

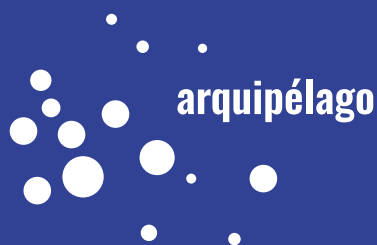
# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

entre práticas e recursos educacionais

Volume 3

Raquel Aparecida Soares Reis Franco  
Heleniara Amorim Moura  
Marie Luce Tavares  
Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos

ORGANIZADORES



EDITORA  
**IFMG**



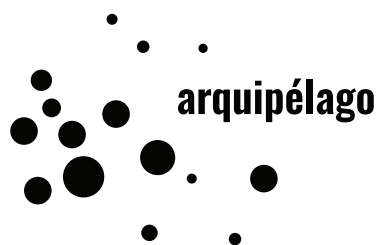
# **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL**

entre práticas e recursos educacionais

**Volume 3**

**Raquel Aparecida Soares Reis Franco  
Heleniara Amorim Moura  
Marie Luce Tavares  
Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos**

ORGANIZADORES



● EDITORA  
**IFMG**

**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**

Alexandre Delfino Xavier

**Conselho Editorial**

Ana Paula da Silva Rodrigues

Atair Silva de Souza

Camila Cavadas Barbosa

Daniel dos Reis Pedrosa

Daniela Flávia Martins Fonseca

Fernanda Morcatti Coura

Jacqueline Cardoso Ferreira

Ludmila Nogueira Murta

Nayara Fernanda Dornas

Rafael Palhares Machado

**Revisão linguística:**

Flávia Alves Figueiredo Souza

**Capa:**

Henrique Cantilho da Silva

**Projeto gráfico e diagramação:**

Guilherme da Silva Moreira

Prefixo editorial: Editora IFMG

Linha Editorial: Técnico-Científica

● EDITORA  
**IFMG**

**Contato**

Endereço: Av. Professor Mário Werneck, 2590, Buritis  
Belo Horizonte - MG.

CEP: 30575-180. Telefone: (31) 2513-5100

E-mail: [editora@ifmg.edu.br](mailto:editora@ifmg.edu.br) | [www.ifmg.edu.br](http://www.ifmg.edu.br)



A Coleção Arquipélago reúne trabalhos oriundos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do IFMG, destacando o seu caráter em rede e a diversidade de áreas do conhecimento contempladas pelas pesquisas.

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. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.



---

E24 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil : entre práticas e recursos educacionais: volume 3 [recurso eletrônico] / Organizadores: Raquel Aparecida Soares Reis Franco... [et al.] . – Belo Horizonte : Editora IFMG, 2024. 254 p. : il.

E-book, no formato PDF.  
Inclui bibliografias e índice.  
ISBN: 978-65-85821-02-5

1. Ensino profissional - Brasil. 2. Ensino técnico - Brasil. 3. Ensino integrado - Brasil. 4. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. I. Franco, Raquel Aparecida Soares Reis. II. Instituto Federal de Minas Gerais.

CDU 377

---

Catálogo: Cesar dos Santos Moreira - CRB-6/2229

---

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



Considerando que os Programas de pós-graduação são lócus de formação de recursos humanos, ressaltamos que o principal “produto” da modalidade profissional é o professor/profissional que termina os cursos da área, pois eles estão aptos a refletirem sobre suas práticas a partir de um referencial teórico-metodológico, identificando situações-problema e propondo soluções - o Produto Educacional (PE). Portanto, as dissertações e teses são as narrativas sobre os percursos percorridos e o PE elaborado. E, nesse contexto, podemos afirmar que a produção que emana dos programas profissionais não se trata de uma reprodução tecnicista, e sim da materialização de uma análise crítica sobre diferentes contextos profissionais relacionados ao Ensino, pautada na reflexão e utilização de referenciais teóricos e metodológicos.

Ivanise Rizzatti *et al* (2020)



# **PREFÁCIO**

## **Por uma Educação Profissional e Tecnológica de possibilidades**

É com grande satisfação e entusiasmo que me dirijo aos leitores desta obra, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: entre práticas e recursos educacionais”. Tenho o privilégio de apresentar a vocês uma coletânea de textos originários do trabalho de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvido no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

Este livro explora o campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto brasileiro, reunindo perspectivas diversas e experiências enriquecedoras de profissionais engajados em transformar e aprimorar a educação no país. Acreditamos que a Educação Profissional e Tecnológica desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos preparados para o mundo do trabalho e para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A obra está dividida em duas partes, cada uma abordando aspectos relevantes e atuais desse campo de estudo. Na Parte I “Recursos educacionais: mídias e protótipos”, os leitores terão a oportunidade de explorar temas como a preservação da memória da EPT no mundo virtual; o uso das redes sociais como ferramenta de visibilidade para as dimensões do trabalho e da vida das mulheres; a elaboração de um glossário em Libras no contexto da EPT; o podcast como estratégia de formação no currículo integrado; e o fluxograma da gestão patrimonial.

Na segunda parte, “Práticas educacionais: propostas de ensino, materiais textuais e atividades de extensão”, os leitores poderão apreciar trabalhos que abordam estratégias para a formação do leitor literário no âmbito da EPT; a problematização do conceito de Educação Profissional e Tecnológica por meio de um produto educacional; as estratégias de gestão no Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meio de um e-book com estudo de campo; a escolha da profissão e o projeto de vida no Ensino Médio Integrado; a educação financeira e o diálogo entre adequação didática e resolução de problemas; bem como a educação sobre drogas na escola.

Essa diversidade de temas e abordagens reflete a riqueza e a abrangência da Educação Profissional e Tecnológica, demonstrando seu impacto e seu potencial transformador. Ao longo desses textos, os leitores encontrarão reflexões teóricas fundamentadas, práticas pedagógicas inovadoras e propostas concretas para o aprimoramento da educação.

Agradeço aos organizadores do livro por terem me concedido a honra de prefaciar esta obra, pois é um verdadeiro privilégio poder fazer parte desse projeto e testemunhar a dedicação, o comprometimento e o conhecimento dos professores e das professoras do ProfEPT do IFMG, que contribuíram para a construção deste livro. Seus esforços e expertise resultaram em uma coletânea de textos de qualidade, que certamente enriquecerá o campo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Agradeço também aos autores dos capítulos, cujas pesquisas e práticas educacionais são compartilhadas neste livro. Seus estudos e experiências trazem uma variedade de perspectivas e abordagens, enriquecendo o debate e oferecendo insights valiosos para aqueles que desejam aprimorar a Educação Profissional e Tecnológica em nosso país.

Este livro é um convite para explorar as possibilidades e desafios da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, além de ser uma ferramenta de aprendizado e reflexão para profissionais da área, pesquisadores, gestores educacionais e todos aqueles interessados em promover uma educação de qualidade e em debater as demandas do mundo contemporâneo.

Desejo que os leitores desfrutem da leitura desta obra e que ela inspire novas ideias, práticas inovadoras e colaborações futuras. Que as reflexões apre-

sentadas estimulem o diálogo, a troca de experiências e a busca constante por aprimoramento na área da Educação Profissional e Tecnológica.

Que este livro seja um ponto de partida para novas discussões, descobertas e avanços, impulsionando o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Que possamos construir um futuro no qual todos tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover a formação integral dos indivíduos e impulsionar o progresso de nossa sociedade.

Desejo a todos uma excelente leitura e que os conhecimentos adquiridos nesta obra sejam colocados em prática, contribuindo para a construção de uma Educação Profissional e Tecnológica cada vez mais eficiente, inclusiva e transformadora.

**Maria Adélia da Costa**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2012). Docente do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica Centro Federal de Educação Tecnológica), unidade Contagem. Professora e Coordenadora Acadêmica Nacional do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). É autora de inúmeros artigos e livros sobre o tema.



# SUMÁRIO

Prefácio .....	09
Introdução .....	15
PARTE I - Recursos educacionais: mídias e protótipos.....	21
Preservação da memória da educação profissional e tecnológica no mundo virtual: o caso do IFMG.....	23
<i>Gilzilene de Jesus Caetano</i> <i>Pablo Menezes e Oliveira</i>	
Informar para transformar: o uso das redes sociais como ferramenta de visibilidade às dimensões do trabalho e da vida das mulheres .....	51
<i>Gilcélia Freitas Magalhães</i> <i>Pablo Menezes e Oliveira</i>	
Elaboração de um glossário em Libras no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.....	75
<i>Efigênia de Fátima Cornélio Aladim</i> <i>Giselia Maria Campos Ribeiro</i>	
O Currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica: o <i>podcast</i> como estratégia de formação .....	95
<i>Cíntia Letícia Cruz Saraiva</i> <i>Marie Luce Tavares</i>	
Fluxograma da gestão patrimonial: processo de tombamento dos bens permanentes do Instituto Federal de Minas Gerais campus Ouro Branco.....	113
<i>Jaqueline Cássia da Rocha Pereira</i> <i>Pedro Xavier da Penha</i>	
PARTE II - PRÁTICAS EDUCACIONAIS: propostas de ensino, materiais textuais e atividades de extensão.....	133
Estratégias para a formação do leitor literário: um livro digital sobre círculos de leitura.....	135
<i>Ivone Rosa Ferreira de Sá</i> <i>Raquel Aparecida Soares Reis Franco</i>	
Afinal, o que é Educação Profissional e Tecnológica? Um produto educacional sob a perspectiva de elucidação do conceito de Educação Profissional e Tecnológica .....	153
<i>Pablo Calegario</i> <i>Adilson Ribeiro de Oliveira</i>	

Estratégias de gestão no Ensino Remoto Emergencial: um e-book com o estudo de caso do IFMG .....	175
<i>Fátima Aparecida de Freitas</i>	
<i>Raquel Aparecida Soares Reis Franco</i>	
Escolha da profissão e projeto de vida: aprendendo a ser e a escolher no Ensino Médio Integrado.....	191
<i>Edneia Aparecida Batista</i>	
<i>Adilson Ribeiro de Oliveira</i>	
Educação financeira: diálogo entre adequação didática e resolução de problemas.....	215
<i>Ygor Bruno Fernandes da Silva</i>	
<i>José Fernandes da Silva</i>	
Reduzindo danos e quebrando tabus: Uma proposta de educação sobre drogas na escola .....	235
<i>Rafael Vieira Âmbar</i>	
<i>Gisélia Maria Campos Ribeiro</i>	
Índice remissivo .....	255

## INTRODUÇÃO

Este é o terceiro volume da série “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, obra idealizada, produzida e organizada por docentes pesquisadores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Esta coleção teve seu primeiro volume publicado em 2020, com o título “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis”. O segundo volume da referida coleção, ainda no prelo, foi concluído no início de 2023, ele discute sobre os desafios e as contribuições práticas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT).

Agora, neste terceiro volume, direcionamos nosso olhar para os produtos educacionais produzidos no Mestrado Profissional ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) com vistas a repensar a organização dos espaços pedagógicos, as práticas e os recursos educacionais da EPT. Essa modalidade de pós-graduação, mestrado profissional, caracteriza-se por apresentar pesquisas comprometidas e relacionadas às dinâmicas de trabalho nas organizações educacionais, mobilizando conhecimentos que permitem qualificar o trabalho seja por pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades específicas, visando proposições; seja pela criação, planejamento ou experimentação de propostas – de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de softwares, de materiais didáticos; ou ainda por pesquisas avaliativas em pequena escala, com proposições.

No contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, o produto educacional se dá a partir de uma inquietação, um problema concreto da EPT. Ou seja, temas ou ações que preocupam a EPT devem ser considerados como origem do produto, visando a qualificação profissional que é a finalidade do curso, de forma a permitir uma formação diferenciada aos mestrandos. Assim, a interlocução das pesquisas geradoras dos produtos educacionais com a realidade da EPT é o desafio que se impõe como forma de avaliar e impactar direcionamentos políticos e práticos que possam favorecer o desenvolvimento da EPT, seja pela qualificação dos professores/profissionais, seja pela capilaridade dos trabalhos desenvolvidos, cujo diálogo com a área deve ser direto.

Desse modo, em favor de uma organização especialmente pensada com base nas abordagens e perspectivas adotadas pelos autores e pelas autoras, a obra se divide em duas grandes partes: *Recursos educacionais: mídias e protótipos* e *Práticas Educacionais: propostas de ensino, materiais textuais e atividades de extensão*. Elas são constituídas por textos que se filiam ao tipo de produto educacional projetado na parte em que estão inseridos, dialogando com o contexto da EPT e apresentando possibilidades diversas diante da dimensão multifacetada da área.

A primeira parte deste livro traz à cena os recursos educacionais - mídias e protótipos desenvolvidos - por pesquisas de nosso programa, evidenciando produtos educacionais construídos a partir dos mais variados suportes e com diversas finalidades, numa aplicação prática de pesquisas que se voltaram de maneira profunda para questões reais de nossa rede de Educação Profissional e Tecnológica.

No primeiro artigo: “Preservação da memória da educação profissional e tecnológica no mundo virtual: o caso do IFMG”, de autoria de Gilzilene de Jesus Caetano e Pablo Menezes e Oliveira; o leitor poderá conferir o produto educacional “IFMG: Memórias da Criação”, um *website* de memória, que constrói uma leitura sobre a história e a memória da criação do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). De abordagem qualitativa, o trabalho tomou a Pesquisa Bibliográfica e Documental (escritos e imagéticos) como percurso metodológico. Como ressaltam os autores, o *website* possibilita “de forma acessível e democrática aos seus visitantes uma leitura sobre a história e a memória da criação do IFMG”. Além disso, contribui “para a consolidação da identidade institucional” e cria laços “para o fortalecimento do sentimento de pertença dos seus sujeitos”.

O segundo artigo, intitulado “Informar para transformar: o uso das redes sociais como ferramenta de visibilidade às dimensões do trabalho e da vida das mulheres”, também de Gilzilene de Jesus Caetano e Pablo Menezes e Oliveira, faz parte de uma pesquisa que investigou as “implicações do trabalho remoto na qualidade de vida das mulheres, especificamente no contexto de um Instituto Federal em Minas Gerais, analisando de que maneira a modalidade de trabalho iniciada com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em virtude da pandemia da Covid-19, no ano 2020, impactou a qualidade de vida das servidoras”. O produto educacional apresentado é um *site* que hospeda um acervo virtual de livros em formato digital, artigos e vídeos sobre a condição da mulher. O acesso se dá através da plataforma *Instagram*, estabelecendo um ambiente de comunicação e informação entre as mulheres. Tanto os dados apresentados, como o produto educacional elaborado, colaboram para o aprofundamento da discussão sobre trabalho e gênero.

O terceiro artigo, cujo título é “Elaboração de um glossário em ‘Libras’ no contexto da Educação Profissional e Tecnológica”, da autoria de Efigênia de Fátima Cornélio Aladim e Giselia Maria Campos Ribeiro, aborda a produção de um glossário em “Libras” (Língua Brasileira de Sinais) com conceitos referentes ao Parque Estadual Serra de Ouro Branco-MG como fruto de uma pesquisa focada na temática da inclusão de pessoas surdas. A expectativa do trabalho “é dar visibilidade à comunidade surda, a partir da reflexão sobre as múltiplas identidades que envolvem a surdez, bem como sobre o que é a Libras, e como os sinais [são elaborados] para os conceitos em questão”. Um instrumento de coleta de dados utilizados ao final da pesquisa - os questionários, aplicados à comunidade surda – trouxe análises relevantes acerca do desenvolvimento do produto educacional e sua aplicabilidade.

Já o quarto artigo da primeira parte, de autoria de Cíntia Letícia Cruz Saraiva e Marie Lucie Tavares, intitula-se “O Currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica: o podcast como estratégia de formação” e apresenta o *podcast* “Formação para o Mundo do Trabalho” – sobre Currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa teve como objeto de estudo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do *campus* Sabará e buscou investigar as concepções e percepções sobre a integração curricular apresentada no PPC e as experiências vivenciadas no cotidiano do curso a partir do olhar dos docentes e da área

pedagógica. A partir desse estudo, foram desenvolvidos dois episódios, veiculados na plataforma *Spotify*, e contaram com a participação de pesquisadores do IFBA e da UFBA. Tanto o artigo quanto o produto educacional trazem para o campo do debate a importância de se aprimorar cada vez mais a formulação dos PPCs como ponto fundamental para que a EPT não seja fragilizada e relegada a segundo plano.

O quinto e último capítulo dessa primeira parte é de autoria de Jaqueline Cássia da Rocha Pereira e Pedro Xavier da Penha, cujo título é “Fluxograma da gestão patrimonial: processo de tombamento dos bens permanentes do IFMG Campus Ouro Branco”. O texto traz importante discussão sobre o processo de tombamento dos bens permanentes do IFMG campus Ouro Branco, apresentando como produto educacional um fluxograma do processo de tombamento referente aos materiais permanentes com “o intuito de disseminar informações, proporcionar a padronização e otimizar o processo de entrada de bens permanentes na Gestão de Patrimônio no Campus Ouro Branco”. O produto educacional descrito nesse artigo evidencia uma ferramenta de qualidade, com vantagens diversas para a administração do Campus e, conseqüentemente, com impactos positivos no processo ensino-aprendizagem, sobretudo no que tange à organização e preservação do patrimônio institucional.

Inaugurando a segunda parte, que trata das Práticas Educacionais em EPT, Ivone Rosa Ferreira de Sá e Raquel Aparecida Soares Reis Franco descrevem a produção de um livro digital sobre círculos de leitura. Essa obra é voltada, principalmente, para docentes de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e Médio (1ª a 3ª séries). O produto educacional busca fortalecer a comunidade de leitores na escola por meio dessa metodologia. Além de discutir sua importância, as autoras descrevem as etapas de elaboração do livro digital que, ao final, traz uma proposta de aulas que partem do conto “O Espelho”, de Machado de Assis. Esse produto, fruto de uma dissertação, em andamento, no ProfEPT IFMG.

Já Pablo Calegario e Adilson Ribeiro de Oliveira apresentam a cartilha digital “Afinal, o que é Educação Profissional e Tecnológica?”. Produzida a partir de uma pesquisa sobre as representações sociais dos estudantes do Ensino Médio Integrado, o material busca apresentar a esses discentes os principais conceitos relacionados à EPT, tais como politecnia, trabalho como princípio educativo, formação humana e outros. O texto explica como foi arquitetado o produto educa-

cional bem como seu processo de validação pelos estudantes do IFMG campus Ouro Branco e pelos pedagogos, que deram retornos bastante positivos.

Na sequência, Fátima Aparecida de Freitas e Raquel Aparecida Soares Reis Franco analisam como se deu a construção de um *e-book* a respeito das estratégias adotadas pelos gestores dos 18 campi do IFMG durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esse tipo de ensino vigorou na Instituição durante os anos de 2020 a 2022 em razão da pandemia da COVID-19. Além disso, também é descrito o processo de avaliação do *e-book* pela comunidade acadêmica, que destacou a importância do registro documental e histórico do período de isolamento social, visando preservar a memória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No nono capítulo, Edneia Aparecida Batista e Adilson Ribeiro de Oliveira apresentam a pesquisa que levou à construção de um “Manual de Orientação Profissional” digital. A investigação acadêmica, realizada com estudantes do ensino médio, abordou as representações sociais a respeito das escolhas de carreiras do ensino superior. Constatando as angústias dos adolescentes e o pouco material acessível, o e-book propõe uma oficina de Orientação Profissional com diversas atividades e materiais muito ricos e que podem ser aplicados em escolas de diferentes contextos para que tal momento de decisões ocorra de forma mais tranquila e consciente.

Na sequência, o artigo de Ygor Bruno Fernandes da Silva e José Fernandes da Silva defende a importância do ensino da Educação Financeira. Eles explicam como foi construído um caderno de atividades que teve como foco principalmente auxiliar professores que tratam desse tema na perspectiva da Resolução de Problemas, tendo a abordagem da Adequação Didática como suporte para o planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas. Esse produto educacional é oriundo de três oficinas virtuais, de duas horas cada, feitas com futuros professores de Matemática oriundos da Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, conforme salientam os autores, o caderno pode ser empregado por docentes de qualquer disciplina, pois os conceitos ali desenvolvidos podem ser aplicados em diversas situações do cotidiano.

Por fim, no último capítulo, Rafael Vieira Âmbar e Gisélia Maria Campos Ribeiro descrevem a pesquisa acadêmica que levou à criação de um curso de Formação Continuada na modalidade EAD com o título “Educação sobre Drogas: Reduzindo Danos e Quebrando Tabus”. A proposta aposta na necessidade de

um novo paradigma capaz de gerar uma cultura de cuidado e que questiona a posição hegemônica repressiva que vê na abstinência a única possibilidade de lidar com problemas do consumo de drogas. O texto descreve o curso de trinta horas oferecido via Moodle, os recursos utilizados (textos, músicas, fóruns etc.), bem como o retorno e sugestões dos servidores que finalizaram o curso.

Essa breve apresentação teve como objetivo destacar a multiplicidade de produtos e de temáticas que dialogam e atravessam a EPT no Brasil. Ademais, nos chama a atenção para um ponto importante que demanda maiores reflexões que é a compreensão de que o Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, impresso ou virtual, mas que ele é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina.

Diante do exposto, intentamos que este livro seja uma fonte de consulta e de apoio acadêmico e profissional para professores, pesquisadores, gestores, estudantes de graduação e de pós-graduação que tenham em seus interesses de trabalho e/ou de estudo a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Boa leitura!

Ouro Branco (MG), julho de 2024.

Heleniara Amorim Moura

Marie Luce Tavares

Raquel Aparecida Soares Reis Franco

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos

**PARTE I - RECURSOS EDUCACIONAIS:  
MÍDIAS E PROTÓTIPOS**



# PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MUNDO VIRTUAL: O CASO DO IFMG

Gilzilene de Jesus Caetano  
Pablo Menezes e Oliveira

## 1.1 Introdução

Apresentamos no artigo em tela o produto educacional, um *website* de memória, intitulado “IFMG: Memórias da Criação”, em que buscamos oferecer uma leitura sobre a história e a memória da criação do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). A escolha de um *site* como produto educacional se fez pelo seu poder de alcance a um número considerável de pessoas, pelo seu caráter democrático e inclusivo, dado também que o mundo virtual tem se apresentado como um importante recurso na produção e disseminação de conhecimentos científicos, principalmente, no ambiente escolar. Como afirmam Sabino e Lopes (2013, p. 5), a internet tem se mostrado um instrumento essencial para a sociedade, pois tem a capacidade de proporcionar diálogo entre as diversas questões, culturais, geográficas, econômicas, políticas, históricas, educacionais e outras. Assim, procuramos alcançar como público-alvo a comunidade acadêmica (servidores, servidoras, alunas, alunos e egressos) do IFMG e a sociedade civil (comunidade externa ao IFMG). Acreditamos ser esse produto educacional um instrumento para o conhecimento e para valorização da história e memória da criação do IFMG.

O *website* foi estruturado e implementado a partir dos resultados alcançados e apresentados pela pesquisa realizada no curso de mestrado, nos anos de 2019 a 2022, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFMG Campus Ouro Branco, que culminou na elaboração da dissertação intitulada “A criação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)”. Tal pesquisa procurou investigar como se deu a fundação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), que foi criado juntamente com outros 37 institutos por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Lei essa que instituiu, também, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). A questão que norteou todo o processo de pesquisa foi: quais as continuidades e as transformações que se materializaram com a criação do IFMG? E teve como objetivo: analisar como se deu o processo de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), que ocorreu no ano de 2008, buscando contribuir, assim, para a construção de sua memória institucional.

A pesquisa de abordagem qualitativa tomou como percurso metodológico a Pesquisa Bibliográfica e Documental (escritos e imagéticos). Para a revisão bibliográfica, procuramos refletir sobre os temas: História da Educação, História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, os Institutos Federais, Memória e Memória Institucional. Para a realização da Análise Documental aplicou-se a Metodologia Análise de Conteúdo à luz de Bardin (2016) e Moraes (1999), para as fontes escritas. Para as fontes imagéticas (fotografias), utilizou-se a Análise Documental de Imagens segundo Smit (1996) e Kossoy (2009). Esse caminho escolhido foi imprescindível para todo o processo de produção e implementação do produto educacional.

## **1.2 O caminho percorrido**

Neste tópico, apresentamos as reflexões sobre os temas que deram suporte para a elaboração do produto educacional. Nesse sentido, faremos uma digressão sobre o campo denominado História da Educação procurando, nele, alcançar as discussões referentes às instituições escolares. Destacamos, também, o interesse por essa temática manifestado por diversos pesquisadores e pesquisadoras da área das ciências humanas e sociais. Tecemos ainda algumas considerações sobre a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a criação dos Institutos Federais e sobre a memória e memória institucional.

## 1.2.1 História da educação: as instituições escolares

As discussões historiográficas referentes ao campo de pesquisa da história da educação estão associadas a uma “renovação epistemológica” (MAGALHÃES, 2004, p. 111). Conforme Gatti Júnior (2000, p. 3), essas inovações paradigmáticas ocorridas no campo da História, impactaram a produção da História da Educação, “que se desvencilhou, nos últimos anos, da influência abstrato-filosófica, dos clérigos que ocupavam a cena acadêmica dessa área de conhecimento e da influência macroestrutural, operada pela Sociologia de base economicista”. Diante desse novo contexto, surgem novas formas de se pensar, de se fazer da História e de interpretação dos processos históricos correlatos à educação.

Conforme Oliveira (2020, p. 46), nesse movimento iniciado em meados do século XX novas experiências para o campo seriam realizadas, trazendo “a ruptura com as duas perspectivas de leitura da História da Educação, [denominadas por] história militante e efeméride jurídico-legal” (GATTI JÚNIOR, 2007, p. 175 citado por OLIVEIRA, 2020, p. 45), que foi “realizada com a aproximação do campo de pesquisa com discussões caras a historiadores e sociólogos, tendo como pano de fundo a História dos Annales, o marxismo e o neomarxismo, oferecendo novas perspectivas sociais para a disciplina” (OLIVEIRA, 2020, p. 46).

