APLs, pois prepara indivíduos não apenas com habilidades técnicas, mas também com uma visão crítica e inovadora sobre o papel que exercem em suas comunidades. Essa perspectiva é compartilhada por Arroyo (2011), que destaca a importância da educação em contextos locais como um meio de fortalecer a autonomia das comunidades e fomentar o desenvolvimento sustentável. Assim, os IFs se inserem nos arranjos produtivos como parceiros estratégicos, promovendo uma qualificação que responde diretamente às demandas do mercado local, seja no setor agrícola, industrial ou de serviços.

Além do impacto na formação dos alunos, os IFs contribuem para o desenvolvimento econômico local ao estabelecer parcerias com indústrias e empresas regionais. Segundo dados de estudos conduzidos por Silva e Bittencourt (2014), os IFs realizam uma análise cuidadosa das necessidades econômicas da região antes de estruturar seus cursos e programas. Essa prática garante que a oferta educacional esteja alinhada com as demandas dos arranjos produtivos locais, resultando em uma formação voltada para a realidade do mercado de trabalho regional. Essa interação entre os IFs e o setor produtivo gera benefícios mútuos: as empresas locais passam a contar com mão de obra qualificada, enquanto os alunos encontram mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho em suas próprias comunidades. Dessa forma, evita-se o êxodo de jovens para os grandes centros urbanos e, conseqüentemente, promove-se o fortalecimento econômico das cidades do interior.

Outro aspecto importante do impacto dos IFs nos APLs é a capacidade de estimular o empreendedorismo local. Conforme destacado por Kuenzer (2006), a educação profissional pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento de novos negócios e inovações. Ao incentivar os alunos a desenvolverem projetos que visem resolver problemas específicos das

comunidades onde estão inseridos, os IFs promovem uma mentalidade empreendedora que contribui para o surgimento de novas empresas locais. Esse processo gera não só oportunidades de emprego, mas também valoriza o conhecimento e os recursos locais, promovendo uma economia mais autossuficiente e resiliente. Em muitas regiões, o incentivo ao empreendedorismo proporcionado pelos IFs resultou na criação de pequenas empresas e cooperativas que atuam nos setores agrícolas e industriais, impulsionando a economia local e gerando emprego e renda para as comunidades.

A contribuição dos IFs para o fortalecimento dos arranjos produtivos locais também pode ser vista no papel que desempenham em relação à inovação e tecnologia. De acordo com Ciavatta (2012), os IFs possuem uma estrutura que permite a realização de pesquisas aplicadas e projetos de extensão, que são diretamente voltados para as necessidades e peculiaridades das comunidades em que estão inseridos. Essas pesquisas contribuem para a inovação dos processos produtivos locais, proporcionando melhorias tanto na eficiência quanto na qualidade dos produtos. Por exemplo, em regiões onde a agricultura é a principal atividade econômica, os IFs desenvolvem estudos sobre técnicas de cultivo sustentável e manejo de solos, promovendo práticas que não só aumentam a produtividade, mas também respeitam o meio ambiente. Em áreas industriais, as pesquisas realizadas pelos IFs possibilitam o aprimoramento de processos produtivos e a introdução de novas tecnologias que tornam as empresas locais mais competitivas.

Além disso, os IFs promovem ações de extensão que facilitam o acesso da população local aos benefícios da ciência e tecnologia, contribuindo para a inclusão social e econômica. Essas ações incluem oficinas, cursos e programas de formação para a comunidade, que permitem o desenvolvimento de habilidades básicas e avançadas, oferecendo novas oportunidades de geração de renda para grupos que tradicionalmente enfrentam dificuldades de acesso ao mercado de trabalho. Segundo Buarque (2002), a educação e a inovação são fundamentais para o desenvolvimento local, pois possibilitam que as comunidades se adaptem às novas demandas econômicas e aproveitem melhor os recursos disponíveis. Ao oferecer educação e treinamento continuado para a comunidade, os IFs ajudam a construir uma base de conhecimento que fortalece os arranjos produtivos e facilita a adaptação a mudanças no mercado e nas tecnologias.

É relevante destacar que os IFs promovem o desenvolvimento econômico e social das comunidades locais também ao fortalecerem os laços comunitários e a identidade local. A presença dos Institutos Federais nas cidades do interior valoriza a cultura e as tradições regionais, promovendo um sentimento de pertencimento e orgulho entre os alunos e a comunidade. Segundo Arroyo (2011), a educação que valoriza o contexto e a realidade local contribui para o fortalecimento da identidade dos sujeitos e fomenta a coesão social. Isso é fundamental em regiões onde o isolamento geográfico e a falta de oportunidades geram desafios para o desenvolvimento. Ao integrá-los aos processos produtivos locais, os IFs não

só qualificam a mão de obra, mas também promovem uma formação que valoriza a cultura local, contribuindo para a sustentabilidade social e econômica das regiões.

Desse modo, os Institutos Federais representam uma política pública que impacta diretamente o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, contribuindo para o fortalecimento econômico das comunidades e a inclusão social. Ao promover uma educação alinhada com as demandas regionais e estimular a inovação, o empreendedorismo e o sentimento de identidade local, os IFs desempenham um papel estratégico para a redução das desigualdades e o desenvolvimento sustentável do país. Autores como Frigotto (2012), Arroyo (2011), e Kuenzer (2006) reforçam que o modelo dos IFs não se limita à formação técnica, mas busca uma transformação ampla e integral das realidades locais, sendo uma das mais importantes políticas públicas voltadas para a educação e o desenvolvimento regional no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discorreu sobre o conceito de política pública, baseado no conceito de Harold Lasswell (1951) e refletiu sobre como os Institutos Federais configuram-se como importante política pública educacional que tem reflexos socioeconômicos profundos na vida das pessoas e das regiões onde são alocados, através das ideias principais de Frigotto (2021), Arroyo (2011) e Kuenzer (2006).

A política de criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFs) no Brasil destaca-se pela sua capilaridade e interiorização, características que a diferenciam e fortalecem como uma das iniciativas mais inovadoras e democráticas no campo da educação pública. A interiorização dos IFs permitiu a construção de *campi* em regiões que historicamente tiveram pouco ou nenhum acesso à educação superior e técnica, abrangendo áreas rurais, cidades agrícolas, regiões industriais e localidades distantes dos grandes centros urbanos. Essa expansão representa um esforço significativo do Estado para promover o desenvolvimento regional e social, garantindo que a educação pública alcance comunidades muitas vezes esquecidas pelas políticas tradicionais. Segundo Moura e Lima Filho (2017), essa capilaridade é essencial para enfrentar as desigualdades regionais, pois oferece à população do interior o acesso à formação de qualidade, sem a necessidade de deslocamento para grandes cidades, o que fortalece a permanência e o desenvolvimento local.

A capilaridade dos Institutos Federais, portanto, não se resume à presença física em diversas regiões, mas também está diretamente relacionada à sua capacidade de adaptação às realidades locais. Para isso, os IFs trabalham em sintonia com as necessidades específicas das comunidades onde estão inseridos, o que lhes permite adaptar o currículo e a oferta de cursos para atender às demandas regionais. Essa relação com as comunidades locais é vista como um diferencial e um dos pontos fortes da política de interiorização dos IFs, pois torna o ensino

técnico e superior mais acessível e relevante para a população. De acordo com Paula e Pereira (2018), a implementação dos *campi* no interior permite que os IFs ofereçam cursos que dialoguem com as características econômicas da região, como programas voltados para a agricultura familiar em regiões rurais ou cursos técnicos industriais em polos industriais. Dessa maneira, os IFs tornam-se agentes transformadores ao adaptar a oferta educacional às necessidades do mercado de trabalho local e às potencialidades econômicas de cada região.

Esse compromisso com a comunidade local é fundamental para o desenvolvimento social e econômico das regiões atendidas. Os IFs não apenas formam profissionais, mas também estimulam o desenvolvimento de tecnologias e inovações que beneficiam diretamente as comunidades. Para Santos e Oliveira (2020), o envolvimento dos Institutos Federais com as comunidades é essencial para a formação de um vínculo que estimula tanto o crescimento econômico quanto o fortalecimento da identidade regional. A oferta de cursos e projetos de extensão voltados para temas de interesse da comunidade possibilita que os IFs promovam ações de impacto direto na qualidade de vida e nas oportunidades de trabalho, incentivando o desenvolvimento local sustentável. Essa integração entre o IF e a comunidade é um aspecto essencial para a consolidação da cidadania e para a promoção de um desenvolvimento econômico e social que respeite e valorize as especificidades de cada localidade.

Outro ponto importante é que a interiorização dos IFs ajuda a conter o êxodo de jovens para as capitais e grandes centros urbanos. Com a presença de *campi* no interior, as famílias não precisam mais enviar seus filhos para longe em busca de educação de qualidade, o que reduz os custos e o impacto emocional do deslocamento e fortalece as dinâmicas sociais locais. De acordo com Buarque (2002), a interiorização da educação representa um instrumento poderoso para fixar a população jovem no interior, uma vez que oferece perspectivas de formação e crescimento profissional diretamente em suas comunidades. Esse fenômeno gera um ciclo positivo para o desenvolvimento regional, pois os jovens formados nos IFs são incentivados a permanecer e a contribuir com suas próprias localidades, fortalecendo o mercado de trabalho e as redes de apoio social.

A capilaridade dos IFs também reflete uma visão de inclusão que valoriza a diversidade e as especificidades culturais e econômicas do Brasil. Para Fernandes (2021), a estrutura multicampi dos IFs e seu papel na interiorização da educação técnica e superior são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e democrática, pois levam ensino de qualidade para todas as regiões, contemplando as diferenças econômicas, culturais e sociais de um país tão diverso. Com isso, os IFs contribuem para reduzir a disparidade no acesso ao conhecimento e à qualificação profissional entre as regiões mais e menos desenvolvidas do país. Ao se adaptarem às condições e necessidades regionais, os IFs ajudam a descentralizar o desenvolvimento econômico, que historicamente esteve concentrado nas regiões metropolitanas e industriais do Sudeste, promovendo, assim, uma distribuição mais equilibrada das oportunidades educacionais e profissionais.

Por meio de ações de extensão e pesquisa, os IFs aprofundam ainda mais sua ligação com a comunidade local, promovendo um processo de educação que vai além das salas de aula. Essas ações permitem que o conhecimento produzido nos institutos seja compartilhado com a comunidade, contribuindo para o fortalecimento dos arranjos produtivos locais e promovendo o desenvolvimento social. De acordo com Silva e Costa (2019), as atividades de extensão dos IFs não só capacitam a comunidade, mas também incentivam o protagonismo local, possibilitando que os próprios moradores desenvolvam soluções para os desafios da região. Esse envolvimento com os problemas reais da comunidade reforça o papel dos IFs como parceiros estratégicos no desenvolvimento local e como instituições que vão além do ensino, ajudando a construir uma rede de apoio e desenvolvimento para o fortalecimento das regiões onde estão presentes.

Assim, a capilaridade e a interiorização dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica são elementos fundamentais dessa política pública, que se destaca pela democratização do acesso à educação e pela promoção de desenvolvimento regional sustentável. Ao se inserirem em comunidades do interior e atenderem às demandas locais, os IFs desempenham um papel transformador, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e para o fortalecimento da economia e do tecido social das regiões mais isoladas do Brasil. Com isso, os IFs não apenas oferecem educação de qualidade, mas também promovem uma formação comprometida com a realidade e as necessidades das comunidades locais, reforçando a importância de uma política pública que valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Kenneth T. The Impacts of Social Movements on the Political Process. **Annual Review of Sociology**, v. 31, p. 71-86, 2005.

BALL, S.J.; MAINARDES, J.(org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3, p. 78-99.

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2002.

DE CODES, Ana Luiza Machado; ARAÚJO, Herton Ellery. **Uso de evidências em políticas educacionais-o contexto internacional e o quadro brasileiro**. Texto para Discussão, 2021.

DE OLIVEIRA, Tiago Fávero; FRIGOTTO, Gaudêncio. **As bases da EPT e sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa**. Editora Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, p. 13-27, 2021.

DELEON, Peter. **The Stages Approach to the Policy Process: What Has It Done? Where Is It Going?** In: SABATIER, Paul A. (Ed.). **Theories of the Policy Process**. 2nd ed. Westview Press, 2008. p. 19-32.

FAUSTINO, Antonio Júlio Celestino; PEREIRA, Aguinaldo. Políticas públicas educacionais de inclusão social: public educational policies for social inclusion. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 5, n. 1, 2024.

FERNANDES, Cleber. **Educação e Desenvolvimento Regional: a interiorização dos Institutos Federais no Brasil**. Brasília: Editora Educacional, 2021.

FISCHER, Sullivan Desirée. **Implementação de Políticas Públicas: Autonomia e Democracia-Teoria e Prática**. Editora Appris, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; QUEROIS, Felipe. PENNA, Fernando. (orgs). **Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: URRJ/LLP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: CALDART, Roseli Saete (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2021.

FURLIN, Neiva. Do gênero à “ideologia de gênero” no campo das políticas educacionais: apontamentos teóricos, históricos e políticos. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 465-487, 2021.

HENCKE, Jésica; SILVA, Gisele Ruiz. Educação para o Desenvolvimento Sustentável x Educação Ambiental: atravessamentos sob a óptica da “ciência maior”. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 39, n. 1, p. 73-93, 2022.