Dentro desse universo de renovação citado, destacam-se os avanços nos estudos relativos a culturas, instituições e disciplinas escolares (OLIVEIRA, 2020). Passam a ter importância no campo da História da Educação as pesquisas voltadas para os eventos que envolvam as inter-relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse âmbito, buscam-se outros caminhos para perceber e compreender o universo educativo. Assim, a história da educação passou a “abarcas novos debates com foco no cotidiano escolar, nas representações dos atores escolares, nas relações de gênero nas escolas, na arquitetura escolar, nas instituições escolares, nos saberes escolares, na cultura escolar” (ANDRADE; DIÓGENES; LOBATO, 2013, p. 180). Como acentuou Magalhães (2004):

Vistas a partir de uma epistemologia específica, a história da educação como a história da escola, constituem um campo aberto em franca renovação, seja na acepção da superação de lacunas do conhecimento, seja na de novas formas de abordagens. Vistas a partir das ciências da educação, a história da educação, foca-

liza na escola, corresponde a um núcleo duro de questões trans e interdisciplinares, cujo estatuto epistêmico se define e consolida pela aproximação às questões centrais da educação (MAGALHÃES, 2004, p.121).

As mudanças ocorridas no campo da História da Educação demonstram uma ampliação do escopo das pesquisas, trazendo como marca “preocupações com a construção de interpretações que articulem bem a dimensão teórica ao trabalho rigoroso com as evidências” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 29). Cabe ainda registrar as inúmeras temáticas que passam a ser exploradas no campo da História da Educação, tomando como referência a produção no Brasil, que ganharam projeção na década de 1990, destacando-se, entre outras, a história das instituições escolares. Tal fenômeno se deve, supostamente,

[...] a carência que existia de pesquisas sobre os processos mais específicos de escolarização ocorridos nas mais diversas regiões e cidades do país; ao impacto da virada historiográfica das últimas três décadas que influenciou os historiadores da educação a conferirem maior importância nas investigações em torno de temas particulares, como condição necessária para a formulação de teorias mais gerais; ao retorno de pesquisadores habilitados em nível de doutorado nos programas de Pós-graduação em Educação mais consolidados da região centro-sul para suas regiões e cidades de origem, onde, especialmente, em universidades federais e, em algumas universidades estaduais, confessionais e da sociedade civil, houve interesse em temáticas de pesquisa locais e regionais. (GATTI JÚNIOR, 2007, p.173).

Corroboram tal chave de leitura os pesquisadores Nosella e Buffa (2008, p. 13), ao afirmarem que as pesquisas sobre instituições escolares ganharam novo impulso nessa década. Ao traçarem um panorama sobre o percurso histórico recente dos estudos referentes à História da Educação no Brasil, os autores apontaram três momentos importantes na construção desse processo. O primeiro situa-se entre as décadas de 1950 e 1960, período que antecede a criação de programas de pós-graduação no país. Há que se considerar dois fatores que foram relevantes e que “contribuíram para essa caracterização que se sintetizou na expressão educação e sociedade: o processo de elaboração da LDB, aprovada em 1961, e a expansão do ensino superior, a partir de 1950” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 13). O segundo momento ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, marcado pela criação e a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Duas caracterís-

ticas qualificaram a pesquisa em educação nesse período: o processo de “institucionalização” da pós-graduação brasileira, que acarretou a “escolarização da produção”, além do desenvolvimento de frentes de pesquisa cuja resultante era o desenvolvimento de um pensamento crítico em educação (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 15). O terceiro momento, na década de 1990, caracteriza-se pela consolidação dos programas de pós-graduação, quando é possível perceber a emergência de alguns temas que ganham relevo no campo da história da educação:

são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares. A nova história, a história cultural, a nova sociologia, a sociologia francesa constituem as matrizes teóricas das pesquisas realizadas nesse momento. (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 16).

Dentro do amplo espectro de proposições feitas por Nosella e Buffa, chamamos a atenção para a proposição de estudos relacionados às instituições escolares. Os autores destacam que as pesquisas acerca das instituições escolares “podem ser um instrumento para uma nova compreensão da escola, elevando, assim, o autoconhecimento de seus profissionais ao estabelecerem comparações com outros e, portanto, aumentando a responsabilidade de suas opções” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 21). Para a segunda questão, sugeriram três passos fundamentais a serem observados ao se pesquisar sobre uma instituição escolar. São eles: escolha do objeto, fontes, procedimentos e narrativa. Sobre o objeto e a fonte:

a primeira preocupação do pesquisador que pretende estudar uma instituição escolar é, obviamente, escolher o objeto do estudo. É importante, ainda, que a escola tenha densidade histórica, isto é, tenha demonstrado, no decorrer do tempo, a realização dos objetivos a que se propunha e que a sociedade identifique, nesta escola, traços significativos de sua própria história. [...] na área de História da Educação e, obviamente, na pesquisa com instituições escolares é das mais importantes e está intimamente relacionada às teorias da História, vale dizer, teorias do conhecimento. Conforme o referencial teórico adotado, o pesquisador privilegia fontes diferentes, e as interpreta a partir de diferentes enfoques e interesses práticos (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 25).

E estas não se “limitam mais aos documentos escritos, mas abarcam fontes orais, iconográficas” (GATTI JÚNIOR, 2000, p. 4). Em relação ao último passo, procedimentos e narrativa, primeiro deve ser feita a elaboração do projeto, pois “é imprescindível visitar a escola que se pretende estudar para conhecer os dirigentes, as instalações, verificar a existência e a possibilidade de acesso aos dados (arquivos) e obter informações” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 26).

E por fim, de posse de todas “as informações e após discussões, análises e anotações parciais, chega o momento de redigir o relatório final que, para nós, é a peça mais importante da pesquisa” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 27). No que diz respeito à elaboração desse relatório final de pesquisa sobre uma instituição escolar, os autores sugeriram um roteiro guia e estabeleceram categorias passíveis de investigação, são elas: a evolução da escola, vida na escola, trajetórias de ex-alunos e a criação e implantação da escola. Sobre essa última questão, recomendam “focalizar a criação da escola, as articulações políticas e as justificativas apresentadas pelos seus propositores. A documentação, os jornais da época, discursos de inauguração são fontes relevantes” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 28). Assim, destacamos que a referida pesquisa se insere nessa última categoria recomendada por Nosella e Buffa (2008), a criação e implantação da escola, uma vez que focalizamos os eventos e os acontecimentos que precederam e decorreram da fundação do IFMG.

## 1.2.2 A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil não está dissociada das realidades que a produziram, sendo assim, fruto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas em seu percurso histórico. A EPT, como está configurada hoje, é resultado de uma série de transformações sofridas ao longo de décadas, expressas por meio de decretos, leis e políticas educacionais que a moldaram conforme os modelos sociais, políticos e econômicos caros a seu tempo.

A EPT no Brasil experienciou diversas fases, iniciada com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909; aos Liceus Profissionais em 1937; às Escolas Industriais e Técnicas em 1942; às Escolas Técnicas em 1959; aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1968; ao processo de “cefetização”, iniciado em 1994; à criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, entre eles, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

No início do século XX, a educação profissional no Brasil “começa [então] a ser organizada a partir de um esforço do poder público” (MOURA, 2007, p. 6). E, em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha foram criadas, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em todo o território nacional. Segundo MOURA (2007, p. 6), essas escolas tinham como objetivo atender aos “pobres e humildes”.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) um novo capítulo da educação profissional brasileira foi desenhado com o desenvolvimento industrial no Brasil. E a formação e a qualificação da mão de obra brasileira assumiu novos contornos. Tornou-se necessário qualificar trabalhadores para satisfazer o processo de industrialização industrial do país. De acordo com Moura (2007, p. 7), o período do governo Vargas foi marcado por grandes transformações políticas, econômicas e sociais que geraram profundas consequências na educação brasileira, especialmente na educação profissional. Neste contexto, “as políticas educacionais desenvolvidas ao longo do governo Vargas, principalmente no que diz respeito à educação profissional, foram fruto do processo de modernização nacional então em curso, buscando atender a necessidade de formar mão de obra para a indústria” (OLIVEIRA; MATTA, 2017, p. 236).

No ano de 1942, foi promulgado um conjunto de decretos que ficaram conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação ou a Reforma Capanema, referência ao então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Oliveira e Matta (2017, p. 237), ressaltam que essas Leis Orgânicas remodelaram a educação no Brasil e geraram profundas reformas no ensino, principalmente, no ensino profissional. Haja vista que foram definidas leis específicas para a formação profissional, nas quais essa modalidade de ensino passou a ser parte final do secundário, porém este não habilitava para o ensino superior. Nesse mesmo pacote de leis foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), uma instituição de iniciativa privada financiada pelo dinheiro público, que instalou “escolas técnicas para garantir a viabilização de cursos de aprendizagem sistemática” (SOUZA; SALES, 2019, p. 105), com o objetivo de formar mão de obra para atender as demandas do setor industrial. Mais tarde, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), que constituíram o Sistema S.

As medidas propostas para a educação profissional no governo Vargas receberam novos ajustes sob o governo do presidente Juscelino Kubitschek, que

chegou à presidência da república em 1956. Esse governo implementou o Plano de Metas (1956 -1960), que levava como bandeira o progresso, o desenvolvimento, a “modernidade”, e tinha como lema “50 anos em 5”. De acordo com Ramos (2014, p. 28), o Plano de Metas trazia em si duas características dos anos desse governo: “a abertura ao capital estrangeiro por via das multinacionais e da ideologia desenvolvimentista. Forma-se, nesse contexto, uma burguesia industrial brasileira associada, de forma subordinada, à burguesia internacional”. Como resultado, o período seria marcado pela instalação das multinacionais no país. Em conformidade com o Plano de Metas e objetivando a formação de técnicos, “a ação do Estado veio atender às exigências da nova realidade econômica vivida pelo país, adequando as políticas educacionais a esse fim, principalmente as destinadas à educação profissional” (OLIVEIRA; MATTA, 2017, p. 238). Desse processo resulta a criação das chamadas Escolas Técnicas Federais por meio do Decreto nº 47038, de 16 de novembro de 1959. Além dessa mudança na educação profissional, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 4.024/1961. Segundo esses autores, essa Lei reconhece pela primeira vez a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, trazendo entre outras medidas a equivalência da formação profissional ao ensino secundário, permitindo aos alunos de cursos técnicos o acesso ao ensino superior (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

Com a implantação de uma ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), a educação profissional sofre profundas modificações, entre as quais se registra especialmente a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou o ensino profissional compulsório. Essa Lei “visava dar conta da carência de técnicos de nível médio demandados pelo mercado, mas também tinha como objetivo capacitar os jovens que não tinham como dar continuidade aos estudos e precisavam ingressar no mercado de trabalho” (OLIVEIRA; MATTA, 2017, p. 239).

Segundo pesquisas sobre a Lei nº 5.692/1971, esta não se concretizou completamente. Dois fatores concorreram para tal situação: o primeiro refere-se à questão de as Escolas Técnicas Federais não terem aderido as suas demandas e o segundo fator, que merece destaque, relaciona-se às escolas privadas que continuaram a oferecer seu currículo propedêutico. Assim, o ensino profissional obrigatório ficou a cargo das escolas estaduais que não receberam o auxílio financeiro adequado para implementar a educação profissional. Diante disso, a Lei n.º 5.692/1971 empobreceu “a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho”. (MOURA, 2007, p. 12).

O projeto educacional expresso na Lei nº 5692/1971 foi efetivado tendo como suporte um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a USAID (*United States Agency for International Development*), que visavam “fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, sempre considerando as demandas do desenvolvimento capitalista internacional” (GIORGE; ALMEIDA, 2014, p. 268 citado por OLIVEIRA; MATTA, 2017, p. 238). Moura (2007, p. 12) destaca que é nesse contexto que algumas Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.

A década de 1980 trouxe mudanças para o cenário brasileiro e iniciou-se, nesse período, a luta pela redemocratização no país. E é nesse contexto que questões pertinentes ao desenvolvimento do país foram colocadas na ordem do dia e, entre os temas discutidos, encontrava-se a educação. No ano de 1988 “se organiza em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, tendo como momento emblemático, a apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados, em dezembro desse ano, pelo Deputado Federal Otávio Elísio” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 3). Esse projeto de LDB incorporou “as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio” (RAMOS, 2014, p. 39). Entretanto, o longo debate construído em seu entorno foi atravessado pela proposição de outro projeto, agora proposto pelo então senador Darcy Ribeiro (1922-1997), tornado lei apenas décadas mais tarde, por meio da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, profundamente alterada. A derrota do Projeto de LDB defendida pelos educadores progressistas “representou, na verdade, a derrota de uma concepção avançada de educação básica e tecnológica, dando espaço a um processo de regulamentação fragmentada e focalizada” (RAMOS, 2014, p. 43).

E, em meio a esse processo, ocorreu a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a continuação da transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, por meio da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Segundo Campello (2010, p. 6), esse processo ficou conhecido como “cefetização”. Assim, as Escolas Técnicas Federais foram sendo gradualmente transformadas em CEFET.

Já sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, que chegou à presidência em 1995, a educação pública (especialmente a federal) sofreu com dois movimentos, quais sejam: a retração da estrutura da rede federal de ensino, e a ampliação da

oferta de ensino por meio da rede privada, inclusive na educação profissional (SOUZA; SALES, 2019, p. 106). E por meio do Decreto nº 2208/1997, esse governo promoveu a separação entre a educação profissional e o ensino médio, acirrando ainda mais a dualidade existente entre essas modalidades de ensino. Dessa forma, o ensino médio manteve seu caráter de formação geral, científica e acadêmica, e a educação profissional desvinculada do nível médio tinha como objetivo a formação de uma mão de obra direcionada a atender ao mercado de trabalho. Ficam claros os objetivos trazidos pelo referido Decreto, de preparar um trabalhador com as mínimas bases científicas por meio de uma formação aligeirada para atender às novas demandas dos setores produtivos, agora ajustado “a lógica da flexibilização do trabalho” (OLIVEIRA; MATTA, 2017, p. 242). Tal Decreto deixava expressa a submissão da educação organizada por meio da ação do Estado aos interesses do mercado e da nova forma de acumulação do capital.

Sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o ideal de se implantar uma educação profissional integrada, politécnica e omnilateral volta a ser debatido, resultando em “uma significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho” (MOURA, 2007, p. 18). Esse governo tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/97, cuja supressão “tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 5). Assim, o governo Lula, por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/1997. Essa revogação possibilitou a oferta do ensino médio integrado ao ensino profissional. Para Ramos (2014, p. 39), a revogação do Decreto nº 2.208/97 “foi, de fato, realizada em 23 de julho de 2004, buscando, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país”. Contudo, o Decreto nº 5.154/2004 manteve as modalidades de ensino concomitantes e subsequentes presente no Decreto nº 2.208/1997. A manutenção dessas modalidades gerou grande insatisfação dos grupos progressistas, movimentos sociais, entre outros, que a viram como contraditória. Para eles, essa manutenção representou a submissão desse governo, sendo ele “a expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 4). Apesar dessa

questão, durante o referido governo houve um grande investimento na educação profissional e tecnológica, com a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFECT). E por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e instituída a RFECT. Destaca-se que os IFs se originaram de outras instituições já existentes como: os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades (ETVs). No próximo tópico vamos fazer uma leitura sobre como se deu esse processo.

O que se observa no cenário exposto é que a educação profissional tecnológica brasileira é um projeto em constante transformação que se altera em conformidade com os projetos de governo. É especialmente interessante observar a correlação entre as questões de orientação econômica com modelos de ensino originariamente destinados aos menos favorecidos e à classe trabalhadora. Em se tratando de um processo cuja grande característica é a mudança, refletir sobre como construir uma memória institucional torna-se um processo fundamental na construção de uma identidade e na busca pelos sentidos de existência da instituição.

### **1.2.3 A implantação dos Institutos Federais**

A partir de uma série de discussões referentes aos caminhos da educação profissional no Brasil, especialmente estimulados pelas transformações nessa modalidade de ensino por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, um novo capítulo da história da EPT se inaugura no país. Os CEFETs, Agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais “deixam de existir” enquanto tais para se reconstruírem a partir de uma nova institucionalidade, ampliando seu modelo de oferta de cursos e atividades de pesquisa e extensão. É a partir das “velhas” institucionalidades da Rede Federal de Educação Tecnológica (anterior à Lei nº 11.892/2008), ladeadas por novas unidades que futuramente seriam criadas pelo país afora, que se fundam os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, projeto levado a cabo pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, que se concretizou no ano 2008.

No itinerário de pesquisa sobre o tema, três documentos parecem centrais na construção das diretrizes para a criação dos Institutos Federais, quais sejam, o Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007, a Chamada Pública 002 de 12 de dezembro de 2007, e a Lei nº. 11.892/2008, já referida. Para Ortigara (2013, p. 8), as decisões sobre a concepção e a implantação dos Institutos Federais ficaram centralizadas no governo federal. Corroboram essa ponderação Oliveira e Junior (2015, p. 9), ao afirmarem que esse projeto de criação dos institutos federais por meio da integração/transformação das instituições federais de educação profissional e tecnológica foi palco de um debate conduzido pelo MEC.

Otranto (2010) em pesquisa intitulada “Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs” buscou investigar os primeiros movimentos para a implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFETs, levantando os principais motivos apresentados pelas instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica para a tomada de decisão a favor ou contra a transformação em IFET. Apresentou, também, as diferentes reações das instituições escolares, CEFETs, ETVs e EAFs em relação à divulgação do Decreto nº. 6.095 /2007 e da Chamada Pública 002/2007.

Uma das reações que merece destaque foi a do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET) que elaborou um documento em 23 de agosto de 2007, intitulado “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, em que foram feitas sugestões para a nova institucionalidade, sendo grande parte delas acatada. A imediata adesão por parcela significativa dos CEFETs fez com que o governo incorporasse muitas dessas reivindicações em seus instrumentos legais (OTRANTO, 2010, p. 9). Contudo, o CEFET de Minas Gerais e o CEFET do Rio de Janeiro não aderiram ao projeto do MEC, haja visto o projeto em curso de ambas as instituições de se tornar uma Universidade Tecnológica, assim como ocorrera com o CEFET-Paraná, tornado Universidade Tecnológica Federal do Paraná no ano de 2005.

Outra reação que merece realce foi a do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), que elaborou uma proposta expressa em documento de 6 de junho de 2007, intitulada “Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, em que “rechaça a proposição governamental e sugere um *novo desenho* para a rede federal de educação profissional e tecnológica” (OTRANTO, 2010, p. 5). Nesse documento, o CONEAF externou preocupação em relação ao

projeto do IFET, uma vez que a natureza pedagógica, a cultura organizacional e a identidade dessas instituições que o comporiam eram muito diferentes, o que poderia gerar uma subordinação entre elas. Otranto (2010) chama atenção para o fato de que à época da divulgação do projeto pelo MEC, as Escolas Agro-técnicas Federais (EAF) almejavam a sua transformação em CEFET “visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior” (OTRANTO, 2010, p. 3).

Vencidas essas etapas de discussão, foram criados 38 Institutos Federais em todo o Brasil, por meio da Lei nº 11.892/2008, mediante a integração e a transformação das escolas técnicas já pertencentes à Rede. Essas novas instituições apresentam uma forma híbrida entre a Universidade e o CEFET e representam uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi” (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 79).

Considerando o exposto, voltamos o nosso olhar para a Chamada Pública 002/2007 que definiu em seu Item 2 (Do Objetivo) quais as instituições e como cada uma delas participaria do processo de constituição dos IFET. Os IFETs seriam compostos

mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal; 2.2.2 mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado (MEC/SETEC, 2007).

Após a divulgação da Chamada Pública 002/2007, os debates e arranjos dentro das instituições técnicas federais da Rede em todo o país avançaram em direção à criação de uma nova institucionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica”. E os representantes dessas escolas passaram a participar das discussões sobre como seriam os IFETs, e da elaboração de um dispositivo legal que viabilizasse a criação dos institutos. Assim, foi sancionada a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e a RFEPT.

Entre as novas instituições criadas, figura o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, denominado IFMG, criado mediante a integração de dois CEFETs e uma EAF, sendo elas: a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bambuí e de Ouro

Preto, juntamente a suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), localizadas em Formiga e Congonhas, respectivamente. Assim, ao ser composto por essas escolas, o IFMG, passou a carregar “a experiência, a história e a reputação dos CEFETs [e] das Escolas Agrotécnicas, que constituíram sua base teórica, pedagógica e administrativa” (MEC/SETEC/IFMG, 2020, p. 7).

Logo, procurar conhecer como se deu a criação do IFMG é, também, perceber os “elementos de luta em torno da cultura e da divulgação de diferentes visões de mundo presentes na sua criação e no seu funcionamento” (GATTI JÚNIOR; GATTI, 2015, p. 340). Entendemos, assim, que esse caminho pautado na reconstrução da história e memória construídas em torno da fundação do IFMG, pode se apresentar como uma ação significativa na compreensão dos “elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.” (GATTI JÚNIOR, 2000, p. 5).

## 1.2.4 Memória e Memória Institucional

A memória exerce um importante papel na vida dos sujeitos e na sociedade. É carregada de emoções, vivências e cria sentimentos de pertença, tanto individuais quanto coletivos. A memória “é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1990, p. 411).

Pode-se dizer, então, que a memória é um fenômeno socialmente construído. Em entrevista concedida aos professores Paulo Roberto de Almeida e Yara Aun Koury no evento “Missão de Trabalho sobre Memória e História Oral” sediado pela Universidade Federal de Uberlândia em 2002, o professor Alessandro Portelli afirmou que a memória é um produto social, uma vez que “nossa experiência é uma experiência social” (ALMEIDA; KOURY, 2014, p. 201). Logo, a memória individual e a memória coletiva carregam uma dimensão social. Assim, a memória

é social porque nela influem os constrangimentos sociais próprios de determinado grupo. A memória é social porque pressupõe sempre uma relação de partilha cultural no seio do grupo social. Mas a memória é social principalmente porque é um sistema

de organização e mediação cultural do acto mental de recordar. [...] A memória deverá, portanto, ser entendida como o resultado da intersecção de histórias pessoais e sociais, concebendo o indivíduo enquanto agente interpretativo autónomo, embora sempre sublinhando que o acto de interpretação individual está sempre relacionado com o universo cultural no qual o indivíduo está inserido (PERALTA, 2007, p. 18 - 19).

Logo, a preservação e a disseminação da memória se fazem importantes tanto para os indivíduos quanto para um grupo social. Promover a reconstrução da memória é, portanto, basilar, uma vez que ela está intimamente ligada ao processo de construção das identidades individuais e/ou coletivas. A partir desse entendimento, é possível reconhecer os eventos de um passado distante ou próximo e ainda garantir que as informações que nos são mais relevantes possam ser rememoradas e perpetuadas.

A importância de preservar e perpetuar a memória vem ganhando espaço nos ambientes institucionais, públicos ou privados. Segundo Rueda, Freitas e Valls (2011, p. 79), é crescente o esforço em estabelecer políticas de consolidação e preservação da memória institucional por meio de um cuidado com os documentos, com as imagens e com as narrativas. Nesse sentido, Barbosa (2013) assim define:

Constituirá a memória institucional aquilo que foi relevante para ela e ela estará impregnada de sua cultura. Ou seja, a cultura, os comportamentos, os símbolos, a identidade e a comunicação, o conjunto de elementos que formam a personalidade de uma empresa ou instituição, são os grandes pilares da memória. Ela consiste, então, em uma narrativa entre as múltiplas narrativas possíveis dentro do contexto organizacional (BARBOSA, 2013, p.16).

Para essa autora, a memória institucional se expressa como uma possibilidade de ligação entre os sujeitos, pois oportuniza a esses sujeitos reconhecerem-se como elementos participantes do percurso histórico da instituição. Portanto, a tarefa de “resgatar a memória passou a ser um fator relevante para as organizações, em razão de não constituir somente um simples registro da história, mas um programa que envolve objetivos, justificativas e um cronograma que permite um planejamento adequado e contínuo” (BARBOSA, 2013, p. 18).

Rueda, Freitas e Valls (2011, p. 79) salientam que as instituições produzem, ao longo de sua história, uma quantidade considerável de documentos que são

fundamentais para a preservação de sua memória. E esses dados construídos devem ser reunidos, organizados e armazenados corretamente e, então, disponibilizados para consulta, já que, “retratam não só as atividades da instituição, mas a época em que está inserida, o tempo e o espaço que ocupa na sociedade, facilitando-se assim o entendimento da instituição como um todo” (RUEDA; FREITAS; VALLS, 2011, p. 79).

Felipe e Pinho (2019, p. 90) concordam ao afirmar que o acesso à documentação produzida pelas instituições possibilita a reconstrução, disseminação e perpetuação de sua memória. E esses acervos podem ser “compostos pelos mais diversos tipos de documentos, entre eles a fotografia (...) [assim] as fotografias servem como documento para auxiliar na construção da memória institucional, juntamente com os outros documentos e com a participação dos membros que constituem a instituição” (FELIPE; PINHO, 2019, p. 90).

Segundo esses autores, as fotografias retratam toda a história da instituição como os fatos ligados aos sujeitos pertencentes a esse espaço ou que dele usufruam, as práticas culturais, e, principalmente, por meio das imagens fotográficas, é possível observar as transformações paisagísticas e/ou arquitetônicas materializadas nos espaços institucionais. Logo, no processo de reconstrução da memória institucional é importante saber quais imagens foram produzidas pela instituição, em que momento foram produzidas e qual acontecimento foi retratado. Ademais, “a identidade da instituição pode ser observada por meio delas [sendo assim], a fotografia pode ser um dispositivo de memória institucional” (FELIPE; PINHO, 2019, p. 98).

Expostos todos os pressupostos que sustentaram a pesquisa e o tratamento aos documentos históricos em suas várias formas para que pudéssemos alcançar uma história da instituição, vamos fazer uma leitura do processo de construção do produto educacional.

### **1.3 IFMG: memórias da criação**

Este tópico apresenta o produto educacional, um *website* de memória intitulado “IFMG: Memórias da Criação”. Por meio desse sítio eletrônico, procuramos oferecer uma leitura sobre a história e a memória da criação IFMG. Ressaltamos que a pesquisa e o produto educacional estão vinculados à linha de pesquisa

“Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica” (EPT)” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT.

Para a construção do *site* foi utilizada a metodologia DADI. De acordo com Tenório (2016, p. 48), essa metodologia contribui para a construção de *websites* e é dividida em quatro fases: a Definição, a Arquitetura, o Design e a Implementação. Essas etapas têm por finalidade organizar e dar suporte ao processo de construção de um *website*, como reunir os conteúdos a serem inseridos, o desenho do *site* e, claro, o seu planejamento. Na fase da Definição está o objetivo, o público-alvo e as informações a serem inseridas no *site*. Na Arquitetura, a estrutura, os recursos e a navegabilidade do *site*. No Design e no desenho, a disposição dos textos, as imagens e as fontes utilizadas. Já a implementação refere-se à programação, à definição do servidor, ao endereço de URL e à hospedagem.

Para a construção do produto educacional foi utilizado um Sistema Gerenciador de Conteúdo (*Content Management System – CMS*). O CMS escolhido foi o *WordPress*, um *software* “que integra ferramentas que permitem criar e publicar conteúdo em tempo real, onde os usuários utilizam uma interface intuitiva e dinâmica, sem a necessidade de uma programação específica” (COELHO *et al.*, 2011, p. 40).

Assim, foi possível construir um *site* responsivo, ou seja, acessível e navegável tanto em um modelo desktop quanto em outros dispositivos eletrônicos, como celulares e *tablets*. A modelagem do *website* foi desenvolvida no endereço <https://memoriaifmg.com.br/>. Na etapa de Definição, delineamos como objetivo: proporcionar uma leitura sobre a história e a memória da criação do IFMG. Como público-alvo, buscamos alcançar a comunidade acadêmica (servidores, servidoras, alunas, alunos e egressos) e a sociedade civil (comunidade externa ao IFMG).

Durante o processo do *Design* foram definidos o desenho, as fontes e as cores que compuseram o sítio eletrônico. As cores foram inspiradas na logomarca do IFMG. A Figura 1 apresenta a logo do Instituto Federal de Minas Gerais. Assim, utilizamos três tons de verde que remetiam ao verde da logomarca do Instituto.

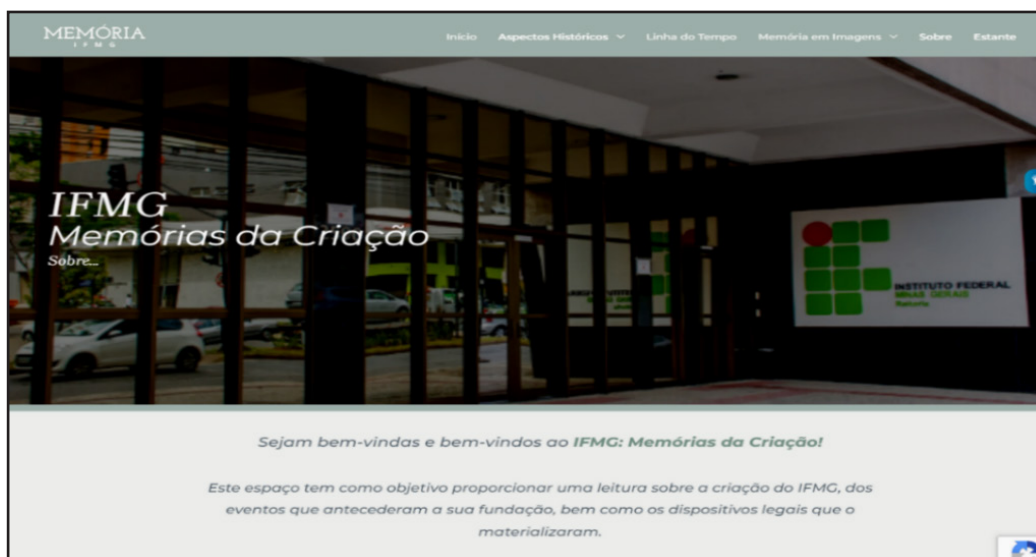
Figura 1 - Logomarca do IFMG



Fonte: <https://www.ifmg.edu.br/portal/comunicacao/identidade-visual>

Na fase da Arquitetura, o *site* foi estruturado por uma *Home Page* (página inicial) contendo um Menu Principal dividido em seis tópicos: Início, Aspectos Históricos, Linha do Tempo, Memória em Imagens, Sobre e Estante, além de cinco subtópicos, quais sejam, O Ponto de Partida, Os IFs, O IFMG, Transformações em Imagens e Galerias. A página inicial foi composta, também, por três *Posts* em que o visitante teve acesso ao conteúdo das páginas de forma mais rápida. A Figura 2 apresenta a Página Inicial do produto educacional.

Figura 2 - Página Inicial do produto educacional

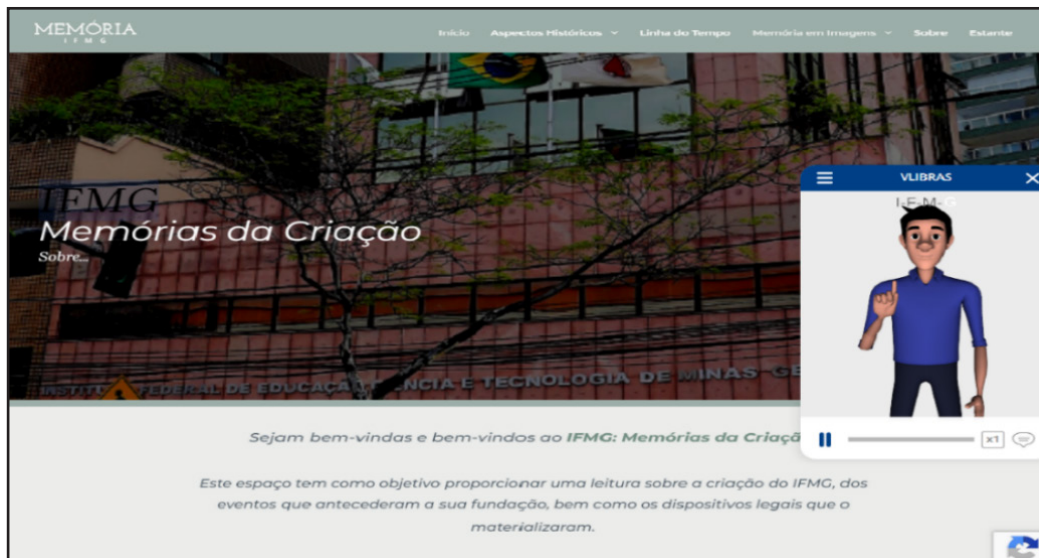


Fonte: Elaborada pelos autores.

Destaca-se, ainda, na página inicial a inserção de um recurso de acessibilidade, o *plugin Vibras*, que consiste em um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que permite a tradução automática para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como pode ser visualizado na Figura 3. Inserimos esse conjunto de ferramentas por acreditarmos na inclusão como um processo de oportunizar

o acesso às informações às pessoas com deficiência (PCDs), bem como o direito ao exercício da cidadania.

**Figura 3 - Ferramenta *Vibras***



Fonte: Elaborada pelos autores.

O *post* “O ponto de Partida” conduz o usuário à página de mesmo nome, onde o usuário percorre a história da educação profissional no Brasil desde as Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, dos Liceus Profissionais em 1937, das Escolas Industriais e Técnicas em 1942, das Escolas Técnicas em 1959, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1968, dos Institutos Federais em 2008, criados por meio da Lei nº 11.892/2008, entre eles, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). “A criação do IFMG” dá acesso a página “O IFMG” que traz a história da criação do Instituto. E o *post* “As transformações em Imagens” leva o visitante a um mergulho imagético pelas transformações que ocorreram nos espaços institucionais que compuseram o IFMG. A Figura 4 exhibe os três *posts* de destaque da Página Inicial que contêm, cada um deles, um *link* destacado em vermelho que direciona o visitante à página a ele vinculada.

Figura 4 - Posts de destaque da página inicial



Fonte: Elaborada pelos autores.

Logo após os *posts* (primeira seção), inserimos a seção Galerias: Obras, Inaugurações, Comemorações, Ensino e o Entorno dos Campi, como pode ser observado na Figura 5. A Galeria Obras contém seis imagens que retratam as obras realizadas para abrigar e comportar a nova institucionalidade. Inaugurações foi composta por quatro imagens que revelam um pouco de como se deu a criação de alguns *campi*. Comemorações é formada por três imagens que revelam as comemorações de alguns *campi*, por seu tempo de existência enquanto instituições escolares. Ensino contém cinco imagens que exibem os espaços pedagógicos do IFMG. Por fim, Entorno é composta por nove imagens que expõem as comunidades onde os *campi* do IFMG estão inseridos. Essa última foi inserida por considerarmos que uma das finalidades dos IFs trazidas pela Lei nº 11.892/2008 consiste em “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos visando atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Assim, por meio dessas galerias buscamos levar o internauta a uma incursão imagética pelo IFMG.

Figura 5 - Galerias



Fonte: Elaborada pelos autores.

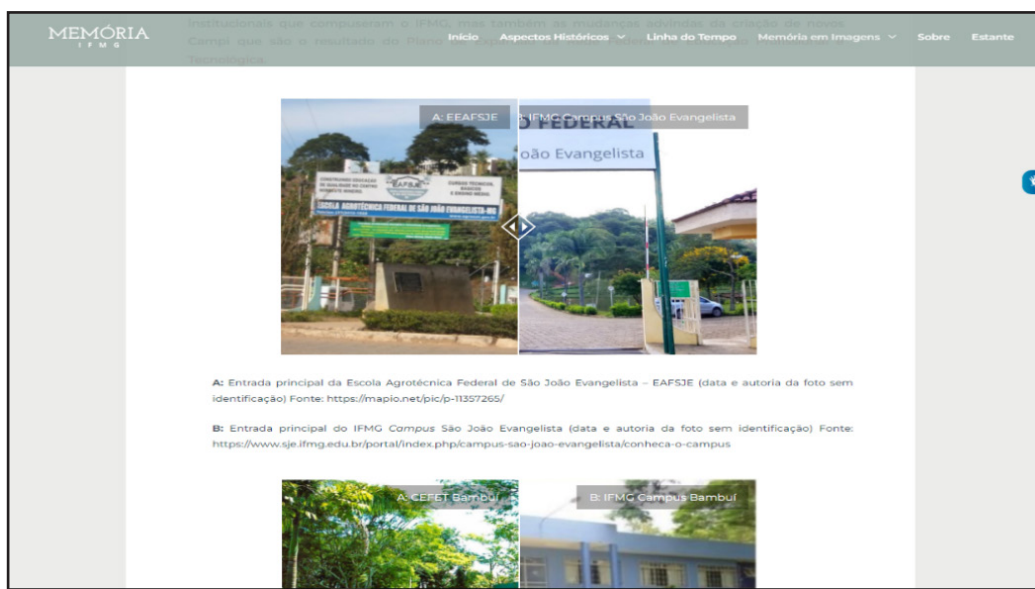
No tópico “Linha do Tempo” convidamos o visitante a experienciar uma viagem pela história e memória da fundação do IFMG, a conhecer os eventos que antecederam a sua fundação, seus *campi*, e alguns personagens dessa história. Ela foi construída em um formato vertical e dinâmico para possibilitar uma melhor navegação. A linha do tempo se inicia com os eventos que se deram no ano de 2007, que antecedem a criação do Instituto, e finaliza no ano de 2018 quando o IFMG inaugurou o seu último *campus*, até o momento. A Figura 6 exhibe a página da Linha do Tempo.

Figura 6 - Página da *Linha do Tempo*

Fonte: Elaborada pelos autores.

O tópico Memória em Imagens foi composto por dois subtópicos: “As Transformações” e “Galerias”. Objetivamos com esse tópico oferecer ao visitante uma viagem imagética pela história e memória do IFMG. Acreditamos que as imagens, além de carregar as representações dos momentos em que são produzidas, podem provocar as lembranças dos sujeitos que fizeram e fazem parte da história do IFMG, bem como contribuir para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertença. No subtópico “As transformações” buscamos, por meio de um processo de comparação do “antes e depois” entre imagens, revelar as mudanças manifestas em razão da fundação do IFMG, bem como as transformações decorridas da criação de novos *campi*. Isso pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 - Página As transformações



Fonte: Elaborada pelos autores.

O tópico “Sobre” objetiva apresentar ao visitante o produto educacional oferecendo-lhe informações como: seu objetivo, a pesquisa ao qual está vinculado, o programa de mestrado em que foi desenvolvido (o ProfEPT do IFMG Campus Ouro Branco), os seus autores e agradecimentos para aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a concretização da pesquisa e do *site*. Informamos, também, nesse espaço, o endereço de e-mail [memoria.ifmg2021@gmail.com](mailto:memoria.ifmg2021@gmail.com), como mais uma ponte dialógica entre os usuários e os autores do *website*. O tópico “Estante” oferece ao usuário o acesso às bibliografias referentes a temas “Educação Profissional e Tecnológica” no Brasil”, “Os Institutos Federais”, “A História da Educação e as Instituições Escolares”, “História e Memória” e “Imagens Fotográficas”.

A validação do produto educacional consistiu na observação e análise das reações ao material virtual produzido, logo após ele ter sido colocado no ar. O produto educacional foi validado pelo público visitante, e ocorreu por meio da ferramenta *Google Forms*, disponibilizada no *site* por um período de dez dias. Os critérios validados foram: o objetivo, o conteúdo, os aspectos de *design* e *layout*, e as questões técnicas do *site*. Dispusemos uma escala avaliativa composta por cinco conceitos: Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Ruim, para cada critério avaliado. Considerando todos os critérios apreciados pelos visitantes do *website* o conceito geral, dentro da escala avaliativa, concedido ao produto educacional foi “Muito Bom”.

## 1.4 Considerações finais

O produto educacional se caracteriza como uma parte integrante da pesquisa de mestrado realizada no ProfEPT, sendo uma exigência desse programa. Destacamos que o caminho desenhado para a realização da pesquisa, a metodologia empregada, o tratamento dispensado aos documentos utilizados, que levou aos resultados alcançados, foram fundamentais para sua concretização.

Acreditamos ser o produto educacional um instrumento que tem como função basilar contribuir para o conhecimento, a informação, bem como o ensino e a aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar. Consideramos que o *website* “IFMG: Memórias da Criação” cumpre essa finalidade de ser um meio que carrega um importante papel em oferecer de forma acessível e democrática aos seus visitantes uma leitura sobre a história e a memória da criação do IFMG, sendo também, uma contribuição para a consolidação da identidade institucional e uma possibilidade para o fortalecimento do sentimento de pertença dos seus sujeitos.

## Referências

ALMEIDA, Paulo Roberto; KOURY, Yara Aun. História oral e memórias: entrevista com Alessandro Portelli. **Revista História e Perspectivas**. Uberlândia, nº 50, p. 197-226, jan./jun. 2014.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 2014. 209p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB. Brasília. 2014.

ANDRADE, Francisco Ari; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; LOBATO, Ana Maria Leite. Reflexões sobre o ato de pesquisar em história da educação. **REVEDUC - Revista Eletrônica de Educação**. Universidade Federal de São Carlos UFSCAR, SP. vol. 7, n. 3, p.176-191. 2013.

BARBOSA, Andréia Arruda. Memória Institucional: possibilidade de construção de significados no ambiente organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL HISTÓRIA DA MÍDIA, 9.,2013, Ouro Preto. **Anais [...]**. [S.l]: Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia, 2013.

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

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm#ar](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm#ar). Acesso em: 20 nov.2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5. nov. de 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 5 jul. de 2021.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 26-35, jan./abr. 2007.

CARDOSO, Sheila Presentin. Aspectos da gestão em um instituto federal. Org. ANJOS, Maylta Brandão; RÔÇAS, Giselle. **As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Natal, RN. 2017.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário. **Revista Eletrônica do Neddade**. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FELIPE, Carla Beatriz Marques; PINHO, Fabio Assis. Fotografia como dispositivo da memória institucional. **Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro. v. 5 n. 1, p. 89-101. 2019.

GATTI JR, Décio. **A pesquisa histórico-educacional sobre as instituições educacionais brasileiras: reflexões teórico-metodológicas**. 2000. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GATTI JR, Décio Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. **Cadernos de História da Educação**. UFU-MG. Uberlândia, MG. vol. 1. - N. 1, p. 29 – 32. 2002.

GATTI JR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**. Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). v. 28 n. 14. 2007.

GATTI JR, Décio; GATTI, Giseli, Cristina do Vale. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Educativa Revista de Educação**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO). Goiânia, GO. vol. 17, n. 2, p. 327-359. 2015.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MÁXIMO, Rérisson. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**. v.12. p. 1 – 17. 2020.

MEC/SETEC. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2005**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doc). Acesso em: 15 dez. 2021.

MEC/SETEC. **Chamada Pública nº 002 de 12 dezembro de 2007**. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica). Acesso em: 15 jul.2021.

MEC/SETEC/IFMG. **Plano de Integridade do Instituto Federal de Minas Gerais. Versão 1**. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2020. Disponível em <https://www.gov.br/cgu/pt-br/assuntos/etica-e-integridade>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN. Ano 23, vol. 2, p. 4-30. 2007.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Paraná. vol. 3 n. 5, p. 13-31. 2008.

OLIVEIRA, Adriana Peixoto; MATTA, Ludmila. Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos na educação profissional tecnológica (EPT). **Revista brasileira Planejamento e Desenvolvimento**. Curitiba, PR. vol. 6, n. 2, p. 234-249. 2017.

OLIVEIRA, Ana Marcelina; JUNIOR, Oswaldo Gonçalves. O processo de implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: o caso de um instituto em Minas Gerais. **III Edição da Semana de Ciência Política. Universidade Federal de São Carlos UFSCar**. 2015.

OLIVEIRA, Pablo. TÃO ANTIGA, TÃO NOVA: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: Adilson Ribeiro de Oliveira; Gláucia do Carmo Xavier; José Fernandes da Silva; Shirlene Bemfica de Oliveira (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria a práxis**. 1ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 45-66.

ORTIGARA, Claudino. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? **Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN. 2013.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**. Ano I, nº1, p. 89-110. 2010. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

PACHECO, Eliezer; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. **Revista Linhas Críticas**. Brasília-DF. v. 16, n. 30, p. 71-88. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Instituto Federal do Paraná, Curitiba. v. 5. 2014.

SABINO, Geruza de Fátima Tomé; LOPES, Luiz Felipe Cordeiro. Desenvolvimento de uma plataforma interativa para o observatório cultural de Diamantina – MG, Brasil. **Revista Vozes dos Vales**. [S.l], ano II, n 3, p. 1-13, 2013.

SMIT, Johanna Wilhelmina. A representação da imagem. **Informare**, Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p. 28-36, 1996.

SOUZA, Tassia Pinheiro; SALES, Francisco Jose Lima. As políticas de educação profissional no Brasil e a qualificação dos trabalhadores. **Revista Labor**. Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, CE. vol. 1, n. 21. p. 98-118. 2019.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**. Santarém, Portugal. vol. 12 n. 40, p. 152-169. 2016.



# **INFORMAR PARA TRANSFORMAR: O USO DAS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE VISIBILIDADE ÀS DIMENSÕES DO TRABALHO E DA VIDA DAS MULHERES**

Gilcéia Freitas Magalhães  
Pablo Menezes e Oliveira

## **2.1 Introdução**

A pesquisa que resultou neste artigo e na produção do produto educacional que será apresentado diz respeito às implicações do trabalho remoto na qualidade de vida das mulheres, especificamente no contexto de um Instituto Federal em Minas Gerais, analisando de que maneira a modalidade de trabalho iniciada com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em virtude da pandemia da Covid-19 no ano 2020 impactou a qualidade de vida das servidoras.

A leitura de autoras e de autores que se dedicaram à temática do mundo do trabalho e da desigualdade de gênero impulsionaram a reflexão sobre como as mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos têm impactado o mundo do trabalho em geral e o trabalho da mulher, de forma especial. Foi pensando nessas mudanças que surgiu a ideia de pesquisa no mestrado relacionada à linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT – Macroprojeto 6 – Organização de Espaços Pedagógicos na EPT.

Quando se dedicou a analisar “Os sentidos do trabalho” – e nem sequer era possível imaginar um cenário de pandemia –, ao abordar o tema da expansão do trabalho em domicílio, Antunes já destacava que o trabalho produtivo realizado em casa, o qual já era utilizado por muitas empresas – como a *Nike* e *Benetton*, citadas pelo autor –, se mesclava com o trabalho reprodutivo doméstico (ANTUNES, 2009).

Já na obra “Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado”, publicado em 2020, ao discorrer sobre a iminente expansão do teletrabalho no pós-pandemia, Ricardo Antunes alerta para a intensificação do trabalho feminino, haja vista a acumulação do trabalho produtivo e do reprodutivo, atribuído com mais frequência às mulheres, aumentando a já desigual divisão sociosexual e racial do trabalho (ANTUNES, 2020, p. 28).

No contexto de trabalho realizado no interior das residências, o trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres ficou em evidência, uma vez que, inevitavelmente, ainda são elas, na maioria, as responsáveis pelos afazeres domésticos e pelos cuidados dos filhos e familiares. Em virtude da necessidade de interromper o funcionamento presencial de várias instituições fundamentais como creches, escolas, APAEs e casas de acolhimento, o cuidado passou a acontecer dentro do domicílio e, em geral, essa tarefa se concentrou na responsabilidade feminina, impactando na gestão dos trabalhos remunerados e domésticos.

A pesquisa apresenta o pressuposto de que as aparentes transformações advindas da pandemia derivam de um processo maior de precarização das formas de trabalho em face da aparente crise do capital, que busca sua “recuperação” na exploração da classe trabalhadora, com especial atenção para a condição da mulher nos mundos do trabalho.

Participaram da pesquisa servidoras públicas de um Instituto Federal em Minas Gerais, sendo 5 (cinco) docentes e 12 (doze) servidoras técnico-administrativas; 10 (dez) possuem entre 31 e 40 anos, 6 (seis) entre 41 e 50 anos e 1 (uma) servidora indicou ter entre 51 e 60 anos. Sobre o estado civil das participantes, 13 (treze) são casadas; 3 (três) são solteiras; 1 (uma) está em uma união estável. Acerca da maternidade, 8 (oito) participantes não possuem filhos, 5 (cinco) servidoras possuem 1 (um) filho e 4 (quatro) servidoras possuem 2 filhos.

Os resultados nos levam a refletir sobre as dinâmicas de organização do trabalho doméstico. As tarefas de servir alimentos, lavar roupas e louças, limpar

o domicílio (como exemplos da amplitude de tarefas que compõem o trabalho doméstico) foram realizadas por todas as participantes. Para algumas dessas mulheres, o estar em casa durante a pandemia causou uma sobrecarga, uma vez que havia no ambiente outras pessoas também cumprindo as medidas de isolamento social, sem, contudo, contribuir com a divisão do trabalho.

Outra questão que precisa ser considerada é que o trabalho doméstico demanda tempo e, se privatizado, demanda dinheiro. As servidoras casadas ou em união estável ouvidas na pesquisa, as quais são vistas como em posição privilegiada (em virtude da estabilidade que o serviço público proporciona) dedicam mais tempo aos afazeres domésticos do que os homens. O impacto que o trabalho doméstico exerce sobre o tempo dessas mulheres pode ser reduzido tanto pelo acesso que elas têm à tecnologia (máquinas de lavar roupas e louças, fornos, robôs aspiradores), como pela possibilidade de contratação dos serviços de outras mulheres.

A contratação de diaristas é possível para quem tem recursos, possibilitando que essas mulheres possam manter uma posição de trabalhadoras por ter condições de atribuir a outras pessoas um pouco da carga de trabalho que assumiriam, caso não fosse possível essa contratação.

Compreender a disparidade de responsabilidades quando as mulheres relatam suas experiências exige dar visibilidade a uma dinâmica complexa da sobrecarga que as mulheres carregam, cujo reconhecimento é ainda um desafio às metas (como a 5.4 da ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) de eliminação da desigualdade na divisão sexual do trabalho remunerado e não remunerado.

Os dados evidenciam dimensões concretas da vida e do trabalho dessas servidoras e a inter-relação entre produção e reprodução, trabalho remunerado e não remunerado. As mulheres têm sentido nos corpos e na saúde física e mental a incompatibilidade entre as longas jornadas de trabalho e a responsabilidade por cuidar das pessoas que delas dependem. Essa pesquisa contribui para mostrar como o cotidiano de vida e trabalho das mulheres, marcado pela sobrecarga e precariedade, deve ser considerado nas propostas políticas de igualdade de gênero.

Merece destaque que, apesar do acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalhos vivenciados pelas servidoras durante o trabalho remoto, há servidoras que têm o interesse em se manter nessa modalidade de trabalho. Mesmo sem

contar com o apoio do companheiro na divisão do trabalho doméstico e sem espaços adequados para a realização do trabalho, muitas mulheres valorizam a proximidade física com os filhos e familiares que necessitam cuidado, o que em tese é propiciado pelo trabalho remoto. As mulheres suportam a sobrecarga para poderem vivenciar momentos de proximidade com a família.

Também é importante compreender como as políticas de austeridade, cada dia mais comuns, atingem as mulheres. A reforma da previdência, por exemplo, aumentou o tempo de contribuição das mulheres, impondo uma idade mínima de aposentadoria, sem, contudo, considerar que são elas, majoritariamente, que trabalham em jornadas reduzidas (quando dedicam parte do tempo ao cuidado de pessoas), se envolvem menos com atividades econômicas e, portanto, contribuem menos, em virtude da dupla jornada. Conforme aponta Biroli, “as mulheres são (...) maioria entre as pessoas que se aposentam por idade (em vez de ser por tempo de contribuição) e seu tempo total de contribuição é menor do que o dos homens” (BIROLI, 2018, p. 88).