HOWLETT, Michael. **Designing Public Policies: Principles and Instruments**. Routledge, 2011.

KOMATSU, Ricardo Shoiti. Aprendizagem baseada em problemas: um caminho para a transformação curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 23, p. 32-37, 2020.

MACHADO, Cristiani Vieira et al. **Políticas e sistemas de saúde em tempos de pandemia: nove países, muitas lições**. Série Informação para ação na Covid-19| Fiocruz, 2022.

MAGALHÃES, Adriano Augusto Araújo. **Integração digital e educação: desafios e perspectivas do Brasil na era da globalização**. 2023. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MILHORANCE, Carolina; SABOURIN, Eric; MENDES, Priscylla. Adaptação às mudanças climáticas no Semiárido brasileiro: desafios de coordenação e implementação de políticas públicas. **A ação pública de adaptação da agricultura à mudança climática no Nordeste semiárido brasileiro**, n. 1, p. 81-98, 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Antonio. **Educação profissional e tecnológica: caminhos para o desenvolvimento local e regional**. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

Ó, C. F. do; SANTOS, C. V. dos; LORENZI, C. C. B. O conceito de política pública e política educacional: Debates além da legislação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023071, 2023.

PAULA, Márcia; PEREIRA, Júlio. **Interiorização e Desenvolvimento dos IFs: uma análise da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

PETERS, B. Guy. **Advanced introduction to public policy**. Massachusetts: Edward Elgar, 2015.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 698-717, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. 2020. 234 f. Livro – EDUFBA, Salvador, 2020.

SANTOS, Francisco; OLIVEIRA, Mateus. Educação Técnica e Arranjos Produtivos: impactos dos IFs no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Técnica**, Brasília, v. 5, n. 2, 2020.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Coletânea Políticas Públicas**. V.1. Brasília: ENAP, 2006. p. 21-42.

SILVA, João; COSTA, Rafaela. Ações de extensão e seu impacto nas comunidades locais: o papel dos IFs. **Revista de Extensão e Pesquisa Aplicada**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2019.

SILVA, Marlene; BITTENCOURT, Cláudio. A interiorização do ensino técnico e seus impactos nos arranjos produtivos locais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 3, n. 2, 2014.

CAPÍTULO 12 - ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLHA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFMG *CAMPUS* CONGONHAS

*André Moreira Ribeiro¹
Pedro Xavier da Penha²*

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, compartilhamos reflexões sobre a pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG, sediado no *Campus* Ouro Branco. Nela, buscamos investigar como ocorreu o processo de escolha profissional dos estudantes do ensino técnico integrado do IFMG/*Campus* Congonhas quando ingressaram na Rede Federal Tecnológica.

Nos atendimentos psicológicos no Centro de Atenção à Saúde (CAS)/IFMG, era comum encontrar estudantes do ensino técnico integrado verbalizando que teriam escolhido outro curso técnico no próprio *campus* se, antes da inscrição, conhecessem melhor sobre todas as opções disponíveis. Por isso, realizaremos um levantamento junto aos alunos matriculados nos cursos técnicos integrados em Mecânica, Edificações e Mineração do IFMG-*Campus* Congonhas para melhor compreender o processo de suas escolhas profissionais.

A escolha de uma modalidade de curso técnico integrado é, para a maioria dos estudantes, a primeira grande experiência de escolha profissional, mas ela ocorre em uma fase da vida que os estudantes ainda são muito jovens e provavelmente muito imaturos para fazer uma escolha elaborada. Nesse sentido, nos propomos a responder às problemáticas da pesquisa: Como ocorreu o processo de escolhas dos estudantes dos cursos técnicos integrados?; que fatores os influenciaram na escolha?; eles tinham conhecimento prévio dos cursos?

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro , Psicólogo do IFMG – *Campus* Congonhas.
E-mail: andre.ribeiro@ifmg.edu.br

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco.
E-mail: pedro.xavier@ifmg.edu.br

O objetivo da pesquisa é investigar o processo de escolha profissional dos estudantes do ensino técnico integrado do IFMG *Campus* Congonhas. Especificamente, objetivamos compreender quais fatores os influenciaram na escolha do curso técnico quando se inscreveram no processo seletivo, além de elaborar um produto educacional em formato jogo de tabuleiro com o intuito de ampliar o conhecimento das possibilidades de escolha dos cursos técnicos do IFMG *Campus* Congonhas. A elaboração do produto educacional busca seguir as determinações da CAPES, que orienta, na conclusão dos Mestrados Profissionais, a apresentação de conhecimentos e propostas de intervenções para contextos reais de pesquisa.

Partimos do pressuposto de que os estudantes, em geral, utilizam o IFMG *Campus* Congonhas como uma estratégia para serem aprovados no ENEM e se inscrevem no processo seletivo com esse foco, sem se preocuparem muito com o curso técnico em si.

Essa constatação também fez parte de outra pesquisa sobre a temática da escolha profissional, conforme aponta Rezende (2022) referindo-se aos estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais — COLTEC/UFMG em relação às suas perspectivas futuras:

as expectativas são elevadas, com alto interesse pelo nível superior, tanto por parte das famílias como dos próprios estudantes, o que faz sentido principalmente pelo fato de serem famílias mais escolarizadas e alunos super selecionados. Apesar de o curso técnico ser valorizado, ele não é comparável ao curso superior, onde se encontra o principal projeto dos estudantes e das famílias. (Rezende, 2022, p.243)

Nas seções seguintes, apresentaremos reflexões sobre as distintas perspectivas de análise sobre o processo de Orientação Profissional; o contexto histórico de inserção da Orientação Profissional no Brasil; percurso metodológico da pesquisa; esboço de produto educacional (ainda em fase de elaboração e validação).

2 O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: DIVERSIDADE DE ABORDAGENS TEÓRICAS

Na pesquisa de Mestrado em desenvolvimento, refletimos sobre as mudanças de paradigma no trabalho de Orientação Profissional desde sua origem, na década de 1920, à atualidade: inicialmente, o objetivo da Orientação Profissional consistia em colocar a pessoa certa no lugar certo, enfatizando o caráter economicista da proposta, de evitar a inaptidão para o trabalho industrial. Mais tarde, o foco passa a ser o desenvolvimento autônomo do estudante e sua satisfação profissional (Parsons apud Ribeiro e Uvaldo, 2007).

Nesse cenário perpassado por uma pluralidade de perspectivas teórico-metodológicas sobre Orientação Profissional, escolhemos dialogar com a vertente sociológica, conforme explicitado por Rezende (2022), em pesquisa recente de doutoramento defendida na Faculdade de Educação da UFMG.

Rezende (2022) investigou o perfil social dos estudantes dos cursos técnicos integrados do Colégio Técnico (COLTEC/UFMG). A autora constata que, ao contrário das perspectivas do senso comum e da meritocracia, as escolhas profissionais não são fundamentadas em “preferências, habilidades e vocação.” Isto porque os “indivíduos não são completamente livres nos processos de escolha de cursos superiores e instituições de ensino.” (Rezende, 2022, p.49). A reflexão sobre o processo de escolha dos cursos superiores, a partir do viés sociológico, vê estreita relação entre a origem social do estudante e a inserção em um curso de graduação:

Isso ocorre porque as escolhas são feitas numa estrutura de oportunidades e as aspirações e expectativas subjetivas são moldadas pelas condições objetivas nas quais os atores são socializados, de modo que a escolha tende a ser fortemente condicionada pela origem social dos estudantes. As estruturas ocupacionais e sociais orientam os indivíduos e seus processos de tomada de decisão. Capital cultural e social, limitações materiais, percepções e distinções sociais agem juntos no processo de escolha (Reay *et al*, 2005, p.29 Apud Rezende, 2022, p.49).

Desse ponto de vista, o processo de orientação profissional é compreendido não sob uma perspectiva liberal da educação, que localiza apenas no indivíduo a escolha de sua profissão. A tese de doutoramento resultante dessa pesquisa nos incita a partir de uma “abordagem relacional para pensar a escolha da carreira”, pois “o processo de tomada de decisão de uma carreira precisa considerar as posições dos indivíduos e as relações de forças agindo[...] nas decisões tomadas.” (Rezende, 2022, p.50)

Nesse sentido, a pesquisadora sinaliza para o fato de que há não apenas subjetividades envolvidas no processo de escolha profissional, mas também posições objetivas. A pesquisa mostra que as decisões tomadas pelos estudantes do COLTEC UFMG não são “tecnicamente racionais”, pois, se ancoram na cognição, no lugar social no qual o sujeito se insere, envolvendo, portanto, aspectos “físico, emocional, prático e afetivo.”

O trabalho de orientação profissional deve considerar que o sujeito não é plenamente livre no momento em que decide qual curso ou carreira seguir, mas há fatores cruciais que influenciam significativamente o processo de escolha: as características e seletividade dos cursos superiores, as condições para escolha, e os recursos econômicos influenciam sobremaneira (Nogueira, 2018, p.25 Apud Rezende, 2022, p.50).

O primeiro aspecto, “características e seletividade dos cursos superiores” nos remete pensar a hierarquização que existe no ensino superior em relação aos cursos e às instituições em que eles são oferecidos. Há cursos de maior prestígio e rentabilidade, geralmente ocupados por estudantes com um perfil socioeconômico mais elevado.

Há também uma diferenciação em relação às instituições que ofertam educação superior, tendo em vista que esse nível de ensino ampliou o número de matrículas nos últimos anos no Brasil, principalmente na rede privada de educação. Hoje há uma infinidade de cursos superiores e instituições de educação superior no Brasil, desde as faculdades privadas,

universidades, centros universitários, institutos federais, Cefets que reproduzem uma desigualdade existente no interior da educação superior no país. (Rezende, 2022).

O segundo aspecto, “condições para escolha”, nos remete pensar, segundo Rezende (2002) no perfil social do estudante, sua origem social, raça, gênero, escolarização dos pais, posições objetivas e subjetivas, redes de relações sociais nos quais o indivíduo se insere, e influenciam sua decisão.

O terceiro aspecto, “recursos econômicos no momento da escolha” nos remete pensar na capacidade diversificada das famílias brasileiras para custearem a realização dos diferentes cursos de graduação, uma vez que “cursos longos, em período integral, fora da cidade de domicílio estão fora do alcance para muitos, dadas as condições econômicas de suas famílias, enquanto para outros, não há restrições.” (Nogueira 2018, p.26/27 apud Rezende, 2002, p.50/51). Conforme citado por Ferreira no artigo “A relação entre sujeito e objeto na obra de Karl Marx”, este aspecto está em harmonia com o que Marx constatou em seu livro “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”: “os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sobre as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.” (Marx, 1852 apud Ferreira, 2022.p.2)

Importante considerar que as pesquisas sobre orientação profissional desenvolvidas a partir da abordagem sociológica mostram que as escolhas não são puramente racionais, pois “não se reduzem simplesmente a um cálculo das chances de êxito nas carreiras mais rentáveis possíveis de serem acessadas. Pelo contrário, muito do processo de escolha opera de maneira não racional.” (Rezende, 2022,p.50)

Para evidenciar como o processo de escolha profissional é perpassado por condições sociais, étnicas e culturais, Ball *et al* (2002) e Reay *et al* (2005) apud Rezende (2002) investigaram as aspirações dos jovens de classes médias e classes trabalhadoras no Reino Unido e descreveram os resultados dessas diferenças em suas pesquisas: “os jovens de classes médias/altas eram marcados por biografias lineares, previsíveis, sendo o ensino superior algo considerado automático, tomado como um dado”. Em relação aos estudantes oriundos das classes trabalhadoras e de minorias étnicas, o resultado da pesquisa mostrou o contrário: “biografias fragmentadas, havendo dúvida quanto à ida para a universidade e as decisões eram feitas entre as opções possíveis.” (Rezende, 2022.p.51)

As abordagens sociológicas da orientação profissional sinalizam para a intrínseca relação existente entre “condição social” e “escolha de um curso”: Bourdieu (1998 apud Rezende, 2022.p.51) nomeia esse processo de “causalidade do provável” significa, “em síntese, que as aspirações e exigências são definidas pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível.” (Rezende, 2022.p.51)

Na pesquisa em andamento no ProfEPT compartilhamos dessa perspectiva sociológica da orientação profissional. Para Rezende (2022), o conceito de “*habitus*”, é essencial para essa

abordagem. Elaborado pelo sociólogo francês Bourdieu, nas pesquisas que realizou sobre as desigualdades sociais reproduzidas no interior das instituições escolares, tal conceito expressa a “mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva ou simplesmente entre estrutura e prática.” Concordamos, portanto, com essas observações, sobretudo, quando afirmam que “as escolhas, que são o coração do *habitus*, são limitadas pelo quadro de oportunidades e restrições em que a pessoa se encontra e também por uma estrutura internalizada nos indivíduos.” (Rezende, 2022.p.52)

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DE INSERÇÃO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL (OP) NO BRASIL

Segundo Soares (1999, p.28) em pesquisa sobre os primeiros Centros de Orientação Profissional, a orientação profissional surge no mundo vinculada à psicologia industrial, como decorrência do processo de industrialização, “com toda aquela metodologia de testes, de seleção e de aptidões que foram desenvolvidas no início” do século XX.

A ideia inicial era, portanto, “a necessidade de se saber quem serve para trabalhar em que lugar na indústria. Para evitar, por exemplo, os acidentes de trabalho, a fadiga.” (Soares, 1999, p.28). Seguindo uma abordagem industrial, surgem os primeiros de Centro de Orientação Profissional, em 1902, em Munique, e depois, na Itália, França, Holanda, Estados Unidos, Inglaterra e Suíça.