Margaret Maruani e Monique Meron chamam a atenção para o fato que pesa sobre as mulheres a “vil suspeita da inatividade”. As autoras exemplificam com o caso de uma camponesa no campo: estaria ela trabalhando ou apreciando a paisagem? Outro exemplo citado pelas autoras é o da mulher demitida do trabalho, seria ela uma desempregada ou alguém que retornou ao lar? Essas questões, que as autoras definem como recorrentes e angustiantes e que são reservadas exclusivamente às mulheres, revelam “o contraste entre a evidência do trabalho masculino e a contingência do trabalho feminino” (MARUANI; MERON, 2017, p. 94).

É preciso, pois, trazer luz a essas questões de forma que possamos repensar e transformar o papel que o capitalismo determinou à grande maioria das mulheres e por meio do qual o capital tem mantido sua hegemonia.

Para alcançar o objetivo proposto, foram utilizadas as abordagens quantitativas e qualitativas. A abordagem quantitativa foi utilizada no levantamento de dados que foram expressos numericamente, resultado da tabulação das questões objetivas do formulário; e a abordagem qualitativa diz respeito às questões discursivas disponíveis no formulário de pesquisa. A técnica utilizada foi o estudo de caso, o qual permitiu investigar de forma detalhada a realidade do trabalho remoto das servidoras.

## 2.2 Os conflitos entre trabalho produtivo e reprodutivo e os papéis sociais femininos

A Revolução Industrial fez com que o trabalho das pequenas oficinas passasse a ser realizado nas fábricas. A partir de então, o trabalho passa a ser dignificado e necessário à realização e liberdade do homem. No espaço fabril era comum encontrar crianças, por tratar-se de mão de obra barata, dócil e útil, bem como mulheres, por conseguirem produzir tanto quanto os homens, mas recebendo salários mais baixos (BARRETO, 2006, p. 95-96).

Sobre essa questão, ensina Amauri Mascaro que durante a Revolução Industrial do século XVIII, a indústria tirou as mulheres dos lares por mais de 14 (quatorze) horas diárias, expondo-as a jornadas em ambientes insalubres e cumprindo obrigações superiores às suas possibilidades físicas. O trabalho feminino foi utilizado em larga escala, de modo que foi preterida a mão de obra masculina, em virtude dos menores salários pagos às mulheres. Conforme aponta o autor, a omissão do Estado nas relações jurídicas de trabalho permitia uma série de explorações, a exemplo da ausência de limitação da jornada de trabalho; exigências dos empregadores sem distinções quanto às mulheres e homens; insensibilidade diante da maternidade e das questões específicas que afetam às mulheres (responsabilidades de amamentação e cuidados dos filhos) (NASCI-MENTO, 2009, p. 726-727).

Barreto (2006) aponta que a sociedade produtora de mercadorias incorporou a divisão social e sexual do trabalho, os salários desiguais, a ausência da ascensão profissional para as mulheres, as longas jornadas, a vigilância hierarquizada, assim como a exploração infantil.

Federici indica que o modelo de crescimento econômico é um modelo de sociedade que se baseia no trabalho de forma intensiva, o que faz aumentar o componente não assalariado, ou seja, o trabalho doméstico (FEDERICI, 2019 a, p. 111). Ainda de acordo com a autora na obra “O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo”, redefinir o que se constitui trabalho sob uma perspectiva feminista é crucial para tornar visível as atividades que são essenciais à vida e não passíveis de mecanização, e que ficaram fora das análises de Marx (FEDERICI, 2021, p. 8). Nas palavras da autora, sua postura crítica em relação a alguns aspectos da teoria política de Marx não tem por objetivo rejeitar a impor-

tância de Marx, mas reconhecer que ele subestimou a capacidade destrutiva do capitalismo e negligenciou o trabalho reprodutivo das mulheres. Conforme aponta Federici (2021), após Marx, fica claro que: 1) o capital se expandiu através do salário; 2) a exploração dos trabalhadores(as) que não recebem salário tem sido mais eficaz porque a falta do salário a esconde; 3) o trabalho das mulheres é alheio ao capital, pois é visto como assistência pessoal.

Hirata, Abreu e Lombardi (2017) entendem que o salário é a linha divisória entre os empregos visíveis, identificáveis e pagos; e os trabalhos informais que, segundo as autoras, estão “ocultos na penumbra das atividades domésticas ou agrícolas”, que não necessariamente são pagos. Ainda que os números sejam sempre questionáveis, é o salário que torna o trabalho das mulheres visível e quantificável (MARUANI; MEERON, 2017, p. 90).

Frigotto (2009), ao abordar a perda da precisão semântica do vocábulo “trabalho”, e as suas diferentes dimensões de significado e de sentidos, expressas no artigo “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”, identificou ser comum em pesquisas com mulheres que fazem trabalho doméstico a afirmação de que não trabalham, ainda que tenham jornada tripla de trabalho (FRIGOTTO, 2009, p.172). Ou seja, há uma divisão entre as mulheres que “trabalham de fato” e as que “não trabalham”, ou seja, as donas de casa, indicando que trabalho não assalariado não é trabalho.

No texto, Frigotto (2009) observa como existe a tendência de reduzir trabalho a emprego. O conceito de empregado consta no artigo 3º da Consolidação das Leis do Trabalho” de 1943, a qual dispõe que “Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”.

O jurista Amauri Mascaro (NASCIMENTO, 2009, p. 613) esclarece que todo empregado é necessariamente trabalhador, entretanto, nem todo trabalhador será sempre empregado, uma vez que a palavra “empregado” tem um sentido técnico jurídico associado a um tipo especial de pessoa que trabalha, ou seja, empregado é uma espécie do gênero trabalhador. O requisito da onerosidade, ou seja, do salário, indica que a remuneração virá como resultado do exercício da atividade laboral.

No entanto, o trabalho assalariado não garantiu às mulheres a libertação do trabalho doméstico e ter dois empregos significa ter menos tempo e energia. Para

trabalhar em período integral, dentro ou fora de casa, sendo a mulher casada ou solteira, são necessárias horas de dedicação na reprodução da força de trabalho, uma vez que a atenção à própria aparência, que Federici denomina tirania, não deixa de ser condição para que a mulher alcance um emprego ou um casamento (FEDERICI, 2021, p. 15).

Historicamente, os homens se beneficiaram gratuitamente do trabalho fornecido pela mulher dentro da relação afetiva (ENGELS, 2018). As lutas sindicais garantiram que os homens receberiam o salário para sustentar a família; e a separação dos espaços trabalho e domicílio acabaram servindo para justificar a hierarquia que se firmou tanto dentro, quanto fora do espaço doméstico. A cientista política Flávia Biroli cita a pesquisadora inglesa Michèle Barrett, a qual esclarece que o problema surgido com a emancipação das mulheres e o fato de quem ficaria responsável pelo cuidado das crianças e demais familiares, foi, assim, resolvido em favor dos homens por meio de uma ideologia que, segundo Barrett, antecede o capitalismo (BIROLI, 2018).

A filósofa e escritora francesa Simone de Beauvoir considerava imprescindível enfrentar os aspectos sociais que colocavam as mulheres em um lugar inferior e acreditava que só seria possível combater esses aspectos que impediam a autonomia das mulheres por meio da mudança na educação, que preparava as mulheres para agradar os homens, para o casamento e para a maternidade. A autora aborda o caráter opressivo do casamento e cita que oportunidades de trabalhos e profissões dignas proporcionariam às mulheres uma real independência econômica (BEAUVOIR, 2009, p. 166).

Nesse mesmo sentido, Biroli enfatiza que, apesar da “opressão comum” fundada na divisão do trabalho a que se submete as mulheres casadas, a situação das divorciadas ou solteiras sem filhos é ainda pior, em virtude dos custos ampliados que advêm da ruptura dos padrões de dependência vigentes. A autora aborda o custo diferenciado para mulheres e homens quando o assunto é sair de um casamento, o que justifica o fato de muitas mulheres retornarem aos lares, mesmo após sofrerem violência doméstica (BIROLI, 2018, p. 28, 72-3).

A antropóloga Margaret Mead (2000) demonstra na obra “Sexo e temperamento” que não existe base para que os aspectos de comportamento sejam vinculados ao sexo, uma vez que comportamentos não são naturais, dirigidos pelo sexo. Se assim fossem, os comportamentos seriam iguais em todas as sociedades

do mundo. Ao pesquisar três sociedades primitivas: agricultores e criadores de porcos de Arapesh; caçadores, agricultores e pescadores Mundugumor; e pescadores Tchambuli, Mead comprova a construção cultural da diferença sexual. Como enfatizado por Mead, “as padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são desta ordem, criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a conformar-se” (MEAD, 2000, p. 269).

Muitas autoras feministas propuseram revisões na maneira de definir gênero, considerando as contribuições de outros campos de estudo sobre diferenças culturais, sexualidade, raça e etnia. Teve início a problematização da unicidade do sujeito mulher, até então tomado como referência para as teorias feministas. As demandas sobre a igualdade começaram a ser questionadas, haja vista a ampla assimetria de classe, raça, orientação sexual e gênero entre as mulheres. A divisão de sexo em dois, masculino e feminino, não podia ser considerada modelo para padronizar a sociedade na sua amplitude e complexidade.

A historiadora e escritora Joan Scott, no artigo “Gênero: uma categoria útil para análise histórica” apresenta uma visão inicial ampla acerca da noção de gênero e propõe uma reflexão a respeito da relação entre gênero e poder. Scott atribui ao feminismo a missão de definir a condição de opressão feminina em termos materialistas e demonstra que a categoria mulher é uma categoria de classe. De acordo com a autora, tanto “mulher” como “homem” são fundamentalmente categorias políticas e econômicas.

A primeira parte da definição de gênero de Joan Scott é composta de quatro aspectos que operaram juntos, ainda que não simultaneamente, como se um fosse o reflexo do outro. O primeiro aspecto é o simbólico, uma vez que culturalmente se evocam representações, a exemplo Eva e Maria como símbolos de mulher; o segundo aspecto é o normativo, porque a posição dominante normativa é tida como única, como se fosse produto de um consenso social e não de um conflito; o terceiro aspecto é político, por ser necessário ampliar a visão sobre gênero além do parentesco, uma vez que ele é constituído também na economia e na organização política; o quarto aspecto é subjetivo, uma vez que está implicado na concepção e na construção do poder em si; haja vista que homens e mulheres reais não necessariamente preenchem os termos das prescrições da sociedade ou das categorias de análise. É preciso examinar as formas pelas quais as identidades de gênero são construídas. O objetivo de Scott é esclarecer a necessidade de se pensar o efeito de gênero nas relações sociais e institucionais.

A antropóloga Adriana Piscitelli (2009) ensina como o conceito de gênero, nas suas reformulações, requer que pensemos não apenas nas diferenças entre homens e mulheres, mas em como as construções do masculino e do feminino são articuladas com as diferenças de raça, classe, idade, nacionalidade e intersexos.

Uma das primeiras teóricas feministas responsáveis por abordar a questão da heterossexualidade como regime político, baseado na opressão das mulheres pelos homens, Monique Wittig (2019), no título de seu artigo faz uma referência irônica à frase de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se mulher”. A autora apresenta uma discussão sobre o binarismo que orienta os estudos das diferenças sexuais e aborda a heterossexualidade politicamente compulsória.

Judith Butler, filósofa e docente na área de literatura comparada, também traz significativas considerações acerca da artificialidade do binarismo e da “heterossexualidade compulsória” no artigo “Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista”. A autora enfatiza que o gênero não é uma identidade estável, mas uma identidade constituída no tempo. Para Butler o gênero tem mais relação com o que fazemos constantemente do que o que somos (BUTLER, 2019, p. 221).

Audre Lorde (2019, p. 248) foi uma das primeiras escritoras a trazer à pauta feminista a clareza de que o ideário do feminismo não era e não podia ser universal como se pretendia. Segundo a autora, existe “a falsa aparência de uma homogeneidade de experiência sob a capa da palavra irmandade que de fato não existe”.

Feminista, lésbica, negra, caribenha-americana e ativista dos direitos civis, Lorde entende que “não existe hierarquia de opressão” e defende que nenhuma das condições de opressão que experimenta como mulher, negra e lésbica, é excludente das outras (LORDE, 2019, p. 255).

A autora enfatiza que a luta por direitos de grupos específicos é absolutamente equivocada. No artigo “Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença”, essa questão é abordada quando Lorde (2019) esclarece a não existência de uma homogeneidade na experiência das mulheres como indicam os termos “irmandade” e “sororidade”, convocando as mulheres a enxergar seu próprio lado opressor. Ao citar a “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, a autora nos traz uma importante reflexão sobre a urgência de se superar a universalidade da noção de mulher. A autora indica as diferenças reais de raça, idade e gênero que existem, mas entende que não são as diferenças que separam as

pessoas, mas a “nossa recusa em reconhecer essas diferenças e em examinar as distorções que resultam do fato de nomeá-las de forma incorreta e aos seus efeitos sobre o comportamento e a expectativa humana” (LORDE, 2019, p. 247).

Nesse mesmo sentido, Kimberlé Crenshaw, no artigo “A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero” nos auxilia a compreender como as discriminações operam de forma conjunta, limitando a chances de sucesso das mulheres negras. Nas palavras da autora: “A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero” (CRENSHAW, 2012, p. 8). Crenshaw exemplifica de forma didática a interseccionalidade:

Na General Motors, os empregos disponíveis aos negros eram basicamente o de postos nas linhas de montagem. (...) Os empregos disponíveis a mulheres eram empregos nos escritórios, em funções como a de secretária. Essas funções não eram consideradas adequadas para mulheres negras. Assim, devido à segregação racial e de gênero presente nessas indústrias, não havia oportunidades de emprego para mulheres afro-americanas. Por essa razão, elas moveram um processo afirmando que estavam sofrendo discriminação racial e de gênero. (...) Inicialmente, o tribunal perguntou: “Houve discriminação racial?” Resposta: “Bem, não. Não houve discriminação racial porque a General Motors contratou negros, homens negros”. A segunda pergunta foi: “Houve discriminação de gênero?” Resposta: “Não, não houve discriminação de gênero”. A empresa havia contratado mulheres que, por acaso, eram brancas. (...) O resultado foi que as mulheres negras não conseguiram apresentar provas separadas de discriminação racial e de gênero. Obviamente, porque a discriminação racial e de gênero não estava sendo sofrida por todas as pessoas, somente por elas (CRENSHAW, 2012, p. 4)

Conforme aponta Bruschini (2007), o maior número de anos dedicados aos estudos pelas mulheres ainda não se reflete numa igualdade salarial: as mulheres brancas ganham menos que os homens e a situação se agrava quando se trata de mulheres negras. “O nível de ganhos dos brasileiros é reconhecidamente baixo e as mulheres brasileiras – como as mulheres de todo o mundo – ganham ainda menos do que os homens” (BRUSCHINI, 2007, p. 566).

Abramo e Valenzuela mostram que a incorporação das mulheres ao mundo do trabalho tem ocorrido de maneira expressiva. No entanto, esse crescimento não

gerou uma nova pactuação no que diz respeito à responsabilidade pelo trabalho reprodutivo, o qual ainda continua sendo assumido principalmente ou exclusivamente pelas mulheres. Isso ajuda a explicar o fato de haver uma concentração maior de mulheres em ocupações informais, precárias, com horários flexíveis e sem locais de trabalho fixos, configurando estratégias de ajuste, evidenciando uma tentativa de conciliar o trabalho remunerado com as atividades que assume no âmbito familiar (ABRAMO; VALENZUELA, 2017, p. 183).

Godinho, Filizzola, Souza e Salej (2021) evidenciam como até mesmo o serviço público tem reproduzido a divisão sexual do trabalho. Os autores indicam que, apesar de o acesso se dar por meio do concurso público, as organizações estão reproduzindo e reforçando a estrutura de gênero que prevalece na sociedade, dificultando a ascensão das mulheres aos altos cargos diretivos e às melhores remunerações. Conhecido como “teto de vidro”, esse fenômeno é ampliado por outro, denominado “labirinto de cristal”, que indica que o caminho ao topo para as mulheres é lento, complexo e tortuoso.

A desigualdade que vemos acontecer em grau desproporcional no serviço remunerado se reflete em outra desigualdade, no interior dos lares, uma vez que são as mulheres majoritariamente as responsáveis pelo cuidado dos idosos, das crianças e das pessoas com deficiência. Federici observa que, ainda que tenhamos avançado em tecnologia, não é possível mecanizar e robotizar o cuidado (FEDERICI, 2019b, p. 407).

Silvia Federici (2019a, 2019b), como citado anteriormente, é conhecida por abordar a questão do silêncio de Marx sobre a importância do trabalho reprodutivo, uma função (a reprodução de seres humanos) que é necessária e básica a uma economia capitalista, baseada no trabalho assalariado. Conforme aponta Federici, o trabalho doméstico não somente tem sido imposto às mulheres como foi transformado em algo supostamente natural da personalidade feminina, que traz plenitude à mulher, impedindo que as mulheres lutem contra ele e que aceitem passivamente a sua condição de não trabalho e de não remuneração (FEDERICI, 2019a, p.42). Ao longo da história vemos um discurso sendo repetido de maneira que as mulheres se conformem em aceitar que alguns lugares são específicos, coerentes e adequados para elas dentro da divisão social e sexual do trabalho, considerando suas características, atribuições e qualidades.

No artigo “O feminismo e a política dos comuns”, Federici (2019b) aborda a ascensão do capitalismo como um movimento reacionário que elimina o comunismo e mantém o contrato social básico tradicional. A autora nos convida a olhar para a “política dos comuns” a partir de uma perspectiva feminista, no qual o termo “feminista’ diz respeito a um ponto de vista moldado pela luta contra a discriminação sexual e por um melhor entendimento sobre o trabalho reprodutivo” (FEDERICI, 2019b, p. 395) sobre o qual a estrutura da sociedade é construída.

No artigo citado, Federici defende que a “ideia do comum/dos bens comuns (...) oferece uma alternativa lógica e histórica às propriedades estatais e privadas – o Estado e o mercado – deixando espaço para rejeitarmos a ficção de que eles mutuamente excluem e exaurem nossas possibilidades políticas” (FEDERICI, 2019b, p. 393). A autora apresenta as comunidades de cuidado como comunidades de resistência e de cooperação, em oposição às hierarquias sociais. O assunto é tratado de forma detalhada por Federici na obra “Reencantando o Mundo”, na qual aborda a necessidade de um novo projeto de sociedade, no qual o planeta é saudável e pertence a todos, as relações sociais são baseadas na solidariedade e não na exploração, na acumulação e na propriedade privada. A ideia dos comuns é possibilitar a superação do isolamento com que as mulheres realizam as atividades reprodutivas e da separação entre as esferas pública e privada, a qual tem contribuído para invisibilizar a exploração das mulheres.

Na obra “O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista”, Federici (2019a) aponta que o salário é posto como a linha divisória entre o trabalho e o não trabalho e que os muitos trabalhos realizados pelas mulheres para o capital dentro de suas casas não têm sido abordados (FEDERICI, 2019a, p. 65). A autora promove uma discussão sobre a importância do trabalho reprodutivo (a reprodução de seres humanos) e é defensora do reconhecimento e da remuneração do trabalho doméstico e do trabalho sexual.

Conforme aponta a pesquisadora Helena Hirata, essas responsabilidades tradicionais atribuídas às mulheres criam um “círculo vicioso e não virtuoso”, uma vez que estruturam um mercado de trabalho desvantajoso à mulher, que resulta em poder desigual no mercado econômico, o que acaba refletindo na desigualdade dentro da família (HIRATA, 2015).

Existe a separação do que deve ser papel do homem na sociedade e o que deve ser assumido pela mulher. Além disso, há também uma questão de hierarquia, uma vez que o trabalho do homem tem valor superior ao trabalho da mulher.

Ao negar o salário ao trabalho doméstico, transformando-o em ato de amor, Federici (2019a, p. 45) indica que o capital conquistou uma grande quantidade de trabalho gratuito (e invisível), de forma que historicamente as mulheres cuidam da casa, dos alimentos, das roupas, da formação das crianças e de tudo o que for necessário para que os maridos assalariados possam descansar e trabalhar no dia seguinte.

Produzimos o produto mais precioso que existe no mercado capitalista: a força de trabalho. O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças — os trabalhadores do futuro —, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas (FEDERICI, 2019a, p. 68).

Eles dizem que é amor. Nós dizemos que é trabalho não remunerado. Eles chamam de frigidez. Nós chamamos de absenteísmo (FEDERICI, 2019a, p. 40).

Fato é que mesmo com a expansão do trabalho da mulher e independentemente da condição social, poucas são as mulheres que escapam do trabalho doméstico. Segundo Hirata e Kergoat (2007):

As razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/gênero. E o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 607).

No artigo “Trabalho” doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado”, Bruschini (2006) trata da invisibilidade do trabalho doméstico realizado pelas donas de casa, o qual historicamente tem sido considerado inatividade econômica, igualando a situação das mulheres aos estudantes, aposentados e inválidos. Segundo a autora, o tempo feminino na reprodução social é maior do que o masculino, ao passo que o tempo econômico masculino é maior do que o feminino. Uma vez que o tempo que as mulheres dedicam à reprodução social e aos cuidados dos familiares não tende a diminuir, ainda que considerada a tecnologia dos aparelhos domésticos, é importante considerar que o aumento da jornada no tempo econômico prejudica mais a elas, que veem o tempo livre ser reduzido (BRUSCHINI, 2006, p. 337).

Interromper a carreira profissional por alguns anos quando nascem os filhos é uma particularidade da atividade feminina que se tornou “específica” e que coloca as mulheres em situação vulnerável à discriminação. Enquanto os homens têm direito a 5 dias de licença-paternidade, conforme estabelecido pela Consolidação das Leis Trabalhistas e as empresas cidadãs concedem 20 dias, as mulheres empregadas têm direito a 120 dias e as servidoras públicas podem conseguir a extensão de mais 60 dias, somando 180 dias de licença. Mesmo o curto período da licença-maternidade coloca as mulheres em situação delicada. Silveira aponta que a “suspeita de maternidade continua sendo um dos principais nós da desigualdade salarial” (SILVEIRA, 2017, p. 134). Abramo e Valenzuela enfatizam a importância de se evoluir para uma licença-paternidade que permita incluir os homens nas responsabilidades de cuidado, não apenas dos filhos, mas dos idosos, dos familiares doentes ou com alguma deficiência (ABRAMO; VALENZUELA, 2017, p.189). Segundo essas autoras, a questão da conciliação entre a vida laboral e a vida familiar é um desafio social, que envolve custos e benefícios para o conjunto dos atores envolvidos; e cujo equacionamento depende de que sejam atendidas as necessidades e interesses tanto das trabalhadoras e dos trabalhadores, como das empresas e do Estado (ABRAMO; VALENZUELA, 2017, p.189).

As *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres do Brasil* colocam em evidência a desigualdade invisível no uso do tempo de trabalho entre os homens e as mulheres: em 2019, elas gastaram quase o dobro do tempo semanal (21,4 horas) em trabalhos domésticos e cuidado de pessoas se comparado aos homens (11,0 horas). O recorte por cor ou raça demonstra que as mulheres pretas

ou pardas se envolveram mais com os cuidados de pessoas e afazeres domésticos do que as mulheres brancas (IBGE, 2021, p. 3).

A pobreza de tempo é calculada somando-se as horas destinadas ao trabalho remunerado, ao transporte, cuidado pessoal, produção doméstica e às necessidades fisiológicas básicas. Considera-se que uma pessoa sofre de pobreza de tempo se o tempo destinado à soma dessas atividades é superior às 168 horas que compõem uma semana. Por sua vez, um domicílio sofre de déficit de tempo se pelo menos um de seus integrantes for pobre de tempo (ABRAMO; VALENZUELA, 2017, p. 184).

Ao abordar as questões sobre o uso do tempo, Ramos enfatiza que é essencial que as agendas de políticas públicas incorporem iniciativas para que os homens também assumam uma maior carga de trabalho não remunerado, propondo a ampliação da licença-paternidade, bem como que as licenças para acompanhamento dos filhos sejam concedidas independentemente do gênero dos pais (RAMOS, 2011, p. 41).

Quatorze das dezessete servidoras do IFMG participantes da pesquisa são casadas ou estão em união estável, nove das servidoras são mães. Entre as solteiras, três no total, sendo apenas uma delas mãe, duas indicaram que se dedicaram ao cuidado de idosos, adultos saudáveis ou parentes. Ou seja, a dedicação a atividades de cuidado não se restringe às mães.

Independentemente de ser um homem adulto saudável que tem usufruído desse trabalho sem, contudo, realizá-lo (encontra a casa limpa, suas roupas lavadas e o alimento na mesa) ou se são crianças, pessoas com deficiência ou idosos que estão se beneficiando de tarefas que não são capazes de fazer, é inquestionável que alguém gasta tempo e energia para realizar este trabalho. Quase sempre, tem sido uma mulher.

O trabalho doméstico que as mulheres têm desempenhado dia após dia, a maneira que ele assume e o tempo que elas dedicam a esses trabalhos não são escolhas voluntárias, ainda que não exista uma lei que as impeça de trilhar outros caminhos ou não ser um trabalho imposto. Conforme ensina Biroli (2018), quando uma mulher abandona o emprego, por não haver local para deixar os filhos ou por outros motivos, ou mesmo quando elas faltam ao trabalho em virtude da doença que acomete filhos ou familiares sob “sua responsabilidade”, só podem ser encarados como escolhas se for desconsiderado o contexto em que as “esco-

lhas” se realizam e se ignorar que existem pessoas precisando de cuidado. A posição de desigualdade das mulheres, tanto na esfera pública quanto na privada, tem relação com as responsabilidades e funções que elas são orientadas a assumir cotidianamente.

Biroli (2018) assevera que entre as mulheres que se dedicam a cuidar dos filhos ou de parentes com deficiência existe mais que uma “escolha”, mas uma decisão que engloba aspectos materiais e simbólicos, alocação de responsabilidades e recursos no âmbito estatal, códigos morais de gênero, os quais definem as trajetórias dessas mulheres. Acreditar que as mulheres assumiram de forma voluntária a posição de cuidadoras e priorizaram isso em suas vidas precisa vir junto da explicação das razões pelas quais “na nossa sociedade se espera apenas de algumas pessoas que assumam os sacrifícios que cuidar dos outros implica” (BIROLI, 2018, p. 94).