Posteriormente, a partir da década de 1920, sob influência da Psicanálise, começa a haver uma mudança de abordagem no trabalho de O.P e alguns trabalhos foram publicados buscando explicar a “escolha a partir de aspectos inconscientes, de desejos e impulsos. Em 1940, a partir de Rogers e o aconselhamento psicológico, surge também uma abordagem mais centrada na pessoa.” (Soares, 1999.p.28)

No Brasil, o trabalho de Orientação Profissional nos remete ao ano de 1924, quando o engenheiro Roberto Mangi, “introduziu a OP para os alunos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo[...] é interessante notar que foi iniciada por um engenheiro, não por psicólogos nem pedagogos.” (Soares, 1999.p.28)

Mônica Sparta (2003) em artigo publicado na Revista Brasileira de Orientação Profissional sobre a emergência histórica da Orientação Profissional:

No Brasil, a Orientação Profissional tem como marco de origem a criação, em 1924, do Serviço de Seleção e Orientação Profissional para os alunos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, sob responsabilidade do engenheiro suíço Roberto Mange (Carvalho, 1995; Rosas, 2000; Santos, 1977). A Orientação Profissional brasileira nasceu ligada à Psicologia Aplicada, que vinha desenvolvendo-se no país, na década de 1920, junto à Medicina, à Educação e à Organização do Trabalho (Antunes, 1998; Carvalho, 1995; Massimi, 1990; Rosas, 2000). Nas décadas de 1930 e 1940, a Orientação Profissional ligou-se à Educação. Em 1934, foi introduzida no Serviço de Educação do Estado de São Paulo, por iniciativa de Lourenço Filho (Freitas,

1973). No ano de 1942, a lei Capanema, sobre a organização do ensino secundário, estabeleceu a atividade de Orientação Educacional e atribuiu a ela o auxílio na escolha profissional dos estudantes (Lourenço Filho, 1955/1971a). (Sparta, 2003.p.3)

Inicialmente a O.P surge como iniciativa privada, movida pela necessidade de “saber para qual curso os alunos deveriam ser orientados”. Posteriormente, na década de 1930, a O.P começa a aparecer como um trabalho público, decorrente do Primeiro Serviço Público de Orientação Profissional criado em 1931 por Lourenço Filho, no Serviço de Educação do Estado de São Paulo. (Soares, 1999.p.28)

No Brasil, a inserção da O.P também aparece vinculada ao processo de industrialização incentivada pelo Estado a partir da década de 1930, caracterizada por uma perspectiva mais economicista. Atualmente, a abordagem psicológica da O.P centra-se na pessoa humana, especialmente, na busca de compreender o adolescente no processo de escolha de sua profissão.

Lippi (1999), médico especialista em psiquiatria da infância e da adolescência, em artigo intitulado “Adolescência e Escolha Profissional” explicita a mudança de uma abordagem mais industrial para outra, psicológica, que traz consigo questionamentos aos quais o orientador profissional deve buscar esclarecimentos:

Quantos jovens atingem anualmente a idade de pensar numa profissão? Quantos deles lutam para alcançar um lugar na universidade? Quantos entram nela sem ter a menor ideia de que caminho seguir? Quantos entram para a escola superior e descobrem que o estudo que realizam nada tem a ver com o que aspiravam alcançar num trabalho realizador? Quantos empregaram horas de estudos e gastos financeiros elevados, da família e do Estado, para abandonarem um curso escolhido sem critério e sem preparo? (Lippi, 1999.p.39)

Nessa nova abordagem, tendo em vista essa diversidade de questões, a OP busca centrar no adolescente, na sua realização profissional, pois “não pode ser feliz quem não consegue exercer com dignidade sua profissão”. (Lippi, 1999.p.42)

Importante salientar que os conceitos “adolescência” e “adolescente” são objetos de reflexão da Psicologia. Segundo Bock (2001.p.291), esses conceitos “não têm uma definição precisa”, pois “não há um critério claro para definir a fase que vai da puberdade até a vida adulta”.

Bock (2001) sinaliza para o fato de que os critérios que definem quem é adolescente e quem não é são definidos culturalmente, pois a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, por isso

Para evitar qualquer equívoco é necessário esclarecer que evidentemente não se nega a existência, em qualquer cultura, da puberdade e da passagem da pré-adolescência para a idade adulta. O que se afirma é que não existe

necessariamente uma fase de desenvolvimento entre a pré-adolescência e a idade adulta que tenha uma duração mais, ou menos, longa e tenha o *status* psicossocial diverso da pré-adolescência e da idade adulta. (Lutte apud Bock, 2001.p.293)

Em diferentes civilizações, o conceito pode ser definido de maneira específica, existindo, portanto, flexibilidade de critérios. Mesmo em nossa cultura, brasileira, podemos perceber que o período que chamamos de “adolescência” não é vivido da mesma forma por todos os jovens, pois:

o adolescente precisa, para enfrentar determinadas profissões, de uma preparação muito mais avançada que a das sociedades primitivas. Mas não se pode dizer que todo adolescente de nossa sociedade passa pelo mesmo processo, já que uma boa parte das tarefas de um adulto não exige um tempo muito longo de preparação. É só pensar nos boias-frias, nos serventes da construção civil, nos trabalhadores braçais, de maneira geral. Muitos jovens não fazem curso de nível superior (só uma minoria atinge esse nível de escolaridade em nosso País). Muitos deixam a escola antes de terminar o primeiro grau e já entram para o mercado de trabalho. (Bock, 2001.p.293)

Diante dessa multiplicidade de conceituações possíveis, partimos da definição de Bock (2001):

[...] a adolescência é uma fase típica do desenvolvimento do jovem de nossa sociedade. Isso porque uma sociedade evoluída tecnicamente, isto é, industrializada, exige um período para que o jovem adquira os conhecimentos necessários para dela participar[...] a necessidade de uma maior preparação cultural e técnica de nossa sociedade não está ligada somente a essa fase de transição da pré-adolescência para a idade adulta. Cada vez menos podemos identificar a idade adulta como a idade do conhecimento adquirido, pois a rapidez da evolução científica e tecnológica impõe ao adulto ligado a esse setor uma formação permanente. Bock, 2001. p.292-293)

A Orientação Profissional se insere como importante nesse momento tão complexo da vida humana em que se impõe a necessidade da escolha da profissão. E, não há como pesquisar a temática da OP desvinculada da investigação sobre a categoria “trabalho”, pois o desafio de orientar o adolescente a escolher uma profissão e carreira precisa ser pensado num mundo do trabalho que está em constante transformação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Será realizada uma pesquisa aplicada, de natureza descritiva e interpretativa, com abordagem qualiquantitativa. De acordo com Martins (2004, p.289) “A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia da análise.”

Inicialmente, nosso propósito era realizar uma pesquisa apenas qualitativa que se limitasse aos estudantes do terceiro ano integrado em edificações, mecânica e mineração do IFMG *Campus* Congonhas. Entretanto, ao tomar conhecimento de que todas as turmas dos cursos técnicos integrados haviam realizado atividades avaliativas em sala de aula para as disciplinas da área de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) que consistiam na elaboração de uma redação sobre a escolha do curso técnico no IFMG *Campus* Congonhas, consegui acesso a estes materiais com auxílio do professor de Filosofia.

Nas redações, percebemos que os estudantes redigiram um texto que tratava especificamente sobre o processo de escolha de seus cursos técnicos no IFMG, e, que, portanto, seria muito mais interessante trabalhar com praticamente toda a população dos estudantes do Ensino Técnico Integrado do IFMG *Campus* Congonhas, em vez de pesquisar somente uma amostra, considerando que nos foi disponibilizado um acervo documental composto por 276 redações, cada uma com aproximadamente meia página A4, de 276 estudantes.

Consideramos que a análise qualiquantitativa proporcionará a oportunidade para que se apresente de maneira mais clarificada as diferenças e similaridades, distanciamentos e aproximações de cada uma das modalidades de curso técnico sob a ótica dos próprios estudantes em relação às suas trajetórias profissionais.

Dito isso, vale ressaltar que esta empreitada seria muito difícil de ser realizada em tão pouco tempo dedicado ao Mestrado se não dispuséssemos de recursos, *software* de análise de dados qualitativos assistidos por computador.

Propomos utilizar a Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e de Questionários (IRAMUTEQ) que é um *software* gratuito de código-fonte aberto (*open source*) licenciado pela GNU GPL (Licença Pública Geral) desenvolvido por Pierre Ratinaud e disponibilizado a partir do ano de 2008, inicialmente em língua francesa e que atualmente está plenamente operacional em diversas línguas, inclusive a língua portuguesa.

O *software* IRAMUTEQ foi construído sob a mesma lógica dos algoritmos do *software* de “Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto” — ALCESTE, *software* de análise lexical que o antecede. O IRAMUTEQ inicialmente começou como uma alternativa gratuita ao ALCESTE por possuir os mesmos atributos e também apresenta algumas diferenças, mas conta com a vantagem de ser *open source*, e, livre para ser instalado, modificado e replicado quantas vezes o usuário do sistema o desejar. IRAMUTEQ consegue gerar excelentes resultados e ainda oferecer recursos que o ALCESTE ainda não oferece (Camargo, 2013).

Ele utiliza o *software* estatístico R para seu funcionamento, proporcionando validade e precisão no tratamento dos dados, oferecendo análise textual lexical, análise multivariada com classificação hierárquica descendente dos dados e análises de similitude e output de

nuvens de palavras e quadrante de proximidade e distanciamento de textos e contextos. Análise quantitativa de dados qualitativos que pretendemos dialogar no contexto da EPT.

5 RESULTADOS INICIAIS DA PESQUISA EM TELA

Analisando as 276 redações, foi possível determinar, utilizando a ferramenta IRAMUTEQ através do método de Reinert (Classificação Hierárquica Descendente — CHD), que se identificou um *corpus* geral constituído por 276 textos, separados em 2.660 segmentos de texto (ST), com substancial aproveitamento de 2.600 STs (97,74%). Emergiram 73.935 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), destas 4.970 palavras distintas (hápax) e 1.167 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em seis classes: Classe 1, com 353 ST (13,58%); Classe 2, com 387 ST (14,88%); Classe 3, com 560 ST (21,54%); Classe 4, com 422 ST (16,23%); Classe 5, com 485 ST (19,46%); Classe 6, com 372 ST (14,31%).

O dendrograma a seguir traz de maneira objetiva em sua classificação hierárquica descendente, as classes obtidas através do IRAMUTEQ. Os seguimentos de texto são agrupados em dois grandes contextos: “escolhas passadas” *versus* “escolhas futuras”.

O contexto que a partir de agora denomino “escolhas passadas” agrupa as verbalizações situadas na primeira escolha profissional dos estudantes, no exato momento em que eles optaram por escolher uma das três possibilidades de cursos técnicos no IFMG *Campus* Congonhas e foram aprovados no processo seletivo. Detalham também as influências que tiveram em suas escolhas e as perspectivas que possuíam naquela época em relação ao curso técnico escolhido, como eles imaginavam que seria o curso e o convívio no IFMG *Campus* Congonhas. Sobre o contexto formado pelas Classes 4, 3 e 6 que representam “as escolhas futuras” no dendrograma, a Classe 4 e a Classe 3 apresentam-se mais próximas entre si que a Classe 6, embora as três se situem na mesma ramificação intitulada “escolhas passadas”.

O contexto que denomino “escolhas futuras” agrupa as verbalizações em que os estudantes partem das suas perspectivas presentes que possuem em relação ao curso atual no IFMG *Campus* Congonhas. Olham para si e depois olham para os seus cursos técnicos buscando encontrar identificação (ou não) com o caminho trilhado até a presente data. Nesse contexto, apresentam verbalizações que miram o futuro, buscando fazer planos. Questionam se seguem pelo mesmo caminho, verticalizando o curso técnico atual, e, conseqüentemente, mantendo a área já trilhada, ou se iniciam novas jornadas, traçando novas rotas na escolha do curso de graduação, mudando completamente de área após concluírem o Ensino Médio Integrado. Contexto formado pelas Classes 2, 1 e 5: A Classe 2 e a Classe 1 apresentam-se mais próximas entre si que a Classe 5, embora as três se situem na mesma ramificação intitulada “escolhas futuras”.

[...]Quando chegou o final do ensino fundamental, começariam os processos seletivos para escolas que seria de forma online, por meio de notas e eu já sabia para onde eu queria ir, mas ainda não sabia qual curso fazer. Ao abrir o edital, vi os três cursos e me interessei de cara, mas não sabia como seria cursar edificações. Hoje eu sou muito grata ao meu “eu” do passado em fazer a escolha certa para o curso. (redação nº 43 – edificações)

Após iniciar as análises dos dados, surgiu a ideia de elaborar um jogo colaborativo e educativo que pudesse ser utilizado como ferramenta auxiliar de informação profissional para apresentar as diferentes profissões presentes nos cursos técnicos integrados do IFMG oferecidos nos *campi* das cidades de Congonhas, Ouro Branco e Conselheiro Lafaiete. A proximidade entre essas cidades permite que cada um dos três *campi* dessas possua estudantes matriculados das outras duas e por esse motivo a necessidade de contemplar todos os cursos oferecidos entre os *campi* supracitados. Os candidatos aos cursos técnicos do IFMG poderiam realizar escolha mais consciente se pudessem ter acesso a este tipo de conteúdo.

A proposta inicial do jogo colaborativo está estruturada da seguinte forma:

Título: Jogo colaborativo da Educação Profissional e Tecnológica: conhecendo as profissões.

Objetivo geral: promover o conhecimento e a compreensão das profissões associadas aos cursos técnicos integrados em Mecânica, Mineração, Edificações, Administração, Metalurgia, Informática e Eletrônica, através de uma experiência de jogo colaborativa que estimule a aprendizagem e o trabalho em equipe.

Esperamos auxiliar, de maneira lúdica, o processo de escolha consciente da profissão, favorecendo o espírito colaborativo.

Objetivos específicos: através do jogo de tabuleiro auxiliar a equipe a conhecer melhor o colega (e a si também); aprendendo um pouco mais sobre cada profissão oferecida pelos *campi* Congonhas, Conselheiro Lafaiete e Ouro Branco do IFMG.

Componentes e regras do jogo:

O Jogo de tabuleiro apresenta um caminho a ser percorrido pelo único pino do jogo que terá dois, três ou quatro participantes que colaborarão entre si explorando os desafios e conhecendo as profissões. Propositalmente, algumas regras do jogo não estão definidas a priori.

A própria equipe entrará em acordo inicial para definir como será a movimentação do único pino existente no jogo, definirão quem começará a jogar escolhendo uma carta que traz os comandos para realização da tarefa.

Acertou: jogue o dado para saber quantas casas o pino vai avançar. A equipe definirá quais pessoas serão as próximas a jogar. Terão casas com comandos especiais de avanços e recuos.

O próximo a jogar escolhe uma carta que está em um dos montes de cartas referentes ao autoconhecimento (contém reflexões) ou ao conhecimento das profissões (cartas que descrevem as profissões relacionadas a cada área, incluindo informações sobre responsabilidades, habilidades necessárias). Os outros membros da equipe definirão se o participante realizou a atividade satisfatoriamente, e, se conseqüentemente, poderá ou não jogar o dado.

Um dado será usado para sorteio que determinará a magnitude do avanço do pino através do tabuleiro. Em alguns casos, será necessário utilizar uma ampulheta para marcar o tempo de realização de tarefas, a carta sorteada explicitará se será necessário o uso da ampulheta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As verbalizações daqueles estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus Congonhas* que externaram surpresa ao perceberem que o curso que eles escolheram apresentam matriz curricular divergente de suas expectativas: reforçam a importância da elaboração de um produto educacional que possa apresentar os cursos oferecidos pelos *campi* IFMG no entorno de Congonhas (Congonhas, Ouro Branco e Conselheiro Lafaiete), objetivando elucidar as dúvidas em relação às possibilidades de escolha oferecidas pelos *campi* supracitados. A proposta do “Jogo colaborativo da Educação Profissional e Tecnológica: conhecendo as profissões” se apresenta como resposta às verbalizações de desconhecimento prévio do curso apresentadas.

O trabalho de Orientação Profissional assume relevância nesse momento tão complexo da vida humana em que se impõe a necessidade da escolha futura de uma profissão. Nesse sentido, ao realizar a Orientação Profissional vinculada à investigação sobre a categoria “trabalho”, esperamos auxiliar o adolescente a escolher uma profissão tendo em vista sua inserção no mundo do trabalho contemporâneo que está em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odaír; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, São Paulo, SP. 2001.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 24 jul. 2024.
- CHAKUR, Gabriela de Sá; OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. **A Escolha Profissional: Necessidades e Aspirações dos Jovens Concluintes do 2 Grau**. Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais. ULBRA - Universidade Luterana Brasileira - Canoas, RS: 02-04 de Outubro de 1997.
- CIAVATTA, Maria Aparecida; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** *Revista Trabalho, Educação, Saúde*. Março, 2003.vol.1.n.1.p.45-60
- FERREIRA, Fernando. **A relação entre sujeito e objeto na obra de Karl Marx**. *Revista Fim do Mundo*. Nº8, jul - dez 2022.
- LIPPI, José Raimundo. **Adolescência e escolha da profissão**. Encontro Mineiro de Orientadores Profissionais: Desafios frente às transformações do mundo do trabalho. *campus da PUC Minas*, 12 e 13 de março de 1999.p.39-47.
- MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>>
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários**. Paco Editorial, 2016.
- NEIVA, Kathia Maria Costa. **Entendendo a Orientação Profissional**. São Paulo: Paulus, 2 edição. 2002.
- OLIVEIRA, Adilson Ribeiro. [et al] **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Curitiba: CRV, 2020.
- QUINTANEIRO, Tânia.; BARBOSA, Maria Ligia.; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos: Max, Weber, Durkheim**. Belo Horizonte, Editora UFMG: 2007.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. 2017.p.20-44
- REZENDE, Patrícia Cappuccio de. **Os estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais: suas expectativas, escolhas e inserção no ensino superior**. Belo Horizonte: UFMG, 2022.
- RIBEIRO, Marcelo Afonso.; UVALDO, Maria da Conceição Coropos. **Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira**. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2007, 8 (1), p.19-31.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A inserção da orientação profissional no Brasil. Encontro Mineiro de Orientadores Profissionais:** Desafios frente às transformações do mundo do trabalho. *Campus* da PUC Minas, 12 e 13 de março de 1999. p.28-39.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira et al . **O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados de entrevistas. Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei , v. 15, n. 2, p. 1-19, jun. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000200015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jul. 2024.

SPARTA, Mônica. **O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol.4.2003.

CAPÍTULO 13 - IFMG SANTA LUZIA: DESAFIOS E ESTRANHAMENTOS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO *CAMPUS* (2013-2015)

*Érika de Lima Martins Cindra*¹
*Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos*²

1 INTRODUÇÃO

Nos anos 2000, a partir principalmente do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) promoveu uma significativa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDE), estabelecida no ano de 2008. Sua “terceira fase, iniciada em 2011, estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014” (Brasil, 2019). Esse projeto resultou na criação de novos Institutos Federais (IFs) em diversas regiões do Brasil, com foco especial naquelas historicamente desfavorecidas (idem). A criação de novas unidades não apenas aumentou a oferta de cursos, mas também aproximou a educação profissional de populações que, até então, enfrentavam barreiras geográficas e financeiras para acessar essas oportunidades. Essa estratégia de expansão representou tanto um esforço para a inclusão social, como para formação de força de trabalho capacitada, de forma a impulsionar o desenvolvimento econômico e social das regiões atendidas.

A criação do *Campus* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) na cidade de Santa Luzia está inserida nesse contexto da expansão da REDE, que visou a redução das desigualdades regionais. Localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), o *campus* foi autorizado pela Portaria nº 993, de 7 de outubro de 2013, e iniciou suas atividades letivas em fevereiro de 2014.

O terreno onde se encontra o IFMG — *Campus* Santa Luzia é originário de um projeto público federal iniciado na década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello. O espaço foi inicialmente atribuído ao Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), no projeto “Minha Gente”, e foi planejado para oferecer serviços de educação infantil e assistência social à população local (Menezes, 2001).

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: erika.cindra@ifmg.edu.br

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG – *Campus* Ouro Branco. E-mail: rodolpho.santos@ifmg.edu.br

No entanto, devido à implantação incompleta do projeto original e à posterior transferência do terreno ao poder municipal, o espaço que antes era voltado para serviços sociais, atividades esportivas e recreativas, funcionando como local de encontro e socialização para os moradores foi sendo gradualmente abandonado física e funcionalmente. A criação dos IFs trouxe uma nova proposta de uso para a área, levando à instalação do *Campus* Santa Luzia em uma região urbana periférica da cidade (Silva; Mendonça, 2019). A transformação do CAIC em uma unidade do IFMG trouxe novas possibilidades de formação educacional para a comunidade, mas também alterou a forma como os moradores se relacionavam com aquele local.

Com o estabelecimento do IFMG a circulação dos moradores foi afetada, pois anteriormente tinham livre acesso ao equipamento público, mas gradativamente foram implementadas medidas de segurança no controle de acesso, como portaria, instalação de gradis e estabelecimento de vigilância armada. Essas medidas geraram desafios de adaptação tanto para a comunidade escolar quanto para os moradores, que guardavam forte vínculo com o espaço. Nesse contexto, a pergunta que orientou esta pesquisa foi: em que contexto se deu a implantação do IFMG — *Campus* Santa Luzia, considerando as memórias de pessoas que vivenciaram o início da instituição nos anos de 2013 a 2015?

Para responder a essa questão, o objetivo geral da pesquisa consistiu em identificar, nas narrativas dos participantes, os desafios, dificuldades e conquistas na implantação da unidade do IFMG em Santa Luzia. Especificamente, buscou-se (1) inquirir as documentações referentes à implantação do IFMG — *Campus* Santa Luzia, (2) registrar as memórias de sujeitos que vivenciaram a instalação da unidade do IFMG na cidade de Santa Luzia, (3) analisar as entrevistas coletadas quanto as relações entre a instituição e os equipamentos públicos anteriormente existentes, a população local e a construção ou ausência de identidade entre os moradores e o *campus*.

A pesquisa justifica-se pela relevância da educação profissional e tecnológica no país, buscando resgatar e preservar parte da história e memória do *campus*. Moura (2013) aponta que o fortalecimento de uma educação pública omnilateral, que promova a formação integral dos jovens, é uma ferramenta essencial para a superação das desigualdades sociais. No entanto, para que essa formação transcenda o âmbito acadêmico e se enraíze como um legado, é essencial considerar a construção da memória institucional. Nosella e Buffa (2008) destacam que a memória institucional abrange aspectos históricos e culturais que vão além de registros oficiais, considerando a materialidade do espaço, a organização social e as vivências das pessoas que passaram por ele.

Organiza-se este artigo em cinco seções principais. Após a introdução, a segunda seção aborda o referencial teórico que fundamenta a pesquisa sobre a memória institucional e os papéis sociais das instituições de educação profissional e tecnológica. A terceira seção detalha os procedimentos metodológicos, incluindo a aplicação da história oral. Na quarta seção, são

apresentados e analisados alguns resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas, seguidos de uma discussão crítica à luz da literatura. Finalmente, nas considerações finais, são tecidas reflexões sobre o impacto e os desdobramentos da implantação do *Campus* Santa Luzia na comunidade, realçando a importância da memória coletiva na preservação da história institucional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No referencial teórico, este estudo aborda dois temas principais: a educação profissional e tecnológica no Brasil e a memória das escolas. Primeiramente, discutem-se as raízes e as implicações sociais da educação profissional, com base em autores como Saviani (2007) e Frigotto e Ciavatta (2003), que analisam o papel do trabalho e as desigualdades de acesso à educação. Em seguida, o foco se volta à memória institucional, fundamentada em Gatti Júnior e Gatti (2015) e Magalhães (1998), para explorar as instituições educacionais como espaços de construção identitária e preservação histórica. Essas subseções fornecem embasamento teórico para compreender as narrativas e experiências relacionadas do IFMG — *Campus* Santa Luzia.

2.1 A educação profissional e tecnológica no Brasil

A educação profissional e tecnológica no Brasil possui raízes profundamente entrelaçadas com o desenvolvimento social e econômico do país, refletindo uma trajetória de exclusão e, ao mesmo tempo, de tentativa de emancipação social por meio do trabalho. Saviani (2007), em sua análise sobre o papel do trabalho na formação humana, observa que o trabalho, enquanto processo educativo, é constitutivo da existência e da subjetividade humana. Esse processo está vinculado ao desenvolvimento de habilidades e transmissão de conhecimentos, possibilitando que, ao trabalhar e educar as novas gerações, o ser humano produza sua própria existência e cultura. Essa visão contrapõe-se às perspectivas históricas do trabalho no Brasil, em que o trabalho manual, inicialmente associado aos escravizados, era considerado inferior e “não digno de homens livres” (Saviani, 2007, p. 153).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a questão da cidadania no Brasil historicamente se desenvolveu de forma fragmentada, levando à estratificação social e à desigualdade no acesso aos direitos básicos, incluindo a educação. Para os autores, a cidadania plena é um conceito distante para uma parcela significativa da população, uma vez que há um acesso desigual aos bens necessários para uma vida digna. Eles destacam que o acesso diferenciado à educação perpétua, uma hierarquia que sustenta desigualdades estruturais e limita a ascensão social.

As transformações econômicas e políticas ocorridas nas últimas décadas impactaram a organização da educação profissional, que por muito tempo permaneceu voltada para a reprodução de interesses imediatos do capital. Segundo Araújo *et al.* (2021), o caráter fragmentado e tecnicista dessa educação atendia, em sua maior parte, à necessidade de formação rápida e especializada para o mercado de trabalho, mantendo a educação profissional como uma forma de atender às demandas setoriais das indústrias e empresas. Nesse cenário, as políticas públicas voltadas ao ensino profissional sofreram constantes adaptações, conforme as ideologias dos governos, refletindo, assim, o interesse em garantir mão de obra alinhada às necessidades econômicas do período.