Quem não realiza o trabalho doméstico pode não enxergar claramente que o tempo dedicado a essas tarefas restringe a atuação das mulheres na sociedade. As “escolhas” têm impacto direto na participação das mulheres na vida pública. Como explica Biroli (2018), as mulheres não estão excluídas, uma vez que não existe um bloqueio legal, mas o resultado dos padrões da divisão sexual do trabalho é a inclusão desigual na esfera pública. Na conta do *instagram* que integra o produto educacional foi inserido um “destaque” intitulado “Reflexões” no qual são apresentadas tirinhas para ilustrar a questão dos papéis sociais e como eles impactam negativamente a vida das mulheres.

Hirata e Kergoat (2007, p. 603), ao abordarem as “Novas configurações da divisão sexual do trabalho”, observam que existe uma tendência de mascaramento das tensões entre os casais, como se houvesse uma negociação no casamento, no qual os dois indivíduos são iguais em direito e de fato. Outra questão que merece destaque, conforme aponta Federici, é que muitas mulheres, especialmente as solteiras, não aceitam ser identificadas “nem que seja por um segundo, como donas de casa” (FEDERICI, 2019a, p. 53).

Conforme esclarece Federici essa falta de autoidentificação perpetua a “escravidão” feminina. Federici considera que todas as mulheres são donas de casa, uma vez que, independentemente de onde elas estiverem, os homens sempre contam com mais trabalho delas, seguros da dificuldade que elas têm em apresentar as próprias demandas (FEDERICI, 2019a, p.53).

Federici (2019a, p. 50) nos chama a atenção para o fato de que o trabalho remunerado não muda o “papel” que a mulher desempenha, uma vez que esse trabalho que a mulher realiza fora de casa aumenta a exploração e acaba por reproduzir o que elas vivenciam dentro de casa. Os trabalhos que as mulheres têm desempenhado têm sido extensão da condição de donas de casa. A autora dá um exemplo que é vivenciado por milhares de mulheres no mundo do trabalho hoje: ser solicitada a fazer o café para uma reunião e ouvir os problemas conjugais do chefe. Essas tarefas fazem parte do trabalho? Quantas profissões as mulheres têm assumido em um único contrato? Enfermeiras, psicólogas, empregadas domésticas, professoras, advogadas...

Os dados da pesquisa iluminam as conexões entre cuidado e a manutenção da responsabilização das mulheres por garantir o bem-estar da família e da sociedade. Eliminar a desigualdade de gênero é o caminho no desafio de promover a autonomia das mulheres e a responsabilidade compartilhada dentro das famílias.

## **2.3 As redes sociais como ferramentas de informação e de transformação**

O produto educacional elaborado integra a classificação “mídias educacionais”, prevista no documento orientador de APCN, área 46 (Ensino) da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Foi produzido um *site*, no qual foi disponibilizado o acesso a um acervo virtual de livros em formato digital, artigos e vídeos sobre a condição da mulher. O acesso se dá através da plataforma *Instagram*, que estabelece um ambiente de comunicação e de informação destinado às mulheres, por meio do qual elas podem adquirir ou ampliar conhecimentos. Trata-se de um produto de caráter propositivo e informativo, visando a fomentar a discussão sobre as temáticas trabalho feminino, feminismo, repressão, desigualdades, trabalho reprodutivo, luta feminista e violência de gênero, por exemplo. Nos destaques, há um espaço destinado às “notícias”; “indicações” de filmes, documentários; “estatísticas”; “curiosidades” sobre as conquistas do feminismo; “reflexões” com tirinhas sobre comportamentos e condicionamentos que refletem os papéis sociais masculinos e femininos; e um último em que são descritos “conceitos” relacionados ao tema. Na linha do tempo são disponibilizados trechos de obras, seguidos de comentários,

com o objetivo de estimular a leitura do conteúdo disponível no *site*. Dessa forma, a pesquisa realizada foi essencial para a elaboração do produto educacional.

Esse tipo de produto foi pensado em virtude do alcance das redes sociais, que têm se tornado acessíveis a diversos públicos. O *Instagram* é uma plataforma dinâmica, que possibilita a publicação de imagens, vídeos, destaques, disponibilização de *link* de acesso ao *site*, permitindo a interação com o público-alvo – possibilitando uma aliança, o diálogo e a troca de saberes –, bem como o contato por meio de mensagens privadas.

O Observatório Trabalho(s) da Mulher (@observatoriotrabalhosdamulher) tem por objetivo: disponibilizar uma bibliografia (livros, artigos, vídeos) sobre o feminismo, trabalho produtivo e reprodutivo, desigualdade, gênero; abordar as mudanças no mundo do trabalho e as notícias sobre o trabalho feminino, possibilitando às seguidoras uma leitura crítica; indicar obras, documentários e filmes; ser um espaço de diálogo e compartilhamento de informações.

A conta do *Instagram* possui 109 seguidores, sendo a maioria mulheres, coletivos sobre a temática e alguns seguidores homens.

A validação do produto se deu por meio da aplicação de um questionário *online* enviado somente às seguidoras como mensagem privada, com o objetivo de avaliar se o produto educacional tem de fato contribuído para entender os vários aspectos do trabalho da mulher, bem como para a reflexão e construção de relações de gênero mais justas. Durante o período determinado para validação, 15 (quinze) seguidoras responderam. No entanto, as participações e sugestões posteriores têm sido incorporadas ao espaço. As questões buscaram verificar a experiência das seguidoras do *Instagram* quanto à compreensão do conteúdo, atratividade do formato e facilidade de acesso. Sendo o objetivo que o produto educacional fosse informativo e propositivo, as seguidoras foram questionadas se o conteúdo era atrativo, com acesso fácil, linguagem didática e se tinha o potencial de fazê-las refletir sobre a própria realidade.

Os aspectos foram avaliados positivamente de forma majoritária pelas seguidoras. Apenas 1 (uma) seguidora (6,7%) manifestou-se de forma contrária, mas no cruzamento de dados, a resposta discursiva indicou um posicionamento que vai de encontro com as respostas anteriores, uma vez que a seguidora indicou que o conteúdo é “muito interessante” e que muito provavelmente visitaria ou indicaria.

As seguidoras também avaliaram positivamente, sendo que 11 (onze) concordaram totalmente e 3 (três) parcialmente que o conteúdo contribui para os estudos sobre o trabalho e gênero, dá visibilidade às dimensões do trabalho e da vida das mulheres e fomenta assuntos que precisam ser abordados e aprofundados para a construção de relações de gênero mais justas. Mais uma vez, apenas 1 (uma) seguidora (6,7%) manifestou de forma contrária também nesta questão.

Uma questão teve por objetivo avaliar se as respondentes visitariam a rede social e o acervo novamente ou indicariam o conteúdo. As seguidoras manifestaram integralmente o interesse em visitar ou indicar o conteúdo.

A questão discursiva possibilitou a manifestação das seguidoras, incentivadas a elencar comentários, críticas e sugestões. Identificamos a necessidade de tornar os dados da ferramenta “Destaques” mais visíveis, uma vez que foi sugerida a implementação de conteúdos que já existem na plataforma. Há um espaço destinado à “Notícias”, no qual são publicadas veiculações de jornais sobre a temática; “Estatísticas”, em que constam conteúdos elaborados pela autora e replicação de outras contas; “Indicações” sobre documentários, filmes, locais para visita, com as respectivas contas para que as seguidoras possam seguir também os conteúdos relacionados; “Conceitos” sobre o tema e “Curiosidades”, em que são publicadas as conquistas históricas do feminismo. A referência para que o conteúdo seja mais atrativo também foi considerada e incorporada nas publicações seguintes.

Diante das respostas, a avaliação é de que o produto possui potencial para os fins a que se propõe; de elaborar e compartilhar conteúdos qualificados para fomentar discursos de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Consideradas as sugestões apresentadas pelas seguidoras, a plataforma alcançou maior clareza nos conteúdos e atingiu maior alcance.

## **2.4 Considerações finais**

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o que acontece na instituição pesquisada tem sido uma repetição dos padrões que a literatura sobre a temática apresenta: a dedicação ao trabalho reprodutivo está presente na vida das mulheres em geral, casadas ou solteiras, mães ou não; e representa um entrave para a igualdade de oportunidades. A expansão do trabalho remoto precisa ser

considerada atentando-se para o fato de que várias das situações adversas observadas durante a pandemia no ambiente residencial podem se repetir ou mesmo se agravar nessa modalidade de trabalho.

Embora nesta pesquisa tenha sido investigada uma representação numérica, o que buscamos analisar foram as questões estruturais que vão além dos dados estatísticos apresentados. Os dados apresentados e o produto educacional elaborado colaboram para o aprofundamento da discussão sobre trabalho e gênero e são um instrumento importante para auxiliar na compreensão das dimensões do trabalho da mulher.

A visibilidade dos trabalhos produtivo e reprodutivo, necessários para a sustentabilidade da vida, precisa ter como consequência uma agenda que ultrapasse o reconhecimento e avance para a efetivação da reorganização, valorização, redistribuição e remuneração desses trabalhos. Para enfrentar a sobrecarga do trabalho reprodutivo assumido majoritariamente pelas mulheres, evidenciada na pesquisa, são urgentes políticas públicas e transformações estruturais na sociedade. A negociação dentro de cada domicílio ou a terceirização do serviço (que revela a precariedade do trabalho de outras mulheres) não é a solução para o problema. É necessária a responsabilização e ação do Estado.

As experiências das servidoras ouvidas na pesquisa que vivenciaram o trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19 evidenciam a urgente necessidade de avançarmos nessa questão estrutural sobre os papéis sociais de gênero cujas práticas estão socialmente arraigadas na sociedade e são responsáveis por perpetuar a desigualdade. Sobretudo, contribuíram para retirar o véu da flexibilidade que envolve o teletrabalho, o qual esconde o poder diretivo das instituições por meio da tecnologia e dos novos dispositivos de controle que estão a serviço do capital.

A análise do trabalho na pandemia sob a lente de gênero é necessária para dar visibilidade às desigualdades e vulnerabilidades que marcam o espaço social e que muitas vezes são ignoradas pelas pesquisas e pelas políticas públicas. Estudos de gênero são essenciais para construir reflexões e propostas sobre o mundo do trabalho, assim como as normas culturais que compõem nossa estrutura social, criando subjetividades no tocante ao papel da mulher.

A dissertação traz luz a uma temática ainda recente e analisa um fenômeno que se encontra na sua fase embrionária de implementação e execução.

Trata-se, pois, apenas do início das reflexões sobre os seus efeitos. A problemática investigada é complexa e envolve múltiplas dimensões. É preciso atentar para o momento desafiador de expansão do teletrabalho e do ensino híbrido que pode ser dele resultante, os quais devem ser analisados considerando as fragilidades dos servidores da educação, dos alunos e das instituições, de forma que não prevaleça a elitização do acesso à educação.

Quando abordamos as possíveis consequências das iniciativas implantadas durante o isolamento não temos a pretensão de prever acontecimentos futuros. É preciso que todas e todos estejam atentas à face oculta do teletrabalho, que oferece uma falsa ideia de flexibilidade e a aparente liberdade. Atraídas pelo desejo de passar mais tempo com a família, essa escolha pode fazer com que as mulheres mergulhem em jornadas exaustivas. Precisamos refletir se nossa limitação e impossibilidade de apresentar previsões de fato inviabilizam a nossa iniciativa em apresentar essas temáticas, sobretudo pela importância do assunto para as agendas prioritárias do futuro, como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, especificamente a ODS 5, que dispõe sobre as metas para a igualdade de gênero. Não seria esse também o nosso papel como pesquisadoras?

## Referências

- ABRAMO, Laís; VALENZUELA, María Elena. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina: uma repartição desigual. In: HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo, Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2009.
- BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Violência, saúde e trabalho (uma jornada de humilhações)**, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo, Boitempo, 2018.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Em: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019b.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista brasileira Est. Pop.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero, 2012**. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em 11 Jun. 2022.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo, Boitempo, 2018.

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

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo, Elefante, 2019a.

FEDERICI, Silvia. O feminismo e a política dos comuns. Em: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019b.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo**. São Paulo, Boitempo, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

GODINHO, Letícia; FILIZZOLA, Luísa; SOUSA, Rosânia Rodrigues de Sousa; SALEJ, Ana Paula. Desigualdades de gênero no serviço público. In: SOUSA, Rosânia Rodrigues de; OLIVEIRA, Beatrice Correa de; SARAIVA, Ágnez de Lélis de; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **A igualdade terá o rosto da mulher**. Porto Alegre, Editora da UFRGS/CEGOV, 2021.

HIRATA, Helena. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. **Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil**, São Paulo, 2015.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2017.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral: violência perversa no cotidiano**. Trad. Maria Helena Kühner. 11.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2009.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. Trad. Rejane Janowitz. 4.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2009b.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica**, 38. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf)

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2017.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. Em: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019.

MARUANI, Margaret; MERON, Monique. Como contar o trabalho das mulheres? França, 1901-2011. In: HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2017.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Curso de direito do trabalho**. São Paulo, Saraiva, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. Em: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009.

RAMOS, Daniela Peixoto. Pesquisas de uso do tempo: um instrumento para aferir as desigualdades de gênero. In: BONETTI, Alinne de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília, IPEA, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo, Boitempo, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Em: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019.

WITTIG, Monique. Não se nasce mulher. Em: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019.

# ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO EM LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Efigênia de Fátima Cornélio Aladim  
Giselia Maria Campos Ribeiro

## 3.1 Introdução

No presente artigo socializamos algumas questões norteadoras de uma pesquisa ainda em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus Ouro Branco (IFMG). De acordo com o Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, um dos objetivos, além de “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica”, é “o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2018). Nesse sentido, produzimos um glossário em Libras (Língua Brasileira de Sinais) com conceitos referentes ao Parque Estadual Serra de Ouro Branco-MG (PESOB) como fruto da pesquisa que estamos desenvolvendo focada na temática da inclusão de pessoas surdas. Nossa expectativa é dar visibilidade à comunidade surda, a partir da reflexão sobre as múltiplas identidades que envolvem a surdez, bem como sobre o que é a Libras, e como elaboramos os sinais para os conceitos em questão.

A investigação está alinhada à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que foca “nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais”.<sup>1</sup> Levantamos a hipótese de que a comunidade surda ainda não dispõe de sinais específicos para se referir aos termos relacionados à Serra de Ouro Branco – MG catalogados e divulgados. Dessa forma, a publicação de um glossário em Libras com essa finalidade poderá contribuir com a acessibilidade linguística dos surdos. Buscamos responder a seguinte pergunta-problema: De que forma os surdos de Ouro Branco se referem aos conceitos relacionados ao Parque Estadual da Serra de Ouro Branco?

A pesquisa em desenvolvimento apresenta como propósito geral contribuir com o processo de inclusão dos surdos do município de Ouro Branco em pontos turísticos da cidade a partir da criação e catalogação de sinais referentes à Serra de Ouro Branco – MG. Apresenta ainda como objetivos específicos: 1) Compreender as principais características da Libras, 2) Analisar a relação entre a inclusão e a Educação Profissional e Tecnológica, e 3) fomentar a inclusão dos surdos na cidade de Ouro Branco por meio da publicação de um glossário em Libras com termos específicos da Serra de Ouro Branco-MG.

Partimos teórico-metodologicamente do diálogo com autores que são referenciais no Brasil para se refletir sobre educação inclusiva, sobretudo, Sassaki (2005) que contribui com a realização da pesquisa ao propor a distinção entre os conceitos de “Integração” e “Inclusão”. Para Sassaki (2005), há uma tendência equivocada nos diferentes contextos educacionais brasileiros na utilização desses dois termos (inclusão e integração) como se fossem sinônimos. Nesse sentido, pretendemos no desenrolar da pesquisa contribuir para seu esclarecimento superando esse equívoco conceitual que obstaculiza a efetivação da inclusão. Tal processo diferencia-se da integração que, apesar de ser um termo ainda usado, remete à ideia de que é a pessoa com deficiência que deve adaptar-se ao meio. Dessa forma, “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (SASSAKI, 2005, p.21).

---

1 Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/areadeconcentracao?start=1>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

Além de Sasaki, Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2019) também constituem fontes de inspiração, na medida em que problematizam conceitos, a exemplo, o termo surdo-mudo que traz implícito preconceitos da comunidade ouvinte em relação às pessoas surdas. Além de historicizarem os conceitos “surdo”, “surdo-mudo”, “deficiente auditivo”, as autoras nos permitem refletir sobre o processo histórico de reconhecimento oficial da Libras como a língua dos surdos brasileiros, desmitificando alguns preconceitos em torno da Língua Brasileira de Sinais que estão arraigados no senso comum.<sup>2</sup>

A pesquisa realizada tem o enfoque nas pessoas surdas, contudo, o termo surdo é polissêmico, ou seja, abrange diferentes conceitos que precisam ser explicitados. Por isso, consideramos importante apresentar a diferença entre a visão clínica e a visão socioantropológica do termo. Para a perspectiva médica, o surdo é classificado de acordo com o grau de perda da audição, enquanto na outra perspectiva, o surdo é uma pessoa que apreende o mundo por meio da visão e usa a língua de sinais para se comunicar. Todavia, na prática, pessoas se identificam como surdas em diferentes condições, a saber: surdo leve, surdo moderado, surdo severo, surdo profundo, surdo oralizado, surdo sinalizante, surdo sinalizante e que também é oralizado. Importante mencionar que há surdos que usam, predominantemente, a Libras para se comunicar, por ser uma língua natural para eles, e que também se comunicam oralmente, com variações: alguns usam aparelhos de amplificação sonora, alguns fizeram implante coclear, alguns fazem leitura labial, alguns não fazem leitura labial, alguns se sentem bem usando a voz enquanto outros, mesmo sendo capazes de usá-la, não o fazem por questões inerentes à sua trajetória de vida. Da mesma forma que há surdos oralizados que conhecem a Libras e não fazem seu uso com frequência. Diante das diferentes concepções de ser surdo, bem como da perspectiva socioantropológica do termo, esclarecemos que esta pesquisa está voltada a pessoas surdas usuárias da língua de sinais, esclarecemos também que o termo surdo-mudo não é usado neste trabalho já que pessoas surdas, em geral, não apresentam deficiência no aparelho fonador (GESSER, 2019). Com base no propósito de desenvolver uma pesquisa capaz de fomentar a inclusão dos surdos no cenário da EPT, investigamos diversos documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional do

---

2 A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconheceu a língua brasileira de sinais como a língua dos surdos e a partir de seu reconhecimento legal, criou-se o Decreto 5626, de 2005, em que, entre outros, trata do ensino da Libras como disciplina curricular nos cursos de graduação, sendo disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura e Fonoaudiologia e disciplina optativa para os demais cursos de bacharelado. A Lei 10.436, de 2002, regulamentada pelo decreto 5626 de 2005, representou conquistas para a comunidade surda, uma vez que possibilitou maior difusão da língua de sinais na sociedade. Contudo, o reconhecimento dessa língua é recente, o que traz alguns obstáculos, como, por exemplo, um léxico ainda limitado com relação à língua portuguesa.

IFMG (PDI), Leis e Regulamentos, além dos Encartes do Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra de Ouro Branco, vale mencionar que Plano de Manejo é um documento técnico obrigatório que estabelece o zoneamento e as normas que devem presidir o uso e o manejo dos recursos naturais, assim como prevê a implantação das estruturas físicas necessárias à gestão da Unidade de Conservação (IEF, 2017). Esses documentos nortearam o desenvolvimento da pesquisa proporcionando a elaboração de um Produto Educacional e nos possibilitaram o entendimento dos principais desafios relacionados à inclusão no contexto da EPT. No caso do Plano de Manejo, possibilitou ampliar o entendimento sobre a Serra de Ouro Branco, já que o documento apresenta importantes informações que contribuíram para a seleção dos conceitos a serem apresentados no produto educacional que compõe a pesquisa.

Além dos documentos mencionados, a fim de compreender a realidade da comunidade surda de Ouro Branco com relação à inclusão, realizamos entrevistas com surdos ou seus responsáveis, em caso de menores, que aconteceram a partir do contato com a Associação de Apoio aos Surdos de Ouro Branco (APOIAR). Outro instrumento de coleta de dados que utilizamos foram os questionários, aplicados à comunidade surda ao final do desenvolvimento do produto educacional para verificar sua aplicabilidade e relevância.

### **3.2 A Libras e a inclusão dos surdos no contexto da EPT**

Para contextualizarmos o uso de glossários de Libras, é importante compreendermos as principais características dessa língua que, além do processo de reconhecimento legal da Libras como língua (Lei nº 10.436/2012), apresenta também o reconhecimento linguístico, que foi possível por meio de estudos linguísticos voltados às línguas de sinais. Durante a década de 1960, nos Estados Unidos, iniciaram-se os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, mediante pesquisas do linguista Willian Stokoe. A partir de então, as línguas de sinais, que já eram usadas pelas comunidades surdas, passaram a ser analisadas, de fato, como línguas e aos poucos deixaram de ser vistas como mímica, ou simples gestos soltos. Com as pesquisas de Stokoe foi possível comprovar que as línguas de sinais são línguas naturais, já que possuem as mesmas propriedades das línguas orais. Como se vê, os estudos linguísticos voltados às línguas de sinais são relativamente recentes, o que também justifica um vocabulário ainda limi-

tado quando comparadas às línguas orais. Por conseguinte, torna-se cada vez mais comum e necessária a publicação de glossários temáticos em Libras, com vistas à ampliação de vocabulário dessa língua e à contribuição com a inclusão das pessoas surdas na sociedade.

As pessoas surdas têm acesso às informações no seu cotidiano por meio da Libras, a forma como tais informações são recebidas pelas pessoas surdas se difere dos ouvintes devido ao canal de recepção. Diferente da língua portuguesa, que é uma língua oral-auditiva, ou seja, é produzida através de sons e usa como canal de recepção a audição; a Libras é de modalidade gestual-visual, ou seja, é produzida através de movimentos das mãos e do corpo e recebida pela visão, além disso, os sinais são realizados no espaço, por isso pode ser também como uma língua de modalidade visual e espacial (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Este trabalho se desenvolve no âmbito do IFMG *campus* Ouro Branco, portanto é importante compreender que as decisões tomadas no campus, bem como quaisquer *campi* do IFMG são orientadas pelo PDI. Dessa forma, conhecer suas diretrizes com relação à inclusão é essencial para um trabalho coerente ao que se propõe. De acordo com a versão atual do plano, ou seja, o PDI 2019-2023 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, essa “instituição se pauta pela constante busca pelo desenvolvimento das regiões em que está inserida, por meio de educação gratuita e de qualidade, pelo fomento à inovação e ao empreendedorismo, inclusão e sustentabilidade.” IFMG (2019, p. 29). A pesquisa realizada se orienta por esses princípios, por meio da discussão sobre a educação dos surdos e a culminância com um produto educacional que busca contribuir com o processo de inclusão, por meio da publicação de um glossário em Libras com sinais referentes à Serra de Ouro Branco.

Está presente no referido PDI a afirmação de que são desenvolvidos ações e projetos de incentivo à inclusão, além de informar sobre a existência dos NAPNEEs - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Cada *campus* do IFMG possui um NAPNEE, regulamentado pela Resolução nº 22, de 2016, esse núcleo é composto por diversos profissionais da Instituição e visa promover a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas. Conforme a resolução, constitui-se como público-alvo do NAPNEE: alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações

no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, da comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Transtorno do Espectro Autista; alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas, nas esferas intelectual, artística e criativa, cinestésico-corporal e de liderança; e alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional. Pessoas surdas são consideradas público-alvo do NAPNEE já que apresentam impedimentos de natureza sensorial. O ensino integrado tem um papel transformador na sociedade e é dessa forma que todas as pessoas, incluindo as surdas, devem se entender como agentes transformadores da realidade ao seu redor. O Ensino Médio integrado deve, então, ter esse caráter de promover nos estudantes o entendimento de que eles são sujeitos da História e têm o poder de fazer a diferença no mundo. Nesse sentido, concordamos com Freire (2007, p. 54) “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

A partir do entendimento sobre a importância da Libras para as pessoas surdas, bem como sua inclusão na EPT, apresentamos aqui um breve histórico das primeiras publicações com sinais de Libras que, geralmente, se apresentam como dicionário, e seus registros se davam de maneira impressa. O primeiro dicionário de Libras registrado no Brasil, em 1895, denominado *Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, foi produzido por Flausino José da Gama, que fora aluno do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos -, fundado em 1857, e que é considerado referência em educação de surdos no Brasil até os dias atuais. O material está disponibilizado na página do INES como volume 1 da Série Histórica. Outra obra que também foi importante fonte de consulta é *Linguagem das Mãos*, produzida pelo padre Eugênio Oates. Sua primeira edição ocorreu em 1969 e foi bastante difundida, sendo que existe uma versão revista e ampliada do mesmo autor, intitulada *Língua das mãos*. Necessário mencionar também a publicação do DEIT – Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue, que apresenta o termo em Libras, Português e Inglês. A obra é organizada em dois volumes pelos autores Fernando Capovilla, Walkíria Duarte e Aline Cristina e é bastante usada como fonte de consulta para surdos e ouvintes, é importante salientar que suas primeiras edições foram distribuídas pelo MEC - Ministério da Educação - a instituições de ensino em que havia surdos matriculados, conforme nota divulgada no site do Ministério.

Atualmente, é possível ter acesso a diversos Glossários de Libras disponíveis em meios digitais que, em geral, são apresentados por área, o que se denomina como glossários terminológicos. Na medida em que surdos são inseridos nos diversos contextos da sociedade, a necessidade de novos termos em Libras aumenta, o registro dos sinais e sua disponibilização ao público é uma forma de difundir a língua e possibilitar pesquisas mais amplas no léxico dessa língua. Assim, os glossários de Libras tornam-se bastante úteis como forma de consulta tanto para pessoas surdas quanto para pessoas ouvintes que se interessam pela Libras.