O cenário de privatização e sucateamento das instituições federais de ensino profissional, resultado das pressões econômicas externas, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, como discutem Dourado e Pires (2007) e Pacheco (2015), quase inviabilizou a continuidade do ensino público profissional no Brasil. Essa conjuntura levou à diminuição da oferta de cursos e de investimentos na área, dificultando a expansão e a manutenção de uma educação profissional pública e de qualidade. Ainda assim, a década de 2000 marcou uma nova fase na educação profissional e tecnológica no Brasil, especialmente durante os dois primeiros mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Durante esse período, houve uma ampla expansão da REDE, com o número de unidades subindo de 140 para 644, e o orçamento destinado ao setor aumentando de 0,5% para 10% do total do Ministério da Educação (Castioni *et al.*, 2019).

A criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 e a expansão da REDE refletem um importante avanço na democratização do acesso à educação de qualidade no Brasil. Na perspectiva de Moura (2013), os IFs assumem um papel relevante na promoção de uma educação inclusiva e equitativa, especialmente ao estender suas unidades para o interior do país. Esse movimento de interiorização, segundo Ferreira *et al.* (2018), busca atender às necessidades específicas das populações locais e fortalecer os arranjos produtivos regionais. Ao se aproximar dos arranjos locais, a REDE consegue promover uma educação que responde não apenas às demandas do mundo do trabalho, mas que também considera as potencialidades e particularidades de cada região.

A expansão da REDE em todo o país representou não apenas um aumento quantitativo nas unidades e elevação no nível de escolaridade dos trabalhadores, conforme documento do MEC (2009), mas trouxe também uma mudança na concepção de educação profissional, com a promoção de uma política educacional orientada pelo princípio do direito à educação e pela promoção do desenvolvimento econômico e social do país (Castioni *et al.*, 2019). Os autores destacam que essa expansão promoveu o fortalecimento da infraestrutura educacional e permitiu a contratação de docentes qualificados, criando condições adequadas para um ensino de qualidade. Os novos institutos federais passaram a ser vistos como centros de inovação e inclusão social, contribuindo para a democratização do acesso à educação técnica e

tecnológica de qualidade e fortalecendo o vínculo entre formação técnica e a possibilidade de inserção no mundo do trabalho e no ensino superior. É o que afirma Castioni *et al.* (2019), para quem a formação nos IFs capacita os alunos para participarem do mundo do trabalho, sem abdicar da formação cidadã e crítica.

2.2 Memória institucional: instituições escolares

A investigação sobre a memória institucional das instituições escolares permite compreender não apenas a história da educação, mas também seu papel como força social transformadora e, muitas vezes, conservadora do *status quo*. Segundo Gatti Júnior e Gatti (2015), a educação tem sido historicamente condicionada a suprir demandas econômicas formando trabalhadores para o mercado de trabalho.

A escola exerce um papel central na formação do cidadão e na propagação de valores culturais e sociais, sendo instrumento para promover tanto a manutenção quanto a transformação social. Nesse sentido, a educação pode ser vista como uma ferramenta de poder e de desenvolvimento de consciência crítica, conforme apontam Gatti Júnior e Gatti (2015), ao enfatizarem a função democrática e de responsabilidade social das instituições educacionais. No entanto, o predomínio do mercado de trabalho como foco da educação trouxe desafios à independência da escola em relação a interesses econômicos particulares, redirecionando, em parte, seu propósito para a capacitação de profissionais (Gatti Júnior; Gatti, 2015, p. 338).

No contexto das instituições de educação federal, a memória institucional se torna essencial para entender as complexas relações que perpassam a sua constituição. Magalhães (1998) explora essa ideia ao definir as instituições escolares como espaços de múltiplas temporalidades, onde elementos materiais e humanos coexistem em constante interação, refletindo os desafios e as pressões do ambiente externo e interno. Segundo Magalhães (1998, p. 61-62), as escolas representam “uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional” e servem como palco para tensões que refletem a realidade social mais ampla.

Nesse contexto, a metodologia da história oral adotada nesta pesquisa possui grande relevância como abordagem na investigação da história das instituições escolares, pois permite captar as experiências pessoais e coletivas que constituem a história vivida de uma comunidade. Gatti Júnior e Gatti (2015) destacam a importância de metodologias que rompem as barreiras tradicionais, incluindo narrativas pessoais, que revelam como os contextos globais influenciam o local e vice-versa. A história oral, ao capturar depoimentos de pessoas de diferentes grupos, ilumina práticas e políticas educacionais que nem sempre são documentadas oficialmente, oferecendo uma perspectiva mais inclusiva da história da educação.

Vale destacar ainda o conceito de memória que, como afirma Halbwachs (1990), é uma fonte rica, embora subjetiva, para se compreender as relações entre passado e presente. Ainda que ela traga consigo a possibilidade de “inverdades” ou falhas de lembrança, a memória desempenha papel essencial na formação das identidades e no sentimento de pertencimento, constituindo-se em uma ferramenta fundamental para a construção de saberes e para o fortalecimento da consciência histórica (Halbwachs, 1990). No contexto deste estudo, essa memória coletiva ajuda a recuperar e reconstruir as vivências e percepções de pessoas que experienciaram a implantação do IFMG — *Campus Santa Luzia*.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo e de natureza aplicada, conforme preconizado pelos mestrados profissionais. Nela, foram utilizados procedimentos metodológicos relacionados à História Oral, bem como pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: 1) pesquisa bibliográfica - livros, revistas, teses, dissertações, artigos, anais de eventos científicos - que versavam sobre implantação e expansão dos IF; o IFMG; a cidade de Santa Luzia com foco no distrito de São Benedito; os CAIC's; 2) pesquisa documental - jornais, boletins de serviço, relatos e portarias - referentes ao *Campus Santa Luzia*, que trazem questões relacionadas ao tema no período de 2013 a 2015; e 3) entrevistas semiestruturadas - realizadas com treze participantes, no intuito de obter relatos sobre o espaço antes e durante os dois primeiros anos de implantação do *Campus Santa Luzia*.

A fim de que a amostra fosse representativa, decidiu-se categorizar os sujeitos entrevistados, visando a que se tivesse uma visão múltipla e diversificada daquele contexto. Neste sentido, decidiu-se entrevistar treze pessoas, assim divididas: dois trabalhadores terceirizados; dois professores temporários; quatro servidores, três técnico-administrativos em educação e um docente; três estudantes egressos, dos quais dois são do Curso Técnico Integrado e um estudante de Bacharelado em Arquitetura; uma funcionária da APAE e uma servidora pública municipal da área da educação, ocupando cargo político. As entrevistas foram realizadas após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG (CEP/IFMG).³ Todos os participantes eram maiores de idade à época das entrevistas. Elas foram realizadas tanto presencialmente quanto remotamente entre 20 de junho a 25 de julho de 2024 com gravação e autorização prévia. Na ocasião, reiterou-se o direito ao anonimato e que as informações fornecidas seriam utilizadas apenas para fins científicos.

O *locus* da pesquisa localiza-se no bairro Londrina, distrito de São Benedito, na cidade de Santa Luzia, a qual compõe a Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). A região

³ Parecer de número 76608523.0.0000.0293

faz limite com a porção norte da cidade de Belo Horizonte, que tem como uma de suas características a ocupação desordenada do território. Silva (2011) relata que, nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu um forte processo de migração para o distrito de São Benedito que, no período, apresentou grande aumento da expansão demográfica, vindo a região a constituir-se como uma das primeiras conurbações da RMBH. Trata-se de mais um exemplo do padrão de urbanização brasileira que vinha em sentido crescente desde o século XX.

Tem-se, portanto, a implantação de uma instituição que oferta educação profissional e tecnológica em uma região periférica, contudo, de difícil acesso por meio do transporte público, afastada das principais vias de tráfego, com poucas opções de comércio e serviços, e em que os seus usuários, na sua maioria, têm que lidar com a penosa logística em que o *campus* está envolto. Ao longo do tempo, o *campus* priorizou os cursos semestrais (técnico subsequente e superior) em detrimento do integrado (profissional com ensino médio), com curso superior vespertino em uma região periférica, período do dia em que as pessoas acima de 18 anos, possivelmente estão trabalhando.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 O Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC: transformações de um espaço coletivo e suas memórias

A história oral, ao focar nas experiências individuais, permite a construção de uma narrativa plural sobre a relação entre o espaço físico e a comunidade que dele usufrui. Conforme defendem Alberti (2006) e Meihy (2018), a memória é uma ferramenta valiosa para compreender as transformações sociais e institucionais, especialmente em espaços como o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), local que, antes de abrigar o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Santa Luzia, desempenhou um papel importante para a população do bairro e bairros adjacentes.

A narrativa a seguir, da Egressa III, destaca a transformação significativa ocorrida com a implantação do CAIC em um terreno antes ocupado por uma cascalheira, entre os bairros Londrina e Baronesa, em Santa Luzia. Antes CAIC⁴, o local era marcado por conflitos e insegurança, com pouca iluminação, o que limitava a circulação e gerava tensão na comunidade. A chegada do CAIC, segundo a Egressa III, marcou uma mudança importante na dinâmica social da região, conforme relato a seguir:

A nossa história com o CAIC vem bem de antes. Bem antes de existir o CAIC, na verdade. Porque o terreno onde foi implantado o CAIC era uma cascalheira. O pessoal ia lá e removia esse cascalho para poder usar na construção civil, nas ruas.

⁴ A autorização para a doação de terreno pela Prefeitura de Santa Luzia à União Federal, para implantação do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), foi promulgada pela Lei nº 1.626, de 8 de outubro de 1993. Disponível em: . Acesso em 24 de jun. 2024.

E era um lugar muito ermo. Era o encontro do Londrina com o Baronesa, e tinha uma rivalidade muito grande dos jovens do Baronesa com o Londrina. Então, era um espaço, assim, delimitado, sabe? Era um risco você passar em determinados horários por ali, por conta da escuridão e essa rivalidade da época. Quando o CAIC foi instalado, foi uma paz. Então, acabou com essa questão da briga entre esses dois bairros, porque ele fez a união dos bairros. E veio com um diretor que soube usar bem esse espaço, que aí sim ele promoveu mesmo essa unidade, abrindo espaço para os jovens, para o pessoal do Morro Santo Antônio. Então, o CAIC deixou de ser um espaço problemático e passou a ser um espaço para a gente poder usufruir. A gente tinha todo o acesso ao CAIC. Mesmo que eu não tenha participado efetivamente desses encontros de basquete, que tinha muitos, os meninos jogavam basquete, jogavam bola, entravam lá pra soltar papagaio. Mas a gente percebeu essa mudança drástica do ambiente, da questão das gangues, da rivalidade entre os jovens. Então, mudou o clima totalmente. Depois que o CAIC foi implantado, a gente tinha a questão do posto de saúde também. Então, a gente tinha livre acesso ali. A gente fez até uma plantação dessas árvores aí, a gente juntou as crianças daqui do bairro e fizemos a plantação dessas árvores, cada criança plantou uma árvore, isso tudo foi proposto por esse diretor, para que a comunidade se envolvesse, né, e tomasse posse desse lugar. A vinda do CAIC foi um marco, por isso que ele é tão importante (Egressa III).

A memória da Egressa III acima, que morou no bairro Baronesa dos sete anos de idade até os anos 2000, quando se mudou para o bairro vizinho, Luxemburgo, após o casamento, destaca o impacto positivo do CAIC. Sob a gestão de um diretor comprometido, o CAIC se tornou um espaço de integração e convivência no bairro. Atividades esportivas, como futebol e basquete, e ações comunitárias, como o plantio de árvores pelas crianças, foram essenciais para fortalecer o pertencimento e a responsabilidade coletiva. A transformação do antigo terreno da cascalheira em um centro educacional e comunitário mostra como um equipamento público pode alterar a dinâmica social e a percepção de segurança da comunidade.

Santa Luzia, na minha época, também foi contemplada com esse equipamento. No primeiro momento, ele tinha mais questões esportivas. Já um pouco antes de sediar o IFMG lá, a gente teve o funcionamento de vários serviços da assistência social. Então, foi sede de Conselho Tutelar, de CRAS, de PROJÓVEM adolescente, uma parte também estava cedida para o funcionamento de uma unidade da APAE⁵. [...] tinha uma pessoa só pra cuidar da administração daquele lugar, porque eram muitas coisas acontecendo, sabe? Como eu te falei, o Conselho Tutelar, o pessoal da comunidade que usava aquela quadra, mesmo na época que ela era cheia de cocô de pombo, mas era o que tinha, o povo que pedia emprestado pra formatura, pra missa, pra tudo que você imaginar. Então, tinha uma gestão para ali ser um serviço para a comunidade e os serviços que aconteciam lá, que foram mudando de tempos em tempos. Teve um tempo que ele era mais das políticas de assistência social, mas também teve capoeira, teve de tudo ali (Agente Pública do Município).

O CAIC se tornou um espaço de referência para a comunidade local, oferecendo serviços essenciais, especialmente com o crescimento do bairro, conforme relatou a Agente Pública do Município, que é moradora do distrito de São Benedito, professora e ocupou

⁵ Segundo a funcionária da APAE, a Unidade II da APAE, que funcionava no equipamento público do antigo CAIC, atual bloco C, iniciou suas atividades em novembro de 2005 e permaneceu até julho de 2015. Ela relata que o presidente da associação ficou “lutando, relutando, que a APAE não podia sair, até porque a APAE não tinha outro espaço”. A prefeitura, então, se comprometeu a construir uma nova unidade, e, em seis meses, a obra foi concluída no antigo espaço do Curumim, no bairro Asteca, para abrigar a Unidade II da APAE.

funções políticas na Prefeitura de Santa Luzia, incluindo três mandatos como vereadora. A Egressa III mencionou que o CAIC “era um ponto de referência”, abrigando a única biblioteca acessível à comunidade, e destacou que “era um local realmente útil para a gente, e aberto para a gente, sem burocracias.” Essa percepção reforça o CAIC como um “lugar de memória”, segundo o conceito de Pierre Nora (1993), contribuindo para a construção de uma memória coletiva e afetiva. O CAIC serviu como um espaço material, funcional e simbólico que fortaleceu a identidade e o pertencimento dos moradores.