Apresentamos aqui alguns dicionários e glossários que podem ser acessados pela internet:

**Tabela 1 - Dicionários e glossários disponibilizados on-line**

Nome	Link de acesso	Ano de publicação	Editora
Dicionário da língua brasileira de sinais	<a href="https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/">https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/</a>	online	INES
Glossário de Libras Anatomia	<a href="https://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/GLOSS%c3%81RIO%20DE%20ANATOMIA.pdf">https://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/GLOSS%c3%81RIO%20DE%20ANATOMIA.pdf</a>	online	UEPB
Glossário ilustrado de LIBRAS para a área de Gestão e Negócios Volume I	<a href="http://revistaixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/146">http://revistaixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/146</a>	publicado em 2022	Editores do Instituto Federal de Brasília
Glossário libras UFSC	<a href="https://glossario.libras.ufsc.br/">https://glossario.libras.ufsc.br/</a>	online	UFSC
Glossário técnico na língua brasileira de sinais - LIBRAS eletromecânica	<a href="https://sc.senai.br/sites/default/files/inline-files/glossario_tecnico_libras_eletromecanica_final.pdf">https://sc.senai.br/sites/default/files/inline-files/glossario_tecnico_libras_eletromecanica_final.pdf</a>	publicado em 2012	SENAI
Glossário de Libras IFSC	<a href="http://palhoca.ifsc.edu.br/Glossario/">http://palhoca.ifsc.edu.br/Glossario/</a>	online	IFSC
Glossário de Libras animação	<a href="https://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic/animacao">https://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic/animacao</a>	online	IFSC
Glossário de Libras design	<a href="https://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic/design">https://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic/design</a>	online	IFSC
Glossário de Libras fotografia	<a href="https://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic/fotografia">https://glossariolibras.wixsite.com/projetopibic/fotografia</a>	online	IFSC
LIBRAS: dicionário de vocábulos de trânsito	<a href="https://www.detran.rs.gov.br/upload/arquivos/202007/22091336-novo-dicionario-de-vocabularios-especificos-libras-detranrs.pdf">https://www.detran.rs.gov.br/upload/arquivos/202007/22091336-novo-dicionario-de-vocabularios-especificos-libras-detranrs.pdf</a>	publicado em 2020	DETRAN-RS

Sinalizando a Física - 1 - Vocabu- lário de Mecânica (Impresso)	<a href="https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica">https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica</a>	2010	Sinop - UFMT
Sinalizando a Física - 1 - Vocabulário de Eletricidade e Magne- tismo (Impresso)	<a href="https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica">https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica</a>	2010	Sinop - UFMT- Sinop - UFMT
Sinalizando a Física - 3 - Vocabulário de Termodinâmica e Óptica (Impresso)	<a href="https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica">https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica</a>	2010	Sinop - UFMT

Fonte: Elaborada pelas autoras.

### 3.3 O glossário de Libras como Produto Educacional

Ao analisar a política de criação dos Institutos Federais, percebe-se que existe a proposta de fortalecer a comunidade local, no âmbito do Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ouro Branco existe um forte compromisso com a preservação do Parque Estadual da Serra de Ouro Branco - PESOB.<sup>3</sup> Dessa forma, o *campus* desenvolve ações diversas envolvendo o PESOB, destacamos aqui um projeto que pretende sinalizar as trilhas do parque, através de vídeos que poderão ser acessados ao longo das trilhas via *QRcode*, com informações importantes sobre as áreas de lazer, a flora e a fauna local, além de dicas de primeiros socorros. Intitulado “Sinalização inclusiva de unidades de conservação”, o projeto coordenado pelo professor de Biologia Rodrigo Barbosa Teixeira tem caráter multidisciplinar, além de ser uma proposta que busca garantir a acessibilidade linguística dos surdos, o que se relaciona diretamente com nosso trabalho, colabora também com o desenvolvimento local, já que o parque é um importante ponto turístico da cidade de Ouro Branco.

<sup>3</sup> Conforme OLIVEIRA (2020,p.33) diante “das inúmeras propostas para a Educação Profissional oriundas de posicionamentos de caráter emancipador e expansionista que nortearam os encaminhamentos das políticas públicas para essa modalidade de ensino no Brasil a partir do início dos anos 2000, é promulgada, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008)”.

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade. Há de se considerar que local e universal não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de ideias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõem, permeiam se, complementam-se e separam-se. É na compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global. Esse caminho passa necessariamente por uma educação que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus. O desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento. Assim, os Institutos revelam-se, espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros. (PACHECO, 2010, p. 18-19)

À vista disso, estabelecer ligação entre a Libras e a cultura local bem como ao meio ambiente através da pesquisa sobre termos relacionados ao PESOB e a divulgação dos sinais poderá contribuir com a comunidade surda local e com as demandas sociais de maneira geral, enfatizando a relevância do parque no contexto em que o IFMG *campus* Ouro Branco está inserido. Assim, corrobora os princípios que norteiam os Institutos Federais, considerando a necessidade de transformação “em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado.” (PACHECO, 2010, p.21). Sendo assim, pensar a educação profissional tecnológica requer refletir sobre a inclusão e sobre o desenvolvimento local, o que vai muito além de se ensinar um ofício. É necessário entender a educação como princípio de cidadania:

Ao possibilitar ao cidadão o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania, reafirmados em mais um dos objetivos dos Institutos federais (AGUIAR E PACHECO, 2017, p.29)

Com efeito, o PESOB é local de constantes projetos envolvendo estudantes de diferentes instituições de ensino, entre elas o IFMG *campus* Ouro Branco.

Criado em 21 de setembro de 2009 pelo Decreto n o 45.180, o PESOB possui uma área de 7.520,788 hectares e perímetro de 67.517,77 metros. Abrange a Serra do Ouro Branco, que constitui no sentido leste/oeste um divisor natural das bacias dos rios Doce e São Francisco. Da Serra afloram inúmeras nascentes de água, as quais abastecem importantes cursos d'água da região, responsáveis pelo fornecimento de água de cidades e povoados do entorno, com destaque para a cidade de Ouro Branco. (IEF, 2017, p.4)

Conforme exposto, o PESOB é um local importante para o município de Ouro Branco-MG já que contém inúmeras nascentes que são responsáveis pelo abastecimento de água na referida cidade, além disso, possui uma riqueza de flora e fauna. Conhecer essa realidade e cuidar do meio ambiente é o que inspira diversas ações sobre o parque que envolvem a comunidade local. Nesse sentido, ações voltadas à preservação do atrativo turístico aqui exposto colaboram sobremaneira para uma sociedade mais crítica e consciente de seu papel na preservação do meio ambiente.

Ademais, o Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra de Ouro Branco, documento disponível no site do Instituto Estadual Florestal (IEF) composto por quatro encartes com informações sobre o PESOB, afirma que existe um potencial de apoio ao Parque por parte da “inserção em projetos regionais ligados ao patrimônio histórico-cultural e turismo; e, estudos científicos por universidades da região (...)” IEF (2017, p. 440). Dessa forma, a publicação de um glossário com sinais em Libras para termos relacionados ao PESOB, que busca contribuir com a inclusão dos surdos, corrobora os princípios do parque e se alinha com as finalidades dos Institutos Federais ao contribuir com o desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania (PACHECO, 2010).

No caso específico do Glossário produzido, apresentamos sinais existentes e que não são comuns do dia a dia, portanto interessantes de serem registrados no glossário, e outros sinais que foram criados pelos surdos de Ouro Branco- MG. A terminologia pesquisada foi listada com base no estudo do Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra de Ouro Branco, em que foi possível constatar o nome das trilhas e de locais específicos, quais sejam: cachoeiras, grutas e pocinhos, além de compreender algumas características referentes aos termos mencionados.

Para termos relacionados à fauna e flora, seguir o Plano de Manejo tornou-se inviável já que consta um número de espécie que se aproxima de mil, com nomenclaturas próprias da área de biologia, sem caracterização dos termos nem mesmo imagens ilustrativas. Dessa forma, optamos por listar as espécies para publicação no glossário com base nas reuniões realizadas para desenvolvimento do projeto “Sinalização inclusiva de unidades de conservação”, pois nos momentos das primeiras reuniões eram citadas algumas espécies mais comuns de se encontrar na Serra, comentando suas características.

Com base nas informações coletadas nas entrevistas e disponibilidade dos surdos, realizamos os encontros com surdos, na sala de reuniões do IFMG *campus* Ouro Branco, onde apresentamos as imagens coletadas, conceituando e contextualizando-as. Apresentamos aqui os nomes dos termos constantes no glossário, diferenciando os sinais que já existiam na Libras e os sinais que foram criados pela comunidade surda de Ouro Branco. Sinais já existentes em Libras: abrigo, Amazônia, aranha, beija-flor, biodiversidade, bioma, biosfera, brigadista, camping, cerrado, cordilheira, equilíbrio ambiental, estrada, Estrada Real, fauna, flora, gruta, IFMG *campus* Ouro Branco, lobo, lobo-guará, macela, mão-pelada, Mata Atlântica, mico, monumento, onça, onça parda (sussuarana), orquídea, Ouro Branco – MG, Ouro Preto – MG, pequiheiro, quati, Rio São Francisco, seriema, trilha, tucano e UC- Unidade de Conservação. Sinais criados pela comunidade surda de Ouro Branco – MG: aranha marrom, arnica, beija-flor de gravata, Cachoeira da Lavrinha, candeia, canela de ema, carcará, caroba, embaúba, entrada, gruta da igreja, gruta do muro, Igreja de Nossa Senhora Aparecida, Lago Soledade, paca, PESOB – Parque Estadual da Serra de Ouro Branco, poção, pocinhos do Rio Colônia, Rio Paraopeba, RPPN – pertence a Gerda, sempre-viva, Trilha das Canelas de Ema, Trilha do Muro de Pedra, Trilha do Paredão e Trilha Transespinhaço.

Com o objetivo de constatar se os termos já tinham sinal ou não foram realizadas pesquisas em dicionários e glossários, tanto impressos quanto on-line. A busca em dicionários e glossários ocorreu de forma minuciosa sendo que muitos sinais não foram encontrados nessa etapa, necessitando de estendermos a pesquisa a vídeos do *Youtube* que poderiam conter os sinais buscados. Encontramos sinais em Libras para trinta e sete termos pesquisados, nos encontros com os surdos da APOIAR, foram criados vinte e cinco sinais.

No caso dos termos para os quais não foram encontrados sinais, para apresentação dos conceitos aos surdos participantes e posterior criação dos sinais, foi necessário pesquisar em diversas fontes as imagens referentes aos termos, estudar o plano de manejo bem como estudar as características dos termos. Houve dificuldade na busca de imagens referentes a alguns termos com significado mais amplo (que não são tão concretos como um animal ou uma planta específica). Exemplo: Unidade de Conservação, Bioma. Para imagens mais específicas da Serra, como Cachoeiras e Trilhas, foi realizada busca em grupos de *Facebook*, perfis do *Instagram*, sendo necessário em alguns momentos, buscar nos comentários a identificação da imagem, ou seja, se havia o nome do local. Compartilhamos aqui, a título de esclarecimento, a imagem de um dos slides apresentados aos surdos, em que consta a imagem referente ao termo a ser criado o sinal e um texto em língua portuguesa com características do termo, essas características eram sinalizadas em Libras para compreensão dos surdos e, a partir de então, eles discutiam sobre a melhor forma de sinalizar o termo.

**Figura 8 - Slide com conceito de “carcará” apresentado à comunidade surda para a criação do sinal em Libras.**

## Carcará



**Carcará**  
O carcará (*Polyborus plancus*), também chamado de carancho e gavião caracará, é um falconídeo. É tido como uma ave tipicamente brasileira, porém possui uma distribuição geográfica ampla, que vai da Argentina até o sul dos Estados Unidos, ocupando toda uma variedade de ecossistemas, fora a cordilheira dos Andes.

O carcará é facilmente reconhecível quando pousado pelo fato de possuir uma espécie de solidéu preto sobre a cabeça, assim como um bico adunco e alto, que assemelha-se à lâmina de um cutelo; a face é vermelha. É recoberto de preto na parte superior e possui o peito de uma combinação de marrom claro com riscas pretas, de tipo carijó/pedrês; patas compridas e de cor amarela; em voo, assemelha-se a um urubu, mas é reconhecível por duas manchas de cor clara na extremidade das asas.

Imagem: Bernardo Puhler

<http://www.serradoespinhaco.com.br/serra-do-espinhaco>

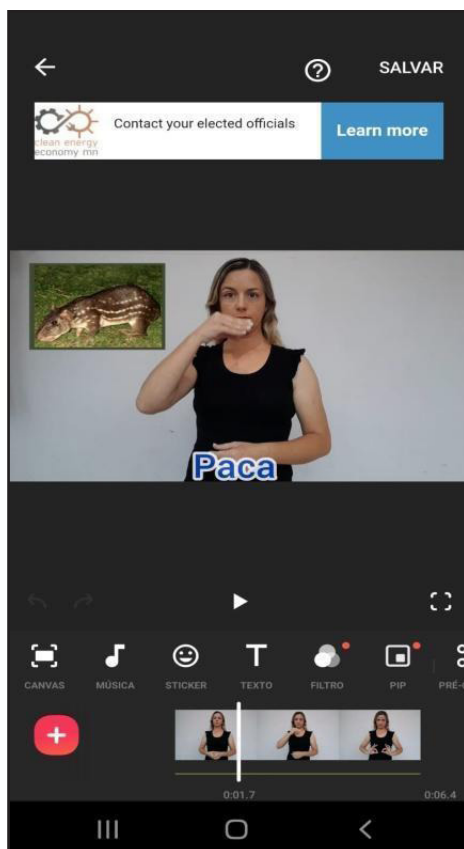
Fonte: Elaborada pelas autoras.

A etapa referente à gravação dos sinais foi realizada em casa com câmera de celular e iluminação natural do dia. A escolha do aplicativo para edição de vídeos foi pelo *inshot*, por ser um aplicativo gratuito e de boa qualidade. Os vídeos foram editados da seguinte forma: inserção do vídeo com o sinal, digitação do termo em língua portuguesa, como forma de legenda, inserção de imagem referente ao termo na lateral superior da tela e retirada do som.

Nos estudos realizados sobre publicação de glossários, percebemos que existe uma variedade de tipos de dicionários e glossários, com diferentes informações, como definição do termo em língua portuguesa, definição do termo em Libras, exemplos de uso e classe gramatical enquanto alguns apresentavam somente a palavra em língua portuguesa e o sinal. As diferentes informações mencionadas não foram disponibilizadas no produto educacional criado por entendermos que para um trabalho mais elaborado era necessário um conhecimento mais aprofundado sobre obras lexicográficas em línguas de sinais, já que, por mais que tenhamos feito pesquisas a respeito dessas importantes ferramentas de consulta linguística e participado de eventos que abordaram o tema, conside-

ramos ainda incipiente o conhecimento que temos sobre o assunto, o que geraria insegurança na produção de um glossário mais detalhado, além de demandar também um tempo maior para elaboração. Abaixo, apresentamos uma imagem da tela do aplicativo em execução:

Figura 9 - Edição dos vídeos para inserção no glossário, por meio do aplicativo Inshot.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Feitas as edições, os vídeos foram enviados para *Youtube* e incluídos numa *playlist* para melhor visualização, foi inserida uma imagem da Serra de Ouro Branco como capa para o Canal. Na descrição do vídeo disponibilizado no *Youtube*, é possível obter a informação referente à origem do sinal: se foi um sinal criado pela comunidade surda ou sinal já existente e, no caso, uma das fontes em que é encontrado, além da fonte na qual a imagem foi retirada. A seguir, a imagem de um sinal disponibilizado no glossário:

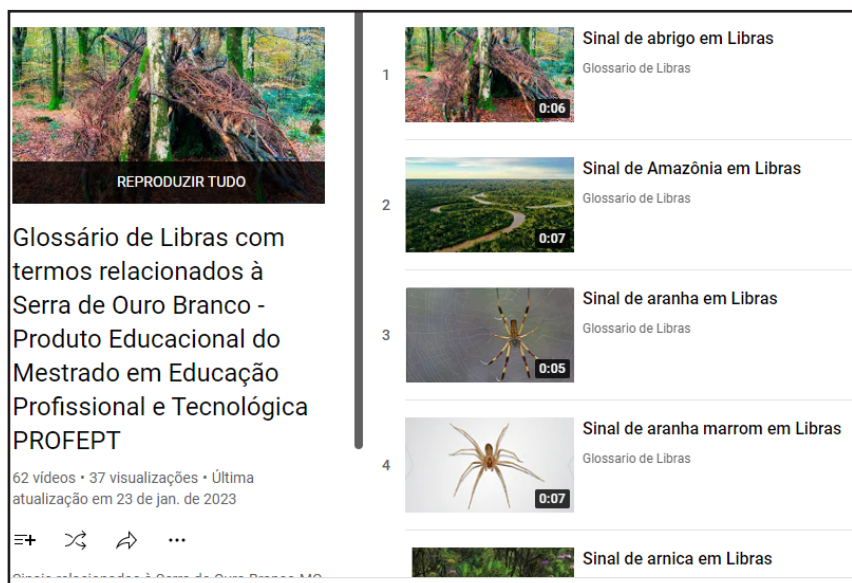
Figura 10 - Imagem de um sinal apresentado no glossário, na plataforma *Youtube*.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Optamos por disponibilizar os vídeos em ordem alfabética pela limitação da plataforma usada - *Youtube* - que não permitiria uma forma específica de busca do sinal. Essa busca pode acontecer de outras formas quando existe uma plataforma específica, como é o caso do dicionário do INES, que apresenta as opções de busca: por ordem alfabética, por grupo semântico e por configuração de mão. Além disso, muitos outros glossários disponíveis ali usam esse mesmo padrão: a ordem alfabética das palavras em língua portuguesa. A imagem abaixo apresenta a tela exibida pelo *Youtube*:

Figura 11 - Disposição dos sinais em ordem alfabética no glossário.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O glossário aqui apresentado, além de buscar contribuir com a ampliação de vocabulário em Libras e com a divulgação dessa língua, servirá como base de dados para intérpretes que atuam no campus Ouro Branco.<sup>4</sup>

Como forma de validação do produto educacional, questionários foram enviados via *Whatsapp* a dois grupos ligados à pesquisa: o grupo de membros da Associação de Apoio aos Surdos de Ouro Branco – APOIAR - e o grupo de membros do projeto Sinalização Inclusiva de Unidades de Conservação, tendo um total de cinquenta e quatro pessoas recebido o *link* provisório do glossário bem como *link* do questionário para validação do produto educacional, a partir do qual obtivemos retorno de dezoito questionários respondidos, o que representa pouco mais de 30% de devolutiva.

Com o retorno do questionário, pudemos ter informações sobre possíveis usuários do glossário e sua visão sobre o produto. Sobre os participantes, cinco são surdos e treze ouvintes, o que aponta que, proporcionalmente, houve maior devolutiva por parte dos surdos, considerando que é um público menor em ambos os grupos de *Whatsapp* que receberam os *links* do glossário e do questionário, que juntos, contam com onze surdos e quarenta e três ouvintes. A devolutiva do questionário mostrou que os participantes apresentam diferentes níveis de conhecimento da Libras, bem como que há uma variedade quanto ao tempo de conhecimento da língua, enquanto alguns conhecem há pouco tempo, outros responderam que conhecem desde pequeno, entre os quais há uma resposta que corrobora o entendimento de que a Libras pode ser adquirida naturalmente, já que o conhecimento se deu por meio de contato com tios surdos.

Quando questionados se já fizeram pesquisas de sinais em Glossários de Libras” disponibilizados na internet, a maioria dos participantes respondeu que já realizou pesquisas em glossários de Libras disponibilizados na internet, o que nos leva a refletir que realizar pesquisas em glossários é um ato comum para usuários da Libras, entretanto, não são todos os usuários da Libras que fazem uso do recurso em questão. Os participantes que responderam positivamente à questão compartilharam sobre suas respectivas experiências, sendo que algumas respostas apontam para buscas bastante específicas, a saber: primeiros socorros, surdo-cegueira e engenharia civil. Dessa forma, compreendemos que a inclusão das pessoas surdas nos diversos setores da sociedade requer um vocabulário

---

<sup>4</sup> *Link* provisório do produto educacional: <https://youtube.com/playlist?list=PLMxyTBIYL623uGtZSvL3VY6nRsoB0ck8r>

cada vez mais amplo da Libras e os respectivos registros em glossários. Todos os participantes responderam que consideraram importante disponibilizar para a sociedade glossários temáticos em Libras.

O questionário foi finalizado com questões específicas sobre o glossário com os sinais referentes ao Parque Estadual da Serra de Ouro Branco, iniciamos questionando se o participante considera que o glossário pode contribuir com a inclusão dos surdos, dezessete pessoas responderam sim ao questionamento e uma pessoa considera que o glossário contribui parcialmente com a inclusão dos surdos. O objetivo do glossário é contribuir com a inclusão dos surdos, contudo, é importante esclarecer que se trata apenas de uma ferramenta, já que a inclusão dos surdos depende de muitos outros fatores, a tradução e interpretação para a Libras” de conteúdos em Língua portuguesa é fundamental. Todos os participantes responderam que as informações disponibilizadas no glossário foram acessadas com facilidade.

A Libras é uma língua de modalidade visual, por isso, é importante evitar “ruídos” na imagem que possam prejudicar a percepção dos sinais, segundo dezessete participantes, a visualização dos sinais está clara, sendo que um respondeu que está parcialmente clara. Todos os participantes consideram que o glossário pode contribuir com a ampliação do vocabulário da Libras e o questionário se encerrou com comentários e sugestões, sendo que muitos parabenizaram pelo trabalho, houve comentários afirmando que descobriram novos sinais, que glossários de Libras são necessários e importantes para a comunicação na língua de sinais, importante para a inclusão e para conhecimento dos Biomas e Unidades de Conservação e que dá para entender a sinalização.

### **3.4 Considerações finais**

A pesquisa em andamento mostra que ainda há muito a ser feito para que as pessoas surdas exerçam seus direitos de cidadania de maneira plena. Com base nas respostas dos participantes da pesquisa, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos no trabalho realizado, contribuindo assim com o processo de inclusão dos surdos do município de Ouro Branco. A relação entre a inclusão e a Educação Profissional e Tecnológica pôde ser analisada a partir dos documentos norteadores da EPT bem como pesquisa bibliográfica e culminou na publicação do

produto educacional. Enfim, o fomento à inclusão dos surdos na cidade de Ouro Branco por meio da publicação de um glossário em Libras com sinais referentes à Serra de Ouro Branco – MG foi possível graças ao envolvimento da comunidade surda, por intermédio da APOIAR e à participação no projeto “Sinalização Inclusiva de Unidades de Conservação”, desenvolvido no IFMG *campus* Ouro Branco.

Vimos ao longo da pesquisa que os glossários de Libras possibilitam a ampliação de vocabulário em Libras, auxiliam na inclusão de surdos e servem como fonte de consulta, não somente para surdos, mas também para ouvintes, tradutores e intérpretes de Libras. A criação de um glossário em Libras com sinais referentes ao PESOB aconteceu com vistas a contribuir com a inclusão da comunidade surda, sendo que a participação dos membros da APOIAR foi fundamental para a elaboração deste Produto Educacional. Mesmo os surdos entrevistados relatando que já foram à Serra de Ouro Branco, nunca haviam criado sinais em Libras para os termos específicos do local, o que confirma a hipótese levantada de que a comunidade surda ainda não dispõe de sinais específicos para se referir aos termos relacionados à Serra de Ouro Branco – MG catalogados e divulgados. A concretização do Produto Educacional que nos propomos a produzir contou também com encontros com os surdos que contribuíram com a criação de muitos dos sinais constantes no glossário.

Enfim, acreditamos que uma formação humana integral pode oferecer às pessoas surdas condições de acesso a melhores condições de vida e de trabalho por meio de uma visão mais ampla sobre suas capacidades e potencialidades. As pessoas surdas também são público-alvo da Educação Profissional e Tecnológica, portanto, é necessário compreender as especificidades do referido público a fim de oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade respeitando suas diferenças. Assim a Libras, língua brasileira de sinais, deve ser objeto de constantes pesquisas nos IFs e atividades de ensino, pesquisa e extensão devem promover, cada vez mais, a emancipação das pessoas surdas. Importante mencionar que um dos participantes que respondeu ao questionário de validação do produto educacional sugeriu que poderia ter outros sinais relacionados ao patrimônio histórico de Ouro Branco, como Itatiaia e Fazenda Carreiras. Tal comentário, bastante pertinente, revela que a necessidade de criação e publicação de sinais em glossários é real, sobretudo, quando pensamos sobre a história da cidade de Ouro Branco, que possui pontos turísticos. Como o foco da pesquisa foi a Serra de Ouro Branco, outras localidades do município não foram contempladas, mas

fica como sugestão para trabalhos futuros envolvendo a APOIAR. Como vimos, a Libras é uma língua que está em constante evolução, estudos e pesquisas relacionados a essa língua devem acontecer constantemente promovendo sua valorização e disseminação, contribuindo com a efetiva inclusão das pessoas surdas.

## Referências

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de, PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública**. In As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Org. ANJOS, Maylta Brandão dos, RÔSAS, Giselle. Natal: IFRN, 2017.

BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 35.ed. 2007.

GESSER, Audrey. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 17ed. 2019.

IEF. **Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra de Ouro Branco: Encarte 1 Diagnóstico**. Instituto Estadual de Floresta, 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra de Ouro Branco: Encarte 2 Diagnóstico**. Instituto Estadual de Floresta, 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra de Ouro Branco: Encarte 4 Diagnóstico**. Instituto Estadual de Floresta, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019-2023**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG. Belo Horizonte, MG: IFMG, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. ProfEPT. **Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, de 13 de julho de 2018.** Vitória ES, atualizado em 01 de agosto de 2023. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de.; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes; BEMFICA, Shirlene de Oliveira. (Orgs.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis.** Curitiba: CRV, 2020.

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

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC. Brasília. Fundação Santilianna, São Paulo: Moderna, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de. **LIBRAS.** São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21.** In: INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005.

# O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O *PODCAST* COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

Cíntia Letícia Cruz Saraiva  
Marie Luce Tavares

## 4.1 Introdução

A educação profissional no Brasil, de acordo com Chiste (2016), foi pensada a princípio para abastecer as indústrias; por isso, contemplava apenas os níveis mais básicos de ensino. Mais recentemente, a partir da implementação de políticas educacionais alicerçadas no reconhecimento do valor estratégico da educação profissional para o desenvolvimento do país, os objetivos da educação profissional foram ampliados visando à elevação da escolaridade dos trabalhadores, passando, desta forma, a contemplar o nível superior e os mestrados profissionais.

Neste capítulo, objetivamos apresentar o *podcast* Formação para o Mundo do Trabalho - Currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica. O *podcast* foi desenvolvido com base nos resultados da pesquisa denominada “Compreensão do currículo integrado na construção do Projeto Pedagógico (PPC) do curso Técnico em Administração do IFMG Campus Sabará” desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT,

relacionado à linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT – Macroprojeto 5 – Organização do Currículo Integrado na EPT, do Instituto Federal de Minas Gerais.

A pesquisa teve como objeto de estudo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do *campus* Sabará e buscamos investigar as concepções e percepções sobre a integração curricular apresentada no PPC e as experiências vivenciadas no cotidiano do curso a partir do olhar dos docentes e área pedagógica. O trabalho contou com revisão da literatura e legislação sobre os temas currículo, integração curricular e o Ensino Médio Integrado (EMI) no cenário dos Institutos Federais; e a pesquisa empírica se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco educadores atuantes no curso pesquisado, representantes das áreas de formação técnica e geral e da área pedagógica. Como constatações mais relevantes destacamos que a estreita relação que se observa entre a legislação e as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se concretiza na realidade cotidiana do curso.

Considerando que Mestrado Profissional tem como objetivo capacitar os egressos para o exercício das práticas profissionais avançadas e transformadoras, transferir conhecimento para a sociedade, articular formação profissional com entidades demandantes e agregar competitividade em organizações públicas e privadas (BRASIL, 2009); e sendo o ProfEPT vinculado à Área de Ensino que tem como exigência para obtenção do título de mestre o desenvolvimento de um produto educacional como contribuição técnica, criamos um *podcast* a partir dos resultados da pesquisa. O *podcast*, nomeado “Formação para o Mundo do Trabalho” – Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica” é um produto no formato de mídia educacional e está inserido no processo e nos objetivos da pesquisa realizada.

O produto educacional foi pensado para atender a necessidade de maior debate e reflexão sobre o conceito de “currículo integrado” no Ensino Médio Integrado e sobre a elaboração dos PPCs, oferecendo subsídios para a orientação de professores e equipe pedagógica. Seu principal objetivo foi contribuir, como material de apoio, para o processo formativo continuado e autônomo dos educadores e auxiliá-los a repensarem suas práticas para a promoção de práticas integradoras.

O chamado *podcast* se caracteriza por produções de conteúdo em áudio. Atualmente, essas produções podem ser ouvidas em plataformas de distribuição de músicas e conteúdos digitais de áudio na internet. Entre as suas finalidades, estão narrativas do mundo contemporâneo, entretenimento e educação, e sua utilização para estes fins gera o trabalho de reflexão por meio do elemento de áudio. Esse tipo de conteúdo aproveita a estrutura e a linguagem das entrevistas do tipo “bate-papo” (mais informais) para desenvolver seus argumentos e promover uma discussão.

No *podcast* em questão, objetivou-se entrevistar um especialista em currículo, sendo que o roteiro de entrevista foi semiestruturado e foi direcionado para discutir sobre informações fundamentais acerca do “currículo integrado” que se desdobraram da investigação realizada.

Em relação à finalidade educacional de um material educativo, Kaplún (2003) afirma que o produto educacional deve atender à especificidade de ser um material facilitador da experiência de aprendizagem. Para o autor,

Um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc. (KAPLÚN, 2003, p. 46).

A partir desses pressupostos, e tendo em vista que o formato de *podcast* possui um largo alcance para toda comunidade, principalmente com a popularidade do gênero nas plataformas de *streaming* de músicas e conteúdo de áudio, como o aplicativo *Spotify*, optamos por produzi-lo, tendo somente o áudio como meio comunicacional de transmissão das ideias e reflexões sobre o currículo integrado na EPT. A plataforma escolhida para a produção e compartilhamento do *podcast* foi o aplicativo *Spotify*, para o qual não é necessário ter o aplicativo instalado para ouvir o *podcast*, bastando apenas que o usuário possua o *link* de acesso e conexão com a internet.

## 4.2 Construção, validação e avaliação do produto educacional

Segundo Leite (2018), a validação de produtos educacionais pode ser feita por uma perspectiva coletiva, com os respondentes contribuindo para o aprimoramento do material educativo por meio de seus *feedbacks*. Por sua vez, os estudos feitos por CAPES (2013, 2017) assinalam que os produtos educacionais são destinados a resolver algum problema pertinente à área da Educação ou do Ensino. Já os estudos realizados por Silva *et al.* (2019) e Silva (2019) demonstram que os produtos educacionais devem passar por testes de desempenho para que sua qualidade e pertinência sejam devidamente aferidos.

No caso específico do *podcast* “Formação para o Mundo do Trabalho” – Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica”, a intenção foi produzir um material que fosse instrutivo, mas ao mesmo tempo de fácil acesso para estudantes, professores e demais partes interessadas na Educação Profissional e Tecnológica e no debate sobre Currículo Integrado. Nesse sentido, foram desenvolvidos dois episódios, conforme descrito abaixo:

- **Saiba mais** sobre o *Podcast* “Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica”
- **Episódio 1** – Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica”: problematizando conceitos: nessa primeira etapa foram considerados temas referentes ao currículo integrado, com as perguntas sendo direcionadas pela apresentadora e autora da presente pesquisa;
- **Episódio 2** – Currículo Integrado na EPT: um olhar para os Projetos Pedagógicos de Curso: nessa segunda parte do *podcast*, as discussões foram mais focalizadas sobre a temática do currículo integrado com um olhar mais voltado aos PPCs.

Além da definição da quantidade de episódios, outra decisão importante foi em relação ao convidado, que não só participaria da conversa com a idealizadora do *podcast* como também iria disseminar informações oportunas sobre a temática do currículo integrado no contexto da EPT. Sendo assim, a ideia foi convidar um professor especialista em currículo.

Assim, o convidado para essa participação especial foi o professor Leonardo Rangel dos Reis. Reis é Mestre e Doutor pela Universidade Federal da

Bahia (UFBA), possui graduação em Ciências Sociais pela UFBA e atualmente é professor de Sociologia do Instituto Federal da Bahia, *Campus* Salvador (IFBA). Além de lecionar em dois programas de Pós-Graduação, o ProfEPT do IFBA, sendo um dos professores da disciplina Currículo e Formação Integrada; e no Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - MPED da UFBA. O convite foi feito formalmente por correio eletrônico acompanhado do termo de consentimento e de cessão do conteúdo de áudio. Após o aceite, houve o agendamento de dia e horário da gravação do *podcast*, conforme disponibilidade do professor.

Concluída a gravação, o próximo passo na construção do produto consistiu na edição do áudio e posterior *upload* na plataforma digital *anchor.com*, a qual distribui automaticamente para plataformas de *streaming*, como a utilizada – *Spotify*. Encerrada essa etapa, o passo seguinte foi a validação do protótipo do *podcast*.

Na interpretação de Silva (2019), os protótipos são versões ainda não acabadas, com uma configuração mais próxima possível do produto finalizado. No caso do *podcast* “Formação para o Mundo do Trabalho” – Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica“, a validação ocorreu por meio de um questionário produzido no recurso Google *Forms*. Esse questionário foi idealizado para averiguar não somente a qualidade, mas também a pertinência do *podcast* com relação ao Currículo Integrado na EPT.

O *link* do *podcast* foi compartilhado com 36 (trinta e seis) pessoas, as quais registraram suas respostas no formulário. O questionário foi composto por duas partes, a primeira buscava conhecer o perfil dos respondentes, já a segunda parte do questionário buscou saber a percepção dos respondentes sobre aspectos técnicos do *podcast*, tais como qualidade do áudio, originalidade e conteúdo do produto educacional.

Para validação, o *podcast* foi compartilhado não somente com servidores atuantes no Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Sabará, mas também de outros institutos que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entre os participantes desse processo, tivemos a predominância de servidores atuantes no Instituto Federal de Minas Gerais (80% dos respondentes), os outros 20% mencionaram trabalhar em outro Instituto Federal, entre eles o IFES – *Campus* Barra de São Francisco, IFBA – Reitoria e IFBA – *Campus* lhéus. Ainda em relação ao perfil, observou-se a prevalência da participação de

peças do sexo masculino, cujo percentual correspondeu a 60% das respostas coletadas. Os outros 40% corresponderam às respondentes do sexo feminino.

É oportuno esclarecer que o público-alvo do *podcast* não é restrito somente a professores, posto que os demais profissionais envolvidos na construção e operacionalização do Ensino Médio Integrado (pedagogos, diretores, coordenadores, estudantes, entre outros.) também são relevantes para que essa modalidade de ensino cumpra seu papel de suplantar a dualidade histórica na educação e, por meio disso, formar cidadãos cientes de seu potencial de colaboração com a sociedade (CIAVATTA, 2005; LOPES FILHO, 2021; MOURA, 2012; 2013; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; RAMOS, 2017; XAVIER; FERNANDES, 2019). Nesse sentido, sobre o cargo ocupado por esses servidores partícipes do estudo temos a maioria que atua como docente, correspondendo a 60% dos respondentes; e técnicos administrativos em educação (TAEs) também presentes, representando 40% do público participante da validação.

Essa representatividade entre docentes e TAEs foi oportuna para a validação do produto, já que esse processo se dedicou a conhecer a percepção de profissionais que lidam em seu cotidiano de trabalho com os desafios de se praticar uma educação que se notabilize pela junção entre cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2012). Assim, podemos considerar que o processo de validação do *podcast* ocorreu sob uma perspectiva coletiva, conforme sugerido por Leite (2018), com os respondentes exteriorizando suas opiniões a respeito do material a eles apresentado.

Conhecido o perfil dos respondentes, o questionário passou a focar na avaliação do produto educacional, o *podcast*. Em relação à qualidade do áudio, tivemos 69,4% das respostas alusivas à opção “Concordo totalmente”, enquanto a resposta “Concordo parcialmente” foi assinalada por 27,8% dos partícipes do estudo. Ainda houve o registro da resposta “Não concordo e nem discordo”, com 3,68% do total de opiniões coletadas. A razão para essa pergunta reside no fato de que no *podcast* a principal forma de se transmitir conteúdo é por meio da fala de seus participantes. Destarte, caso o material apresentasse falhas em seu principal veículo de transmissão, isso poderia desencadear uma percepção negativa nos partícipes da validação.

Desse modo, a aprovação nesse primeiro item foi de grande significância para a validação, uma vez que o seu resultado indicou que o áudio do *podcast*

não precisava passar por ajustes. Silva (2019) esclarece que quando os protótipos educacionais não conseguem aprovação em um dos itens aferidos nos testes de desempenho, o recomendável é detectar qual item do material educativo não atendeu às expectativas e providenciar as retificações necessárias. Para então, após essas melhorias, novas rodadas de teste ser providenciadas para que o produto educacional seja validado adequadamente e possa ser compartilhado com seus respectivos públicos de interesse (SILVA *et al.*, 2019).

O item seguinte avaliado na validação do *podcast* foi referente ao conteúdo do *podcast*. Dessa forma, conforme apontam Queiroz e Fonseca (2021), a utilização de *podcasts* no campo da educação pode ter diversas finalidades, abarcando desde o olhar pedagógico sobre um determinado tema como também a prática focalizada no ensino de professores, estudantes e comunidade escolar, com vistas a potencializar o aprendizado dos educandos. No caso específico do *podcast* aqui em destaque, o cerne das discussões foi voltado para a questão do “currículo integrado”, com ênfase para a significância dos PPCs nesse contexto.

Assim, para a pergunta “Quanto ao CONTEÚDO apresentado no *podcast*, você considera que possui relevância educacional?”, a exemplo do que fora visto na questão referente ao áudio do *podcast*, novamente foram adotadas as seguintes respostas: a) Discordo totalmente; b) Discordo parcialmente; c) Não concordo e nem discordo; d) Concordo parcialmente, e; e) Concordo totalmente. Nesse item, para 91,7% dos respondentes, o *podcast* a eles apresentado possui relevância educacional. Além disso, esta pergunta registrou um percentual de 8,3% para a opção “Concordo parcialmente”, e não foram vistas respostas para as demais opções disponíveis. Esse resultado é oportuno, posto que, conforme Kaplún (2003), os materiais educativos devem primar pela excelência no que tange aos seus aspectos conceituais, pedagógicos e comunicacionais. Dessa forma, a discussão sobre o currículo integrado na EPT, com ênfase para o papel dos PPCs nesse contexto se mostrou positiva e produtora, sendo bem aceita pelo público participante da validação.

De maneira mais específica, o questionário focalizou mais na questão dos conteúdos pertinentes tanto ao Currículo Integrado como também à própria Educação Profissional e Tecnológica diante dos resultados da investigação realizada. Primeiramente, destacamos que, durante o decurso da pesquisa, foi possível perceber que o sentido de integração de currículo ainda precisa ser trabalhado com maior ênfase no Instituto Federal pesquisado. Essa necessidade se mostrou

mais latente com as questões pertinentes à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual é focada em competências e possui um currículo fragmentado, o que contribui para o reforço da educação dual e segregadora, um contraponto ao que é preconizado nos estudos em EPT (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; RAMOS, 2017).

Assim, as questões acerca das conceituações sobre Currículo Integrado e EPT precisam ser esclarecidas e trazidas ao campo do debate, pois não somente os docentes, mas todos os demais profissionais envolvidos com a Educação Profissional e Tecnológica precisam conhecer a que se propõe o Ensino Médio Integrado. Sobre esse ponto, a pergunta direcionada aos respondentes foi esta: “Você considera que os episódios do *podcast* contribuíram para a elucidação dos conceitos de Currículo Integrado e Educação Profissional e Tecnológica?”. Foi seguida a mesma lógica das duas questões anteriores quanto aos itens de respostas, para as quais tivemos o seguinte retorno: “Concordo totalmente” foi assinalada por 55,6% do público respondente, enquanto a opção “Concordo parcialmente” foi registrada por 38,9% dos participantes da validação. Nesse ponto específico também houve quem optasse pela resposta “Não concordo e nem discordo”, bem como a opção “Discordo parcialmente”, ambas com 2,75% de adesão.

Esses resultados foram importantes para saber em que patamar o *podcast* se encontrava no que se refere ao esclarecimento dos conteúdos pertinentes à questão do Currículo Integrado e da Educação Profissional e Tecnológica. A visão de docentes e TAEs permitiu que se constatasse o elevado grau de satisfação dos respondentes quanto a esse item verificado no decurso da validação. Isso remete a Kaplún (2003), que ressalta que os materiais educativos devem se notabilizar por terem uma finalidade pedagógica, já que o conteúdo que integra sua estrutura deve ser de fácil compreensão de seu público-alvo.

Quanto à originalidade do *podcast*, a opção “Concordo totalmente” foi a preferida entre 75% dos respondentes, assinalando assim a aprovação do *podcast* nesse quesito avaliado. Com relação à resposta “Concordo parcialmente”, o percentual de adesão ficou em 16,7%. Já as respostas “Não concordo e nem discordo” e “Discordo totalmente” registraram 2,77% de preferência dos partícipes da validação, enquanto a opção “Discordo parcialmente” foi escolhida por 2,76% dos sujeitos da pesquisa. Nesses termos, o *podcast* foi considerado adequado quanto a sua originalidade.

A razão para avaliar esse ponto se deu pela utilização desta ferramenta comunicacional, que inicialmente era explorada no campo do marketing, mas que nos tempos atuais passou a ser vista como aplicável noutros campos de atuação, entre eles, a educação (QUEIROZ; FONSECA, 2021). O fato do *podcast* ser uma ferramenta de fácil acesso remete aos estudos de Moura (2012), que enfatiza que a tecnologia na sociedade contemporânea se tornou parte indissociável das relações, dentro ou fora do mundo do trabalho.

A avaliação geral do *podcast* contou com 58,35% de adesão para a resposta “Ótimo e a resposta “Bom” foi assinalada por 38,9% dos sujeitos da pesquisa, o que confirma a aprovação do material junto ao seu público respondente. Ainda houve o registro de 2,75% de adesão para a opção “Regular”. Nessas condições, podemos dizer que o material educativo disponibilizado aos 36 (trinta e seis) respondentes da validação do produto obteve ótima performance em seu processo de avaliação. Silva (2019) relata que quando os resultados dos testes de um protótipo são positivos, isso indica que o material pode ser divulgado ao seu público de interesse.

Além das questões já apresentadas, o questionário contou com uma última pergunta, na qual os respondentes tiveram liberdade de tecer comentários e sugestões sobre o *podcast*. O que observamos foi que esse espaço foi utilizado pelos respondentes para elogiar o trabalho desenvolvido no *podcast* “Formação para o Mundo do Trabalho – Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica”, conforme destacado abaixo:

Conteúdo de extrema importância e relevância para a educação (RESPONDENTE 13).

O tema discutido no *podcast* (sic) é relevante e atual, necessário e importante para a elucidação de conceitos e abordagens do currículo integrado, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A linguagem é clara e acessível e a perspectiva adotada é acertada (RESPONDENTE 28).

No campo das sugestões, destacamos a sugestão de redução do tempo de duração dos episódios. Essas e outras sugestões foram registradas e apreciadas após o momento de defesa da dissertação e incorporadas ao produto. Ressaltamos que a validação dos produtos educacionais conta não somente com a participação da amostra de respondentes, mas também com a defesa da dissertação ou da

tese, na qual os membros da Banca Examinadora realizam sugestões de melhorias para o produto no sentido do aprimoramento e adequação aos propósitos da pesquisa (SILVA, 2019). Assim, apresentamos o *podcast* “Formação para o Mundo do Trabalho – Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica”.

### 4.3 O produto educacional *podcast*

Para Gonçalves *et al.* (2019) e CAPES (2017), os produtos resultantes de pesquisas de mestrado ou doutorado profissional devem se notabilizar tanto pela sua capacidade de replicação noutros campos de atuação, como também pela sua facilidade de acesso. Dessa forma, o *podcast* “Formação para o Mundo do Trabalho” encontra-se disponível nos seguintes *links* de acesso:

- Plataforma *Spotify*

[https://open.spotify.com/show/0EFBnpqURtuAWSaCRFzNkL?si=1Jkyb-LogShCKquoPUZKg\\_Q&utm\\_source=whatsapp&nd=1](https://open.spotify.com/show/0EFBnpqURtuAWSaCRFzNkL?si=1Jkyb-LogShCKquoPUZKg_Q&utm_source=whatsapp&nd=1)

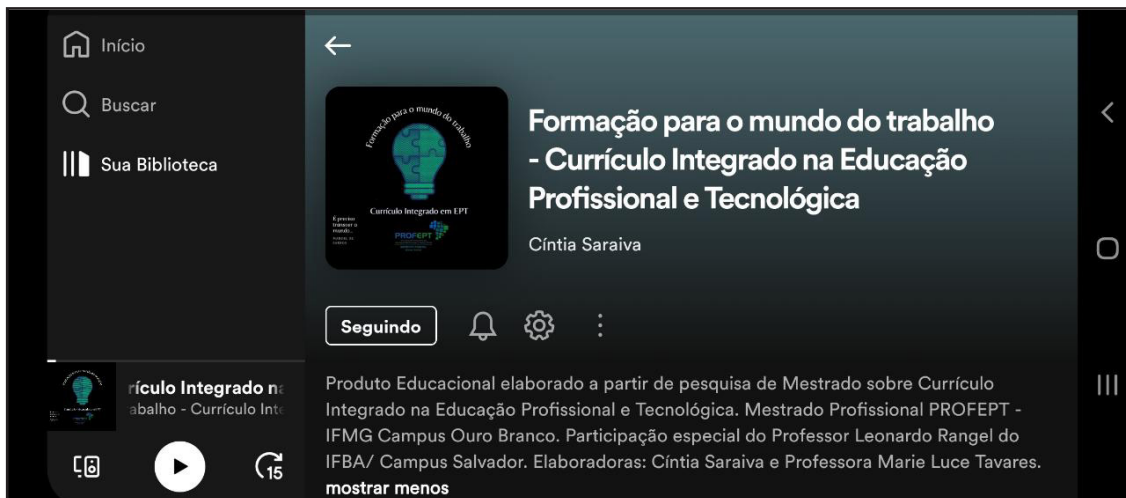
- Plataforma Anchor

<https://anchor.fm/s/84624a74/podcast/rss>

O primeiro contato que o usuário tem com o *podcast* diz respeito a sua capa e título. Segundo Leite (2018), um dos itens dos materiais educativos que devem receber a atenção de seus criadores se refere aos aspectos estéticos, ou seja, a aparência do produto deve chamar a atenção de seus potenciais usuários. No caso específico da plataforma *Spotify*, onde o *podcast* se encontra alojado, a própria configuração do *site* não permite que muitas alterações sejam feitas nesse sentido. Ainda assim, tivemos os seguintes cuidados: 1. A inserção do título numa fonte maior para destacar o tema central do produto educacional; 2. A inclusão de uma imagem que faz menção ao título do *podcast*, a qual conta com o logotipo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

As figuras 12 e 13 demonstram a parte inicial e a arte visual do *podcast*, respectivamente.

Figura 12. Parte inicial do *podcast*



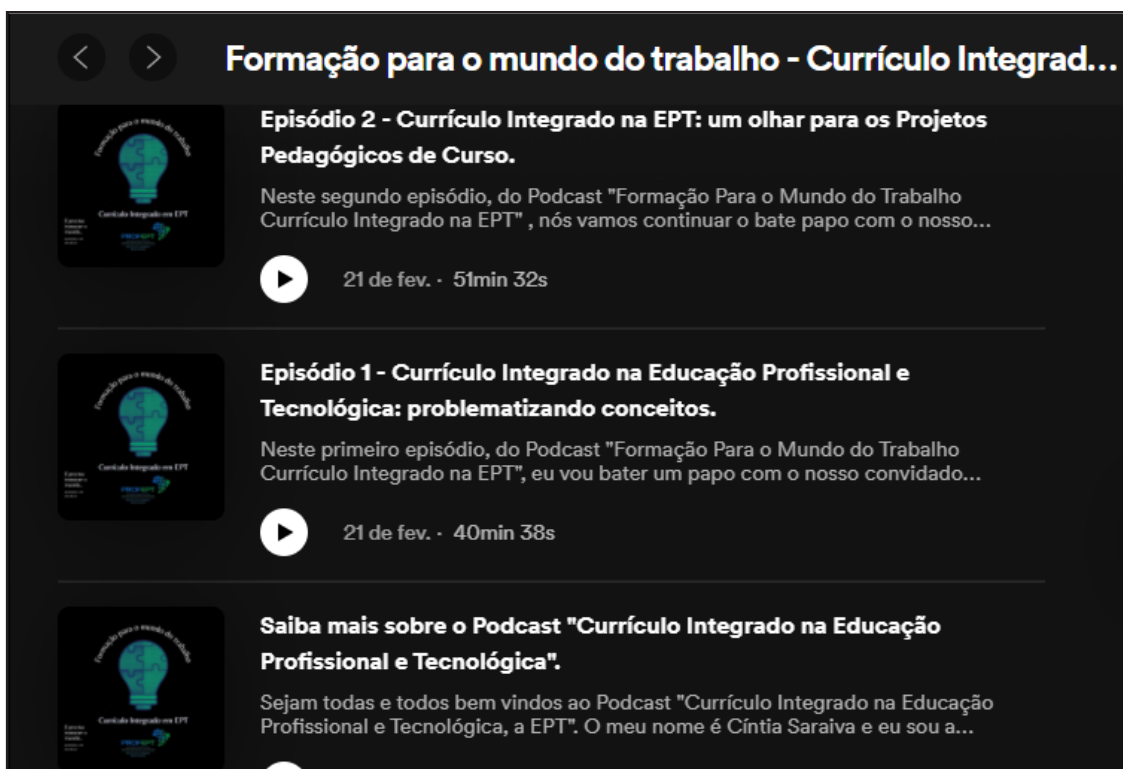
Fonte: Fotograma do *Spotify*, captura realizada pela autora (2022).

Figura 13 - Arte visual do *podcast*



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ao abrir o *link* do *podcast*, o ouvinte já saberá que o teor dos conteúdos está relacionado ao Currículo Integrado, o qual por sua vez representa um dos eixos estruturantes do Ensino Médio Integrado (MOURA, 2012; LOPES FILHO, 2021; RAMOS, 2017). Além do contato com o título, o ouvinte pode também seguir o *podcast* e se inscrever na plataforma *Spotify*. Abaixo do título, o usuário encontra na seção “Todos os Episódios” não somente os dois episódios gravados que integram o teor do *podcast*, como também um breve episódio de boas-vindas, no qual a criadora do produto educacional se apresenta para os ouvintes e menciona a temática principal abordada no *podcast*. Na Figura 14 estão em evidência os episódios que integram o material educativo associado à dissertação.

Figura 14 - Episódios do *podcast*

Fonte: Fotograma do *Spotify*, captura realizada pela autora (2022).