Os relatos a seguir mostram um gradual de esvaziamento e abandono do CAIC, que perdeu sua função social ao longo do tempo:

Por um tempo, o CAIC, onde foi depois ser o IFMG, ele foi, por um tempo, sede de algumas atividades. E eu lembro que ia com a minha avó, que fazia atividades físicas lá, não lembro se era o grupo específico que trabalhava no CAIC, mas os mais idosos, minha avó já era velhinha. A gente ia lá, e ela fazia atividade física do tipo fisioterapêuticas, pegando pezinhos de areia, eram atividades em conjunto com outras pessoas, atividades físicas mesmo, naquele espaço por um tempo. Logo depois, eu lembro que ela parou de ir, e a gente, assim, eu não costumava frequentar lá depois que ela parou de ir também. Mas, a gente sempre recebia notícias de que lá, na verdade, ficou meio que abandonado e aí algumas pessoas iam lá, invadiam e ficavam consumindo droga, era um período meio que largado, deixado, antes de virar o IFMG, depois desse período. Acho que, na época, eu devia ter o quê? Eu era criança, então, eu tinha uns 8, 9, 10 anos, mais ou menos, nesse período. Eu não costumava frequentar depois disso. [...] Foi meio que deixado de lado por um tempo (Egresso I).

Eu não me recordo exatamente a data assim que parou de existir, que o postinho saiu de lá, mas deve ser entre 97, 98, antes dos anos 2000, por aí, que deve ter saído o postinho de lá e foi para onde ele está atualmente, bem pertinho ali do IF [...] então alguma coisa aconteceu lá que a prefeitura não usava, não poderia mais usar esse imóvel e teve que sair de lá. Aí, foi o começo do fim, a prefeitura começou a não usar mais esse espaço, não podia mais, aí depois construíram a escolinha do lado, esqueci o nome [Escola Municipal Marina Vianna Castilho], aí tiraram as crianças e colocaram lá nessa [outra] escolinha, para desocupar o espaço. Então, passou o abandono geral mesmo, só a APAE que continuou mantendo ali (Egressa III).

Essas memórias mostram o esvaziamento gradual do espaço e da sua função social, marcado pela perda de uso e do cuidado. O abandono não representa apenas uma negligência física, mas também o distanciamento da comunidade, rompendo as dinâmicas sociais antes existentes. Com essas narrativas é possível entender não só a transformação física e institucional do CAIC em IFMG, mas também os impactos simbólicos e afetivos dessas mudanças para a comunidade local, que, como os Egressos I e III, guardam memórias de um passado em que o espaço tinha um significado diferente.

O CAIC era um espaço de grande reconhecido pela comunidade local, graças aos serviços oferecidos e ao valor afetivo como ponto de encontros. Esse simbolismo foi reforçado pela identidade visual e simbólica de elementos marcantes, como a caixa d'água com inscrições e imagens de crianças, e o ginásio trapezoidal e cores intensas, visível de vários pontos do distrito São Benedito. Esses aspectos visuais do CAIC também contribuíram para

fixá-lo na memória coletiva como espaço de confiança e boas lembranças, tornando-se referência importante para a população.

4.2 Expansão dos Institutos Federais, *Campus Santa Luzia*

A Agente Pública do Município relatou as negociações que viabilizaram a implantação do *Campus* em Santa Luzia, destacando sua parceria com o deputado federal Reginaldo Lopes, descrito como “um grande militante na área de educação, principalmente a educação de nível superior, ensino tecnológico.” Segundo ela, Lopes foi essencial nesse processo, especialmente entre 2009 e 2011, durante o primeiro mandato do governo Dilma, pois “ele [Reginaldo Lopes] vinha militando e apresentando a demanda para o governo federal à época da expansão da rede de ensino tecnológico em Minas Gerais, mais precisamente na região metropolitana” de Minas Gerais.

A Agente Pública contou que, entre 2010 e 2011, o pedido formal para incluir Santa Luzia na expansão foi realizado. Em uma reunião em maio de 2011, “ele [Reginaldo Lopes] se reuniu conosco, do Partido dos Trabalhadores do Município, mais o prefeito da época, que era o Gilberto Dorneles⁶, para anunciar que Santa Luzia faria parte do grupo de municípios que seriam atendidos na expansão”⁷. No Painel de Controle do MEC (Brasil, 2012) pode-se verificar a relação dos municípios contemplados, sendo que, no período de 2013-2014, a unidade para o município de Santa Luzia consta na lista.

No depoimento a seguir, o Técnico Administrativo III descreve as dificuldades políticas e administrativas na implantação do IFMG - *Campus* Santa Luzia. Ele relata que atrasos e descumprimentos de acordos por parte do município quase redirecionaram o *campus* para a cidade de Sete Lagoas. O *Jornal Virou Notícia*⁸, alertou sobre o risco de perda da unidade devido à falta de contrapartida municipal, que incluía a disponibilização de um terreno ou prédio adequado. Embora o CAIC tivesse sido escolhido, o local ainda abrigava serviços municipais e a Unidade II da APAE, que não havia sido informada sobre a necessidade de desocupação, o que impedia o início das obras para a instalação do *campus*.

O que eu vou falar aqui é o que a gente sabe, de ouvir dizer. Não tem registro nenhum oficial. Algumas falas foram feitas inclusive nessa cerimônia de posse, de cessão do terreno que eu mencionei há pouco. Então, estava lá presente o Deputado Federal Reginaldo Lopes, e ele trouxe algumas informações sobre esse processo de negociação. O que aconteceu, segundo foi dito nessa oportunidade, é que o então prefeito de Santa Luzia, quando houve a época da negociação do *campus* lá, que era o Dr. Gilberto [Dorneles], ele havia entrado em negociação com a reitoria do IFMG para ter um *Campus* do IFMG em Santa Luzia. Para que esse *campus* acontecesse

⁶ Gilberto da Silva Dorneles foi prefeito eleito, exercendo seu mandato de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012.

⁷ No Painel de Controle do MEC consta a relação dos municípios contemplados na expansão. No período de 2013-2014, discrimina uma unidade para o município de Santa Luzia. Disponível em: . Acesso em 30 set. 2024.

⁸ A notícia pode ser lida na íntegra no site do *Jornal Virou Notícia*, Santa Luzia, ano 2, ed. 69, 16/11/2012 a 30/11/2012. Disponível em: . Acesso em 12 dez. 2023.

tinha que remeter um projeto lá para Brasília, tinha todo um trâmite que envolvia a Prefeitura de Santa Luzia, o IFMG e o MEC. E a então gestão do Dr. Gilberto perdeu todos os prazos, não cumpriu com os acordos que foram feitos. Isso são informações que foram trazidas nessa cerimônia. Ele não cumpriu com esses ritos e acabou perdendo o *Campus* de Santa Luzia, que se tornou a proposta do *Campus* de Sete Lagoas. Já que não iria ter Santa Luzia, essa oportunidade, essa vaga foi para Sete Lagoas. Isso já era o final da gestão do Dr. Gilberto, quem assumiu a prefeitura depois foi o Calixto, que era o que estava presente nessa reunião, então o Calixto procurou a equipe do Reginaldo Lopes para falar, “olha, ainda dá tempo de conseguir um *campus* para Santa Luzia? Sei que a gente já perdeu prazo e tal”. Então, eles foram a Brasília, montaram uma comitiva, foram ao MEC para poder pedir que tivesse o *Campus* Santa Luzia. Assim, acabou sendo autorizado mais um *campus* para o IFMG, que foi o de Santa Luzia, e aí começou a tramitar o processo de autorização do *campus* (Técnico Administrativo III).

A Agente Pública do Município ainda relatou que, apesar de inicialmente o Poliesportivo ter sido considerado como opção para o *campus*, o local apresentou sérias limitações, como problemas frequentes de alagamento e isolamento. “Mesmo em termos de localização, transporte, tudo isso, esse conjunto de avaliações, provavelmente deve ter pesado para a reitoria falar que era melhor ficar aqui no CAIC”. Ela acrescentou que as opções de terrenos eram limitadas no município: “A gente não tem um *hall* grande de espaços que atenderiam o que é a especificidade de um Instituto Federal”.

Sobre a definição do *campus* ter sido implementado no CAIC e não no Poliesportivo, o Egresso I analisa que:

Nossa! Eu acredito que esse espaço foi um espaço bem pensado, sabe? Embora, eu não sei muito direito ao certo, entre os estudantes da minha turma, por exemplo, eles falavam que o IFMG talvez não seria ali naquele espaço, seria no Poliesportivo. Mas eu acho que, ao meu ver, foi muito bom ele estar ali, porque ali é uma região meio que central de Santa Luzia, pra gente aqui, porque passa pela Avenida Brasília e meio que é um acesso fácil para todo mundo que está tanto aqui mesmo na cidade, quanto para quem vai vir de fora, por exemplo. Então, eu acredito que ali foi um espaço bacana, perto. Os bairros, tanto o meu bairro, quanto o Londrina, quanto o Asteca, mais acima, então, a gente tem uma região um pouco vulnerável também ali por perto, mas com o IF a gente trouxe uma melhoria, vamos dizer assim, uma família que às vezes não tinha um comércio, resolveu abrir um comércio e aí ajudou. Eu acredito que foi bem pensado, que geograficamente foi uma ideia muito bem pensada. Eu não conseguiria imaginar se lá onde eles falam, por exemplo, Poliesportivo, teria sido melhor. Eu acho que não. Tipo assim, se eu pensar no lado egoísta, com certeza seria não, porque eu não estaria a cinco minutos da escola. Mas pensando até mesmo, sem ser egoísta, eu acho que tipo, lá na região, a gente até aqui em Santa Luzia tem o costume de falar assim, eu vou lá em Santa Luzia, ir lá em Santa Luzia é ir lá no Centro Histórico, porque meio que é longe pra gente que mora aqui na região do distrito [São Benedito], assim, então tipo, eu acho que ficaria horrível ir pra lá, que teria sido um movimento muito ruim, e também, acaba que, localmente, a gente já meio que estereotipa ali como uma região mais elitizada. Porque é lá que tem a Câmara, lá que está a Prefeitura. Então, meio que aquela região é um pouco elitizada. Então, trazer o IF pra cá, eu acho que também meio que quebrou essa ideia. Tipo assim, opa, não precisa ser só lá que tem uma escola diferenciada, sabe? (Egresso I).

A narrativa anterior, oferece uma visão ampla sobre a escolha do local para o IFMG em Santa Luzia, destacando fatores como localização, impacto socioeconômico e condições

do terreno. O Egresso I ressalta que a localização central do *campus* facilitou o acesso, beneficiando tanto moradores locais quanto de outras áreas, além de fortalecer o comércio e promover o desenvolvimento local. Ele observa que, diferente do Centro Histórico, um possível local mais elitizado, o *campus* está próximo de comunidades vulneráveis, cumprindo um papel inclusivo ao aproximar a educação pública dessa população. O depoimento do Egresso I também destaca o impacto positivo do IFMG na comunidade, reforçando o papel dos IFs em promover transformação socioeconômica, além de oferecer educação.

No dia 18 de abril houve a entrega por parte do município, para o representante do IFMG, das futuras instalações. Aí, dali até o final do ano, ainda o desafio, principalmente porque os serviços de assistência social e outros, que funcionavam no espaço, já tinham sido realocados, mas a unidade da APAE ainda era um desafio. [...] Têm coisas que foram desativadas ou realocadas, não necessariamente por causa da chegada do IFMG, já por outros problemas no município [...] Então teve um desmantelamento de políticas públicas da área de assistência, que não era porque exatamente o espaço foi cedido para o IF; era uma questão de opção de gestão, de termos de munção de alguns serviços que não foram considerados importantes e tal, sabe? Porque, de fato, teve um momento mais pujante lá no CAIC. [...] Então, teve que ir migrando para outros lugares [...] E, ali tem uma demanda enorme, assim, numericamente pelo perfil da população que mora ali. Aí tem que pensar também, só que, ao mesmo tempo, tudo isso aí pro CAIC, que também você precisa, só aquela microrregião, ela tem que ser descentralizada. Você tem o pessoal das ocupações, tem o pessoal do Luxemburgo, lá do Morro Santo Antônio, que não é fácil chegar ali no CAIC também. Então, não bastava encher o CAIC de um tanto de serviço, precisava mesmo, seja de saúde, de assistência, de cultura, etc., porque ali é grande pra caramba. A APAE, ela teve de fato um impacto direto pela instalação do IFMG, não tinha muito jeito, mas os outros serviços, eles não foram só por causa do IF, é porque também já tinha aí um processo de redesenho da política pública, e o conselho tutelar que a sede era lá e a sede veio para a Cristina (Agente Pública do Município).

Nota-se no relato anterior, que a região, caracterizada por altos índices de vulnerabilidade e violência, dependia desses serviços para mitigar os problemas locais. Com a retirada dos programas sociais e do suporte de entidades como o CRAS e o Conselho Tutelar, a comunidade sofreu diretamente, perdendo pontos de apoio fundamentais para enfrentar desafios cotidianos. A entrevistada explicou que essa mudança não ocorreu exclusivamente pela chegada do *Campus* do IFMG, mas também por uma gestão que priorizou certos serviços, deixando outros à margem.

A transformação do CAIC em *Campus* do IFMG ampliou a oferta de educação técnica e superior na região, mas deixou uma lacuna na prestação de serviços essenciais. A Agente Pública do Município analisou que a chegada do IFMG gerou “estranhamento” na comunidade, que não via a instituição como parte de sua realidade. “A forma como chega, ele [IFMG] causa esse estranhamento mesmo (...). Então, qualquer decisão do tipo: ‘ah, não vai ter mais o IFMG aqui’. As pessoas vão dar de ombro, porque pra elas nunca teve significado”, e destaca que a conexão entre a população e a nova instituição não se consolidou. Essa perspectiva também está presente no relato a seguir:

Neste primeiro e segundo ano, a população não tinha acesso, então o pessoal começava a fazer caminhada e começou a ter as regras que não podia mais entrar, não podia ter mais acesso, então ficou um elefante branco, assim, e a gente, quem passou para entrar lá não era daqui, eram poucos que eram daqui. Então, começaram a ver o Instituto Federal: “tá lá, não é pra gente” (Egressa III).

A instalação do IFMG - *Campus* Santa Luzia trouxe mudanças significativas para a comunidade local ao ocupar o espaço anteriormente utilizado pelo CAIC. Apesar das expectativas de desenvolvimento educacional e social, o processo de implantação apresentou desafios como a falta de diálogo com a população, a perda de um espaço de uso comunitário e o desconhecimento inicial sobre o *campus*. Esses fatores geraram estranhamento e distanciamento entre a população e o *Campus* Santa Luzia, conforme pode ser observado nos trechos a seguir:

A forma como ele [IFMG] foi instalado, a escolha do lugar. Não se teve esse cuidado de dialogar com a cidade. Principalmente ali, depois, quando se escolheu o espaço do antigo CAIC. Aquela comunidade, mal, mal, ela foi só informada, ela não foi consultada. Então, querendo ou não, ela já tinha um arranjo de utilização daquele lugar (Agente Pública Municipal).

Acho que há um certo distanciamento da comunidade por já ter se distanciado daquele espaço ali que era o CAIC, antigamente [...]. E aí, quando chegou, a galera colocou na cabeça assim. “Ah, aqui é ensino superior”. E não explicaram direito, tipo, olha, é ensino superior, mas também tem ensino básico, tem ensino médio (Egresso I).

Além da questão da falta de conexão com a comunidade, a instituição também teve que lidar com um espaço abandonado pelo poder público, fisicamente deteriorado. Os relatos sobre o primeiro contato com o local revelam uma forte sensação de abandono. Termos como “mato”, “prédio abandonado”, “quebrado” e “sujo” são frequentemente citados, evidenciando o descaso com o espaço. A seguir alguns trechos que trazem esse assunto:

Quando a gente chegou no *campus*, o mato estava da minha altura. Pelo lado de fora estava um local, assim, um pouco abandonado, a cerca caída, o mato alto. Isso daí a gente foi fazendo aos poucos (Terceirizado I).

Era só mato. Só tinha mato. O pessoal abandonou mesmo o prédio, o pessoal da prefeitura (Técnico Administrativo I).

O *campus* era um local abandonado. Então, tinha muito mato, muita coisa estragada, destruída aí pelos cantos. A fiação foi roubada, porque o prédio estava abandonado, estava tudo muito quebrado, muito sujo. Aqui estava completamente inabitável, um monte de coisa jogada, entulho, porque não tinha uso (Técnico Administrativo II).

O abandono e a falta de controle de acesso, com a “portaria do estacionamento e a portaria do meio 24 horas abertas” e ausência de porteiros, bem como “a quadra aberta e todo mundo usava”, segundo relato da Funcionária da APAE, corroboram para a vulnerabilidade do espaço. E, em decorrência da preocupação com a segurança buscou-se parceria com a polícia

militar, o Técnico Administrativo III destacou que: “sempre teve essa aproximação com a polícia militar para poder trazer que fosse uma patrulha escolar, alguma ronda, tanto que por fim os porteiros, seguranças tinham o telefone específico da polícia lá que se acontecesse alguma coisa eles poderiam ligar que a polícia viria”.

Diversos entrevistados relataram a insegurança e a vulnerabilidade do *campus*. O Técnico Administrativo I descreveu a quadra como um ponto de consumo de drogas, onde eram encontrados “pino de cocaína”, e destacou a presença frequente da “polícia, vinha aqui direto”. O Egresso II relatou ter presenciado “duas cenas” de invasões e que, “bem no comecinho, nos seis primeiros meses, foi bem tenso porque a gente não tinha senso de segurança nenhum.” O Egresso I lembrou de casos de “estudantes assaltados lá dentro [do *campus*], nessa região, nessa parte um pouquinho mais pra trás, onde é o bloco B. (...) amigos meus foram assaltados ali, tinham voltado do almoço, e aí (...) levaram celulares.

Para enfrentar os problemas de violência e vulnerabilidade, o *Campus* Santa Luzia adotou diversas medidas de segurança. Além da parceria com a polícia militar, a instituição também optou por implementar segurança armada, visando a proteção do patrimônio e da comunidade escolar. Adicionalmente, foram instaladas gradis ao redor do *campus* em substituição à cerca antiga “que não apresentava segurança”, Terceirizado II, oferecendo maior controle de acesso sem criar uma barreira que isolasse a comunidade, “senão podia ter construído um muro, que inclusive deve ser mais barato” (Técnico Administrativo II). Essas ações contribuíram para reduzir incidentes, proporcionando maior tranquilidade a todos que frequentam o *campus*.

Outro ponto que exigiu grande atenção e recursos foi a infraestrutura do equipamento público, necessitando de reformas e adaptações para os usos imediatos e a médio prazo que uma instituição de educação profissional e tecnológica requer. Contudo, as melhorias não foram imediatas e se deram concomitante as atividades administrativas e pedagógicas, conforme relatos dos participantes.

No início, acho que todo mundo tinha uma surpresa ao ingressar aqui no *campus*. Tanto quem era de fora, quanto quem era do entorno. Porque quando você fala que está ingressando em um curso superior, você esperava encontrar uma faculdade toda estruturada e grande. E o pessoal chegava aqui e via um predinho no meio do mato, no meio da bagunça. Então, todo mundo levava um susto. Inclusive, eu levei e outras pessoas devem ter levado na hora de assumir aqui (Técnico-Administrativo II).

Na época, a gente esperava um pouco mais, no sentido de que a gente estava esperando laboratórios e tudo mais, mas a gente ficava naquela expectativa, pô, tudo vai acontecer, então a gente foi. A gente, de cara assim, quando a gente chegou, a gente chegou um pouco desconfiado, né, por ser uma estrutura que já estava lá, não era tão preparada para o curso técnico de edificações (Egresso II).

Essas falas evidenciam que as expectativas geradas pela instalação de uma instituição de educação federal se chocavam com a realidade estrutural encontrada no início. Apesar das dificuldades, havia uma expectativa de infraestrutura consolidada, mas o que se encontrava era

um ambiente improvisado e precário, refletindo a limitação das instalações disponíveis. Esse contraste gerou surpresa e desconfiança entre os novos alunos e servidores.

Inicialmente, o bloco A era o único espaço funcional do *campus*, concentrando todas as atividades necessárias, como “secretaria, direção, almoxarifado, sala de aula, laboratório, tudo em um prédio só”, conforme relatou o Terceirizado I. Segundo o Técnico-Administrativo II, o espaço “era um grande ambiente, com todo mundo e sala de aula.” Já o Egresso II ressaltou que o prédio era “uma readaptação de um prédio que já existia [...], então, não estava preparado para o porte de um Instituto Federal, com faculdade, um curso técnico e com laboratório”. Pequenas reformas foram realizadas, com limpeza, corte de mato e pintura, o que gradualmente melhorou a aparência do local e reduziu a impressão de abandono.

O Técnico-Administrativo II relatou que “o bloco B estava muito avacalhado, inacessível para o bloco A”, demandando uma reforma ampla⁹ que foi realizada por uma empresa especializada. Essa reestruturação incluiu melhorias como substituição da fiação, rede de dados e hidráulica, resultando em uma infraestrutura “melhor do que a do bloco A. Que aí não foi só para ingressar”. Contudo, a obra foi realizada sem planejamento adequado para os horários de aula, o que prejudicou a realização das atividades educacionais. A Docente II menciona que era constantemente necessário interromper as atividades devido ao ruído excessivo e relembra:

[...] de um professor descendo uma hora, na época a gente tinha um zelador. Eu lembro desse professor chegando e falando (*voz de bravo*), “Fulano [zelador], eu não tenho condições de dar aula desse jeito”. Tipo assim, “como que vai ser isso?”, assim, “eu preciso que pare”. Então, assim, a gente chegou a falar: “Gente, tem que ter intervalos. Não pode ser contínuo. Se eu entro numa sala e eu vou ficar 50 minutos, eu não vou ter 10 minutos nessa sala que eu vou conseguir explicar. Não sei como é que nós vamos fazer, mas a gente vai ter que organizar, porque não está tendo condição”. Então, foi bem desgastante a época da reforma. Foi muito, muito cansativo (Docente II).

O Técnico-Administrativo III descreveu o período de reformas como “infernai”, ressaltando o impacto físico e emocional gerado pelo barulho constante das britadeiras, agravado pela proximidade das salas de aula com a obra, o que tornou o ambiente caótico e estressante para todos.

A reformulação do *campus*, com reforço na segurança e uso mais formalizado, transformou a relação entre a comunidade e a instituição. O Técnico Administrativo II comentou que “hoje em dia acho que estamos numa situação mais confortável, mais segura em relação a antes”, indicando tanto a melhoria na segurança quanto uma maior aceitação da comunidade. A funcionária da APAE complementou: “melhorou muito! Não temos esse tipo

⁹ Em outubro de 2014, o IFMG contratou uma empresa especializada em serviços de engenharia para a reforma do bloco B e a ampliação da biblioteca no bloco A do IFMG - *Campus* Santa Luzia. Conforme o Contrato nº 186/2014, com vigência: 14/10/2014 a 11/06/2015, publicado no *Diário Oficial da União*. Disponível em: . Acesso em 14 out. 2024.

de problema mais no entorno ali”, refletindo o impacto positivo do IFMG no bairro. “A vinda do IF deu um respeito no bairro [...], dá um respeito e uma segurança para quem mora ali”, demonstrando que o *campus* passou a ser visto como uma referência de segurança e um agente de transformação social na região.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos acompanhar, as narrativas dos entrevistados destacaram a importância, para a população local, do espaço ocupado anteriormente pelo Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), onde se concentrava uma série de atividades e serviços utilizados pela comunidade da região. A chegada do IFMG ao espaço, a partir de uma cessão da prefeitura de Santa Luzia, aconteceu sem consulta e sem a participação da comunidade, sem qualquer diálogo, e, em tese, privando a população de um importante equipamento público. Some-se a isto, segundo os depoimentos dos entrevistados, as dificuldades iniciais em vários aspectos, desde a falta de qualquer infraestrutura às condições de insegurança e violência presentes na região. Além disso, o Instituto, em um primeiro momento, gerou estranhamento e a percepção de que se tratava de uma faculdade particular. Evidenciou-se, dessa forma, a falta de compreensão sobre o que o IFMG realmente oferecia, especialmente em relação ao ensino técnico, era uma demanda educacional importante do município.

A pesquisa revelou tensões e conflitos vivenciados ao longo dos anos iniciais de implantação do IFMG - *Campus* Santa Luzia, demonstrando a ausência inicial do reconhecimento dos cidadãos locais e a dificuldade de compreensão do papel dos Institutos Federais. O estudo apontou, ainda, a inexistência de uma escuta à população, antes e durante o processo de implantação do Instituto, não se criando elementos de identidade que pudessem minimizar a suposta ‘perda’ do espaço da população local. Diferentemente do caminho do CAIC, que anteriormente havia transformado um terreno de cascalheira em um centro educacional, de ampla convivência comunitária, simbolizando a capacidade de um equipamento público em alterar a dinâmica social e a percepção de segurança em uma comunidade, no ponto de vista dos entrevistados o IFMG fez um caminho inverso naquele primeiro momento, excluindo e afastando a comunidade.

Contudo, também foram trazidos nas narrativas orais o reconhecimento do estado de deterioração do espaço antes da implantação do *campus* e os desafios enfrentados para restaurá-lo, bem como o processo gradual de transformação e adaptação para o funcionamento do Instituto Federal em Santa Luzia. Com a implantação do IFMG, a infraestrutura do local passou por significativas transformações, mesmo com tantas dificuldades a serem superadas. Destaca-se, ainda, a afirmação de que o espaço que, inicialmente, causava receio e insegurança, foi gradualmente se adaptando às necessidades dos estudantes e dos servidores.

Os entrevistados enfatizaram que a falta de infraestrutura adequada fortaleceu a sensação de abandono, um elemento que marcou o período inicial do *campus*, afetando a percepção dos estudantes e da comunidade em geral e, de certa forma, justificando a descrença de que o local se tornaria, de fato, uma boa instituição de ensino. Contudo, mesmo com os obstáculos, parte dos envolvidos destacou a qualidade da formação ali ministrada, e a percepção dos usuários e da comunidade foi, aos poucos, sendo alterada, reforçando a ideia da importância do *campus* para os moradores da região.

O processo de melhoria em curso, ainda que gradual, contribuiu para que os desafios não prejudicassem a experiência educacional, de acordo com os entrevistados. Assim, o IFMG - *Campus* Santa Luzia, mesmo diante de um cenário complexo e muito difícil, afirmou o compromisso com a educação e a crença no impacto social dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento regional.

Nos últimos anos, o *campus* tem realizado esforços para se aproximar da comunidade local, na busca por romper preconceitos e estranhamentos outrora construídos. Exemplos como, projetos de extensão de *yoga* e de *jiu-jitsu* no *campus*, divulgação do processo seletivo nas escolas do entorno, dentre outras ações para divulgar e fortalecer a instituição no município. Ainda que haja um longo caminho a se trilhar, tais iniciativas indicam possibilidades de reconstrução de identidades e de relações com a região que recebeu a instituição.

Por fim, vale destacar que a pesquisa que originou este capítulo resultou também em um produto educacional, o *podcast* intitulado “Memórias do IFMG - *Campus* Santa Luzia”, disponível no Spotify.¹⁰ Com oito episódios de cerca de quinze minutos cada, o *podcast* aborda alguns aspectos que não puderem ser discutidos neste artigo por questão de espaço, como as questões referentes à alimentação escolar, infraestrutura e o processo de verticalização.

¹⁰ Disponível em: <<https://open.spotify.com/show/15dZof08D8iSVCwItEFz6l?si=cc0e52a7d9aa4b78>>. Acesso em 05 nov. 2024. Acesso em 05 nov. 2024.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In.*: PINSKY, C. B. (Org). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; NICÁCIO, Marcondes de Lima; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. A educação profissional e tecnológica no Brasil: anotações a partir dos governos de Collor, Fernando Cardoso e Lula. **Revista Interfaces Científicas - Educação**, Aracajú: Editora Universitária Tiradentes, v. 10, n. 3, p. 275-291, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8367>>. Acesso em: 17 mar. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal**. [2019]. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/blk5X>>. Acesso em: 03 nov. 2024.
- CASTIONI, Remi; MORAES, Gustavo Henrique; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. A educação profissional na agenda do Lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 27, n. 53, p. 105-138, 2019. DOI: 10.20396/tematicas.v27i53.11604. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/U2Wni>>. Acesso em: 7 set. 2023.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, [S. l.], n. 6, p. 9-25, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.51880/ho.v6i0.62>>. Acesso em: 26 out. 2022.
- DOURADO, Luiz Fernandes; PIRES, Luciene Lima de Assis. Políticas de Educação Tecnológica: Uma nova institucionalidade para a educação superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 1, n. 1, mar. 2007. ISSN 1981-1969. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v1i1.12941>. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/12941>>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v.1, n.1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?lang=pt>>, Acesso em: 10 jul. 2022.
- GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. **A história das instituições escolares em revista**: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da produção recente. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/CFsit>>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In.*: SOUZA, C. & CATANI, D. (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2. São Paulo, Escrituras, 1998.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) - EducaBrasil>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 705-720, set. 2013. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/p2x1f>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, p. 7-28, dez.1993.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, v. 3, n. 5, p. 13-31, 2008. Disponível em: <2_instituicoes_cp5.pdf (utp.br)>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal/IFRN, 2015. Disponível em:< <https://encurtador.com.br/TiwY1>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/5ZLO4>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SILVA, Breno; MENDONÇA, Roxane S. R. (org.). **Espaço da memória no distrito de São Benedito**. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2019.

ORGANIZADORES

Ângelo Magno de Jesus



Professor do IFMG Ouro Branco. Possui graduação em Ciência da Computação (UFOP), mestrado em Informática (PUC-MG) e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela (UNICSUL). Tem experiência na área de Ciência da Computação e Educação atuando com pesquisa em Pensamento Computacional, Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos, Ciência de Dados Educacionais, Desenvolvimento de Tecnologias Computacionais para Educação e Recuperação de Informação Visual. E-mail: angelo.jesus@ifmg.edu.br

Heleniara Amorim Moura



Professora EBTT do IFMG *Campus* Ouro Branco. Doutora em Estudos Literários pela UFMG (2015). Mestre e graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei. Atua na Pesquisa em poesia e performance de autoria feminina, além de fazer parte de projetos de extensão nas áreas de musicalização, literatura e teatro. E-mail: heleniara.moura@ifmg.edu.br

Pablo Menezes e Oliveira



Professor do IFMG. Graduado em História (UFOP), com mestrado e doutorado em História - Culturas Políticas (UFMG). Realizou estágio de pós-doutorado em História da Educação na Faculdade de Educação da UFMG. Dedicar-se ao estudo da história dos conceitos aplicada à História da Educação Profissional, e aos estudos da história do tempo presente na Educação Profissional. E-mail: pablo.menezes@ifmg.edu.br

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos



Professor do IFMG Ouro Branco. Tem mestrado (Unicamp) e doutorado (USP) em História. Dedicar-se aos estudos de Ensino de História, Educação Patrimonial e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). E-mail: rodolpho.santos@ifmg.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO DE ASSUNTO

A

acessibilidade - 24; 26; 29; 61; 67; 149; 152
agêntica - 160; 161
altas habilidades/ superdotação - 24; 28; 60
ambiente acadêmico - 17; 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204; 205; 207
aplicativos educacionais - 45; 47; 49
aprendizado - 16; 56; 97; 100; 138; 185; 195; 198; 202; 204; 215
aptidão - 141
área de conhecimento - 88; 113; 115
arquitetura escolar - 148, 149; 151; 156
assédio moral - 7; 10; 17; 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208
assistência - 15; 29; 59; 95, 96; 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112; 177; 191, 192; 241; 248; 252
associação livre de palavras - 123, 124; 130
associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação - 139
atendimento presencial - 203, 204
autismo - 14; 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67; 69; 71, 72, 73, 74, 75, 76
autoconhecimento - 83, 84; 86, 87; 89, 90; 238
autonomia - 52; 65; 68; 81, 82; 86, 87; 90; 96; 98; 100; 108, 109; 111; 115; 118; 140; 158; 163; 178, 195; 197, 198; 219; 224

B

barreiras de acessibilidade - 61
base nacional comum curricular - 79, 80; 92; 206
block games e stash - 17; 186
blogs de professores - 43
bolsa de complementação - 10; 16, 17; 177; 179; 181; 183, 184; 187; 189; 191
bônus - 182, 183; 187

C

capacitação técnica - 160; 195; 198; 219
capital humano - 79; 119
ciclo de assédio - 204
coletividade - 113
com redes sem fio - 41
competências - 82, 84, 85; 87, 88; 90; 93; 100; 104; 116; 119; 128; 158; 161; 172; 179, 180; 182; 193; 197; 217
comportamento - 63, 64, 65; 83; 101; 147; 157, 158, 159; 162; 168; 169
comunidade escolar - 35; 38 67; 242; 254
Construção de identidades - 10; 15; 137; 139; 141; 143; 145; 147; 149; 151; 153; 155
conteúdos digitais - 43
contextos escolares - 157; 159; 171
critérios - 63, 64, 65; 82; 87; 89; 133; 232, 233
cultura institucional - 198
currículo - 33; 42; 77, 78, 79; 81, 82, 83, 84, 85, 86; 89, 90; 93; 156; 174; 208; 214; 221

D

deficiência - 23, 24, 25; 27, 28; 33; 39, 40; 59, 60, 61; 66, 67; 69; 75; 100; 152
desempenho escolar - 79; 173
desenvolvimento integral - 80; 96; 198; 205; 210
desenvolvimento sustentável - 202; 213; 216; 218, 219; 221; 224
diagnósticos - 59; 63
didático - 41; 43; 53, 54, 55, 56; 87; 113; 114; 116, 117; 140; 152
dimensão pessoal - 86, 87, 88
dimensão profissional - 86, 87, 88
diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio - 82, 83
dislexia - 24; 33

E

educação em saúde - 9; 15; 95, 96, 97, 98, 99; 101, 102, 103, 104, 105, 106; 108, 109, 110, 111, 112

educação em tempo integral - 127

educação especial - 25, 26, 27, 28, 29; 38; 39; 60

educação integral - 9; 15; 23; 77; 97, 98; 113, 114, 115; 117; 119, 120, 121; 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131; 133; 155

educação tecnológica - 17; 28; 98; 150; 192; 201; 216

empreendedorismo - 83, 84; 87, 88, 89, 90; 217; 219, 220, 221

ensino médio integrado - 42; 47; 61; 67; 81; 111; 118; 131, 132; 208; 235; 259

estatuto da criança e do adolescente

estratégias - 24; 26; 39

ética - 13; 29; 67; 75; 88; 106; 112; 148; 157, 158; 161, 162, 163, 164; 167, 168, 169; 171; 173; 178; 185; 201, 202; 205; 211, 212, 213, 214; 216

F

feedback - 146; 211; 214, 215

ferramentas pedagógicas - 13; 42

formação de professores - 42; 114; 115; 133; 139; 217

formação humana - 7; 42; 78; 83; 88; 90; 98; 117, 118; 130; 132; 159, 160; 163; 172; 198; 243; 259

formação integral - 24; 38; 61; 79; 81; 82, 83; 85; 91; 95; 98; 104; 108; 112; 114; 117, 118; 126; 128, 129; 158; 197, 198; 217; 219; 242

framework- 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

G

gamificação - 7; 10; 16; 17; 24; 46; 177, 178, 179; 181; 183; 185, 186, 187; 189; 191, 192

H

habilidades - 23, 24; 28; 42; 51; 59, 60; 82; 84; 87, 88, 89, 90; 100; 115; 147; 158; 161; 171; 172; 219; 220; 229; 238; 243

I

inaptidão - 228

inovação - 3; 42; 100; 152; 155; 217; 220, 221; 244

interdisciplinaridade - 127, 128

internet - 38; 41; 50; 65; 72; 168

J

jogo de tabuleiro - 228; 237

jogos digitais - 178; 186

L

lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência - 27; 75

lei de diretrizes e bases da educação - 39; 79, 80; 86; 115; 131; 141, 142; 177; 192

leituras do passado - 10; 137; 139; 141; 143; 145; 147; 149; 151; 153; 155

linguagem - 5; 52; 54; 59; 62; 64; 71; 99; 138; 147, 148; 214

M

memória - 15; 19; 52; 121, 122; 131; 135; 137; 139, 141; 145; 147; 148; 151; 154, 155, 156

modular object-oriented dynamic learning environment -185

movimentos repetitivos - 64

moodle - 179; 185, 186; 192

N

narrativa do jogo - 178, 179; 181

O

omnilateralidade - 42; 98

orientação profissional - 11; 18; 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233; 235, 236, 237, 238, 239, 240

P

padrões - 64; 70; 118; 193; 200
personalidade - 140; 148; 159; 193; 195; 198
policy sciences- 210, 211, 212, 213
politecnia - 76; 97; 110; 142; 156
políticas públicas - 10; 18; 24; 86; 115; 117; 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219; 221; 223, 224, 225; 244; 252
problemas educacionais - 138; 213
processo educativo - 15; 106; 115; 243
processos psicológicos - 157; 163; 171
produto educacional - 14; 18; 60; 62; 71; 74; 143; 146, 147; 152; 158; 163; 169; 171; 204; 228; 238; 257
projeto de Vida - 9; 14; 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94; 197
psicologia educacional - 157; 159; 215
psiquiatria infantil - 62

Q

QR code- 46; 48; 53; 56

R

recursos tecnológicos - 41; 53; 163

S

saúde - 9; 15; 19; 29; 59; 66; 76; 93; 95; 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108; 112; 140; 148; 156; 197; 206; 211, 212; 215; 225; 227; 239; 248; 252; 258
smarthphone- 9; 13; 41, 42, 43, 44; 45; 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57
software openEvoc - 15; 122, 123, 124, 125; 130

T

tecnicista - 97, 98; 107; 116; 142; 209; 217; 244
teoria das representações sociais - 8, 9; 15; 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125; 127; 129, 130, 131; 133
teoria social cognitiva - 16; 158, 159; 161; 163; 171; 173
termo de compromisso - 184; 187; 189, 190
trajetórias formativas - 116
transtorno - 24; 59; 62, 63; 65; 75, 76
tutorial - 184; 187, 188

V

valores - 87, 88, 89; 122; 127; 129; 144; 150, 151; 191; 198; 205; 215; 245

W

WhatsApp- 36; 43; 45; 48; 51; 170; 179

Y

YouTube - 43; 52; 132; 170

Esta obra coletiva apresenta pesquisas desenvolvidas no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFMG), oferecido presencialmente no campus Ouro Branco. Criado em 2018, a Instituição Associada (IA) encontra-se em sua sexta turma. Os treze capítulos que compõem a obra foram produzidos por discentes e orientadores que buscaram compartilhar conhecimentos e contribuições para o estudo da EPT. A obra está dividida nas duas linhas que compõem o mestrado, sendo a primeira “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” e a segunda “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. É o quarto volume da série “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, conjunto de publicações produzidas a partir de 2020. Trata-se de uma ótima oportunidade para se conhecer e/ou refletir sobre questões educacionais relevantes para os tempos em que vivemos.