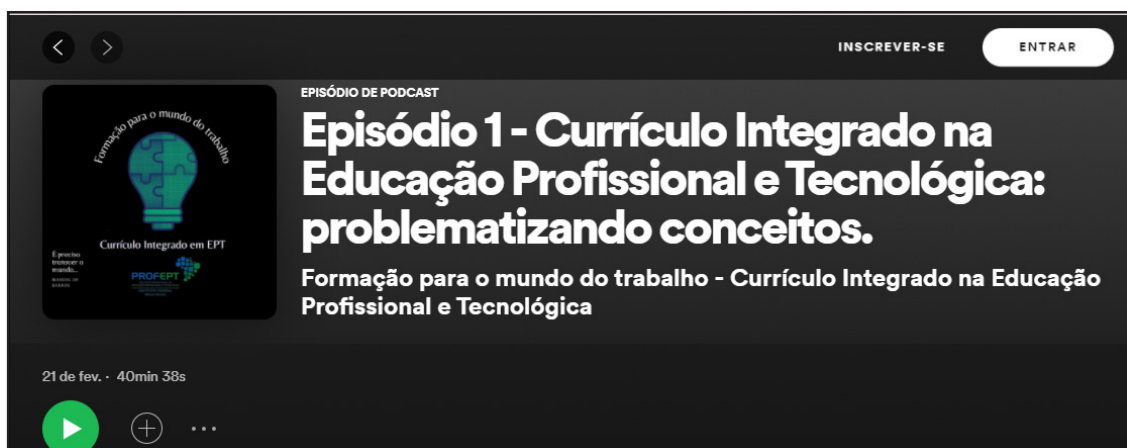
Após o episódio de boas-vindas, denominado “Saiba mais sobre o *Podcast* “Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica”, com duração de 31 segundos, o ouvinte do material pode acessar aos dois episódios que fazem parte da estrutura de conteúdo do produto educacional. O primeiro deles é denominado “Episódio 1 – Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica: problematizando conceitos”, com participação especial do professor Leonardo Rangel dos Reis. A intenção com esse primeiro episódio foi trazer ao debate conceitos que nem sempre são compreendidos quando o assunto é Ensino Médio Integrado, principalmente sobre o Currículo Integrado. Nesse aspecto, Moura (2012) destaca que a principal ideia de um currículo que agregue saberes gerais e saberes técnicos é formar o estudante numa perspectiva integral, o que é muito diferente da formação focada apenas para a preparação ao mundo de trabalho, o que representa na prática currículos fragmentados que reproduzem os ditames da educação dual tão criticada pelos autores clássicos da EPT (FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2005; MOURA, 2013).

Um Currículo Integrado busca a formação de cidadãos aptos a cooperar de forma ativa em seus respectivos âmbitos de convivência em prol de uma sociedade menos desigual e mais justa sob a égide da cidadania (LOPES FILHO, 2021;

RAMOS, 2017). A utilização do termo “problematizando” não é feita à toa, os conceitos imanentes ao Currículo Integrado são de fato problematizados para fazer com que o ouvinte consiga compreender o quão é importante conhecer os fundamentos que embasam essa proposta que é fruto de lutas históricas no campo da educação (XAVIER; FERNANDES. 2019).

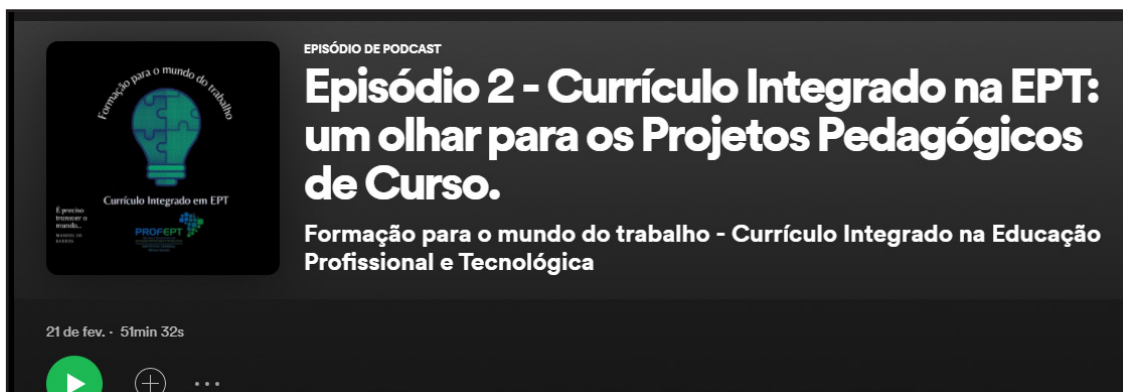
A problematização pode ser vista como a discussão de um dado problema sob um viés mais propositivo, em favor de propor soluções que são viáveis e aplicáveis a um dado contexto (BERBEL, 2012). A duração deste áudio do Episódio 1 é de 40 minutos e 38 segundos. Na Figura 15 apresentamos a representação visual do episódio na plataforma do *Spotify*.

Figura 15 - Layout do Episódio 1 do *podcast*



Fonte: Fotograma do *Spotify*, captura realizada pela autora (2022).

No segundo episódio do *podcast*, denominado “Episódio 2 – Currículo Integrado na EPT: um olhar para os Projetos Pedagógicos de Curso”, a intenção com o bate papo registrado no áudio do *podcast* foi discutir com mais propriedade a questão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos no contexto do Currículo Integrado. A razão para o enfoque nesse item específico se deu pela sua relevância para a concretização do Ensino Médio Integrado e da dificuldade percebida no decurso da pesquisa com relação à estruturação desse documento (PPC) à luz dos princípios do Ensino Médio Integrado. A Figura 16 traz layout do Episódio 2 do *podcast* no site do *Spotify*. A duração desse episódio é de 51 minutos e 32 segundos.

Figura 16 - Layout Episódio 2 do *podcast*

Fonte: Fotograma do *Spotify*, captura realizada pela autora (2022).

No que tange ao seu enfoque, esse episódio do *podcast* busca fomentar a discussão a respeito da significância dos PPCs no contexto do Currículo Integrado. Nos tempos atuais em que as instituições de Ensino Médio Integrado se veem diante do desafio de se enquadrarem aos moldes da pedagogia das competências (BRASIL, 2017; CIAVATTA; RAMOS, 2011), trazer para o campo do debate o porquê da necessidade de se aprimorar cada vez mais a formulação dos PPCs é fundamental para que a Educação Profissional e Tecnológica não seja fragilizada e relegada a segundo plano. Portanto, além de reconhecer o papel da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica neste contexto, é importante que um número cada vez maior de pessoas ouça o teor do *podcast* aqui em destaque para que reflexões e considerações sejam feitas com relação ao Ensino Médio Integrado, modalidade educacional diferenciada e voltada para formar estudantes para o exercício, em plenitude, de sua cidadania (LOPES FILHO, 2021).

#### 4.4 Considerações finais

A pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT permitiu constatar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que se refere à consolidação do Currículo Integrado na EPT, mais precisamente no que concerne a questão da elaboração e aprimoramento dos PPCs. Destacamos que o Ensino Médio Integrado representa o resultado de lutas travadas no campo das decisões políticas em prol de uma educação unitária, politécnica e que não forme alunos para serem sujeitos autômatos, mas sim autônomos, livres e aptos a colaborarem com a construção de um mundo menos desigual.

Entretanto, para que isso se concretize, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo educacional, não somente os professores, mas também os TAEs, pedagogos, diretores e demais partes interessadas saibam da necessidade de se construir um currículo que seja de fato integrado, o qual desenvolva o estudante para atuação no mundo do trabalho, para a vida e para a cidadania.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Administração no IFMG *Campus* Sabará, evidenciamos as lacunas referentes ao processo de construção, discussão e elaboração do próprio PPC na perspectiva de um currículo integrado no contexto da EPT. Diante da relevância desse documento para a materialização do Ensino Médio Integrado, reforçamos a importância que todos os envolvidos nesse trabalho sejam sabedores do que é a EPT, do que é o Ensino Médio Integrado e do Currículo Integrado na materialização dessa proposta de ensino.

Portanto e para tanto, o *podcast* como produto educacional se apresenta como ferramenta de formação do tipo mídia educacional, sendo que o *podcast* validado e avaliado positivamente para esta finalidade. Os resultados indicam que houve assertividade quanto ao formato escolhido e quanto a sua organização em dois episódios, o primeiro mais conceitual e o segundo de natureza mais focada na questão dos PPCs e a sua relevância para a EPT. O compartilhamento do material não somente com os servidores do IFMG, mas também junto a docentes, TAEs e demais servidores dos Institutos Federais do Brasil, representa uma oportunidade para que se busquem mais reflexões e divulguem mais a temática do Currículo Integrado, bem como em outras temáticas que se fizerem pertinentes tendo em vista a possibilidade de continuidade de discussão que a ferramenta oportuniza.

Destacamos ainda que, conforme visto na revisão de literatura da dissertação, a temática apesar de importante, ainda é pouco debatida nas pesquisas *stricto sensu* no país, o que representa um relevante eixo temático a ser explorado por mestrandos e doutorandos no âmbito da EPT.

## Referências

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez:** uma reflexão teórico-epistemológica. *SciELO-EDUEL*, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 17**, de 28 de dez. de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, nº. 248, p. 20-21.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Portaria n.º 389, de 27 de março de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *Stricto Sensu*. Brasília: CAPES, 2017.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Documento de Área 2013.** Brasília: CAPES, 2013.

CHISTE, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132016000300789&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132016000300789&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 out. 2021.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. *In: BRASIL. Ministério da Educação (Org.). Educação e o mundo do trabalho.* Boletim 17. Brasília: MEC, 2005.

CIAVATTA, M; RAMOS, M N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e Fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GONÇALVES, C.E.L.C. *et al.* (Alguns) Desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 10, p. 74-87, 2019.

KAPLÚN, G. Material Educativo: A experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**. São Paulo, 2003.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: VII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. **Anais [...]**. Atas CIAIQ v.1, p. 330-339, 2018.

LOPES FILHO, E. J. B. **Práticas pedagógicas no ensino médio integrado**: proposição de um catálogo de produtos educacionais na EETEP, Campus Santarém. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012.

MOURA, D. H. A. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação & Pesquisa**, v.39, n.3, p. 705-730, 2013.

MOURA, D. H. A.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

QUEIROZ, A. M.; FONSECA, G. F. Podcast como ferramenta formando a docência: discutindo a síndrome de Berardinelli numa perspectiva de educação inclusiva. **Humanidades & Inovação**, v.8, n. 35, p. 307-320, 2021.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, v. 1. n. 1, p. 27-49, 2017.

SILVA, R.O. **Proposta de aut Capacitação para coordenadores de graduação**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, R.O. *et al.* Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019.

XAVIER, T.R.T.M.; FERNANDES, N. L. R. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec**, v. 5, n. 11, p. 101-113, 2019.

# **FLUXOGRAMA DA GESTÃO PATRIMONIAL: PROCESSO DE TOMBAMENTO DOS BENS PERMANENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS CAMPUS OURO BRANCO**

Jaqueline Cássia da Rocha Pereira  
Pedro Xavier da Penha

## **5.1 Introdução**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) teve sua criação através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Essa instituição, em 2023, conta com dezoito campi distribuídos pelo Estado, nas seguintes cidades: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além dos campi avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova, ligados à Reitoria, em Belo Horizonte.

Para desenvolvimento dessa pesquisa, o IFMG Campus Ouro Branco foi selecionado, trata-se uma Instituição que promove os seguintes cursos: Técnico Integrado em Administração, Técnico Integrado em Informática e Técnico Integrado em Metalurgia; Técnico Subsequente em Metalurgia; Bacharelado em Administração, Bacharelado em Engenharia Metalúrgica, Bacharelado em Sistemas de Informação e Licenciatura em Pedagogia. O Campus oferece ainda

Especialização em Gestão de Negócios e contempla o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) (IFMG - Campus Ouro Branco, 2023).

Com o intuito de disseminar informações, proporcionar a padronização e otimizar o processo de entrada de bens permanentes na Gestão de Patrimônio no Campus mencionado, foi criado um fluxograma do processo de tombamento referente aos materiais permanentes do IFMG Campus Ouro Branco. Salienta-se que não havia para consulta, até então, essa ferramenta administrativa disponível no IFMG.

Sob essa perspectiva, foi desenvolvido um estudo descritivo, teórico e empírico, fundamentado numa epistemologia qualitativa. O estudo é descritivo com abordagem qualitativa e natureza aplicada. A partir de estudo de caso, pesquisa documental e pesquisa-ação, serão demonstrados os procedimentos adotados na Gestão do Patrimônio Público Escolar do IFMG Campus Ouro Branco, possibilitando assim, o mapeamento e a elaboração do fluxograma do tombamento dos materiais permanentes dessa unidade de ensino.

Esse produto educacional evidencia-se uma ferramenta de qualidade, demonstrando vantagens diversas para a administração do Campus e, consequentemente, impactando positivamente no processo ensino-aprendizagem.

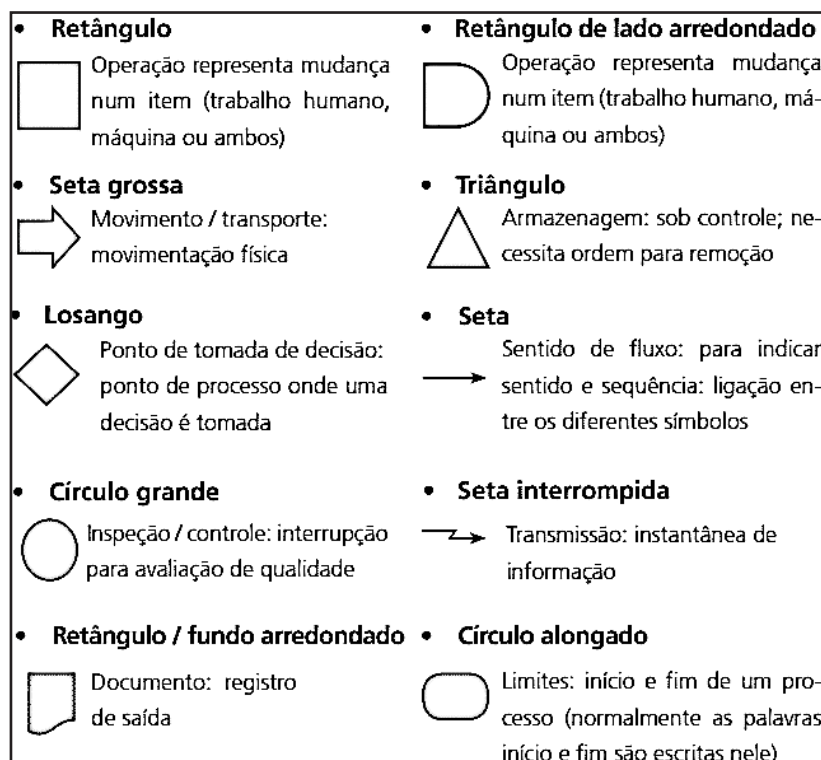
## **5.2 Lente Teórica**

A fundamentação teórica deste estudo busca abordar importantes conceitos da Gestão de Patrimônio Público Escolar a fim de apresentar embasamento para o estudo realizado acerca das etapas do processo de tombamento do Patrimônio Público Escolar do IFMG Campus Ouro Branco. Para tal, mostra-se necessário tratar do fluxograma, bem como dos conceitos relacionados às etapas da Gestão do Patrimônio com ênfase ao procedimento operacional do tombamento dos bens permanentes da Instituição.

## 5.2.1 Desenho de processos por fluxograma

Segundo Guerreiro (2012), o fluxograma é uma ferramenta que contribui para o entendimento dos processos gerenciais de uma instituição, utilizando-se de uma simbologia estabelecida pela ANSI (*American National Standards Institute*) – que correspondente no Brasil à ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) - e que propõe a padronização dessa representação. Dessa forma, um fluxograma é bem entendido e lido corretamente em qualquer espaço geográfico e independentemente da nacionalidade. A Figura 17 a seguir mostra a simbologia utilizada para construção de fluxogramas.

Figura 17 - Simbologia para construção de fluxogramas



Fonte: GUERREIRO, 2012, p. 29

Na perspectiva de Guerreiro (2012), um fluxograma tem como objetivo demonstrar visualmente qualquer processo e, segundo o autor, a utilização desse recurso visual tem algumas finalidades: “seguir seus procedimentos; analisar um processo e definir oportunidades de melhoria da qualidade; ou ainda, utilizar no treinamento de pessoas recém-contratadas, ou que deverão executar novos procedimentos organizacionais” (GUERREIRO, 2012, p. 30).

Utilizando conceitos e justificativas que Guerreiro (2012) define, podem-se verificar diversas vantagens para a Seção de Patrimônio do IFMG *Campus* Ouro

Branco, atingindo a otimização e melhoria da prestação de serviços na Instituição, disponibilizando agilmente os bens para utilização e contribuindo positivamente em seu padrão de ensino, já que a escola bem estruturada e visivelmente constituída por bens e dependências conservados, indubitavelmente, propicia melhor qualidade no ensino.

A educação para o trabalho nesse cenário fortalece o indivíduo, enquanto integralidade, desenvolvendo sua capacidade de produzir conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, portanto, uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (PACHECO,2018).

## **5.2.2 Patrimônio Público Escolar**

De acordo com a Lei nº 4.717/65, Art. 1, § 1, “Patrimônio público é o conjunto de bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico”. Segundo a definição da Lei, o que caracteriza o patrimônio público é o fato de pertencer a um ente público – a União, um Estado, um Município, uma autarquia ou a uma empresa privada.

O patrimônio ou acervo patrimonial de uma instituição, normalmente, é formado pelo conjunto de seus bens imóveis e permanentes móveis (BIAZON; SILVA (2013). Conforme a Portaria do IFMG nº 211, de 23 de fevereiro de 2023, bem permanente é aquele que não perde sua identidade física e\ou tem vida útil superior a dois anos, foi adquirido pelo órgão com despesa de capital e tem controle individualizado, ou seja, foi registrado na instituição.

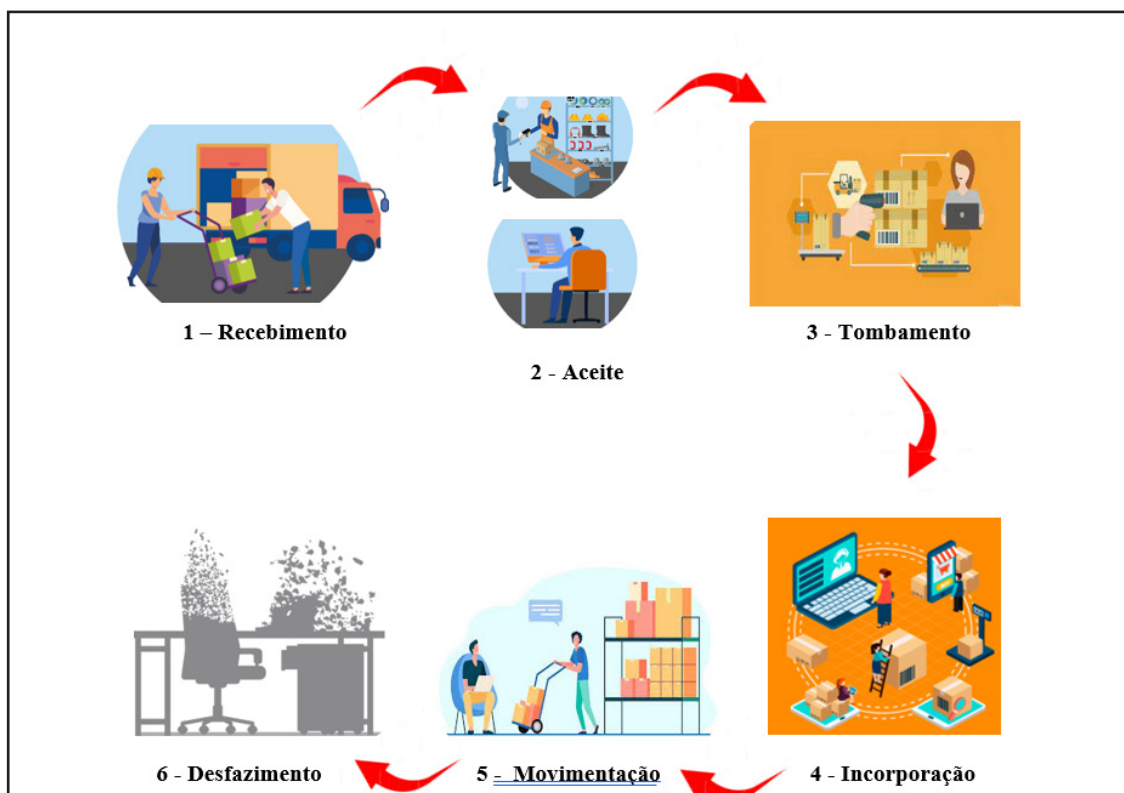
## **5.2.3 Gestão do Patrimônio Público Escolar**

A gestão patrimonial no setor público compreende o ciclo de vida dos bens pertencentes à uma instituição, iniciando na aquisição do bem, passando pelo controle, conservação e findando-se com a baixa patrimonial. Todas essas fases precisam ser executadas seguindo os parâmetros da Lei, visando atender aos preceitos da Administração Pública (BARBOSA; SANTOS, 2017).

Tais etapas constituem o controle patrimonial da organização que, segundo Biazon e Silva (2013), é uma atividade administrativa que tem o objetivo de preservar e defender o acervo patrimonial da entidade. De acordo com Santos (2016), a administração patrimonial inicia suas atividades na aquisição do bem e termina quando ele é retirado (dado baixa) do patrimônio da instituição. Conforme indica Azevedo (2017), as fases da Gestão de Patrimônio são: recebimento e aceite; tombamento; incorporação (ou escrituração); movimentação e desfazimento (desincorporação; baixa patrimonial). Processos expostos no fluxograma pictorial conforme Figura 18.

O controle patrimonial ainda engloba outras atividades logísticas paralelas como distribuição, redistribuição, remanejamento e recolhimento de bens permanentes da instituição.

**Figura 18 – Fluxograma Pictorial da Gestão do Patrimônio Público Escolar**



Fonte: Elaborada pelos autores.

Para o estudo e consolidação do produto educacional apresentado nesse artigo, foi feito um recorte da Gestão Patrimonial do IFMG *Campus* Ouro Branco, explicitando a fase de entrada do bem na Seção de Gestão de Patrimônio, considerando a rotina aplicada atualmente e as legislações pertinentes.

## 5.2.4 Recebimento e Registro Patrimonial dos bens permanentes do IFMG Campus Ouro Branco

Para produção do produto educacional, fez-se necessário o entendimento do conceito de registro patrimonial. Dessa forma, utilizando-se das percepções através do estudo de caso e pesquisa-ação na Seção de Patrimônio do Campus, os autores dessa investigação descrevem as principais fases necessárias para o processo de tombamento dos patrimônios, utilizando-se de pesquisas bibliográficas acerca do assunto e de pesquisas documentais vinculadas à divisão administrativa pesquisada.

Iniciando as análises, entende-se que registro patrimonial é a formalização de entrada do bem no ato em que ocorre sua incorporação ao acervo patrimonial da instituição (IFMG – Portaria nº 211 de 23 de fevereiro de 2023). Para a identificação única do bem, e de caráter sequencial sistematizada em todo IFMG, conceituado tombamento ou número de patrimônio, utiliza-se o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) - que é um sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação para a Gestão dos Processos Administrativos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Esse projeto se expandiu e está sendo utilizado em outros Institutos Federais, inclusive no Campus Ouro Branco (IFRN,2023).

Após o lançamento de dados em campo próprio, cujas informações são sobre nota de empenho (quando for um processo de compra) ou por meio de dados de doação recebida, é iniciado o registro do bem no inventário institucional, conforme é explicitado na Figura 19. Essa etapa de inserção de dados consiste no primeiro passo para identificação do material dentro do IFMG *Campus* Ouro Branco. Nessa primeira fase são inseridos no formulário eletrônico os dados relativos à nota de empenho (informações do fornecedor, número e data do empenho, natureza de despesa) ou os dados referentes à doação recebida (informações contidas no processo de doação).

**Figura 19 – Tela do SUAP – Entrada de materiais para registro**

Fonte: SUAP, 2023

Na figura 20 é detalhado o processo de entrada do material permanente com dados que constam na nota de empenho. Essa entrada é feita no módulo específico para entradas de materiais por meio desse tipo de processo de compra.

**Figura 20 - Tela do SUAP - Entrada de material por meio de nota de empenho**

Fonte: SUAP, 2023

Na figura 21 é apresentado o processo de entrada do material por meio de doação. Os bens patrimoniais que são doados ao IFMG Campus Ouro Branco, por processos internos provenientes de outros *Campus* ou Reitoria, ou ainda de terceiros, também devem ser inseridos no SUAP para registro patrimonial.

**Figura 21 - Tela do SUAP - Entrada de material por meio de doação**

The screenshot shows the 'Efetuar entrada de doação' (Record donation entry) form in the SUAP system. The form includes the following fields:

- Data:** 00:00
- Campus:** OURO BRANCO
- Tipo de Entrada:** Doação
- Tipo de Material:** (Dropdown menu)
- Nº Nota Fiscal:** (Text input)
- Data nota fiscal:** (Text input)
- Fornecedor:** (Search field with placeholder 'Escolha uma opção')
- Processo:** (Search field with placeholder 'Escolha uma opção')

Below the 'Processo' field, there is a note: 'Processo desta instituição relativo a esta entrada'.

Fonte: SUAP, 2023

Na figura 22 é detalhado o processo de entrada do material permanente, com dados que constam na nota fiscal (data, valor e número da nota fiscal). A inserção correta das informações é primordial para uma fidedignidade de dados no processo de tombamento dos bens.

**Figura 22 - Tela do SUAP – Registro de entrada de Compra de bens permanentes**

The screenshot shows the 'Efetuar Entrada de Compra' (Record purchase entry) form in the SUAP system. The form includes the following fields:

- Campus:** OURO BRANCO
- Data Entrada:** 12/04/2023
- Tipo Entrada:** Compra
- Empenho:** 2022NE000070 (UG: OURO BRANCO)
- Fornecedor:** R M LANZA DOS SANTOS COMERCIO
- Nº Nota Fiscal:** 6226
- Data Nota Fiscal:** 03/04/2023

Fonte: SUAP, 2023

A entrada dos bens permanentes acontecerá após a fase de recebimento e ateste. Nessa etapa, são inseridos os dados de compra ou doação, relacionando os dados de nota fiscal (em caso de aquisição por processo de compra) e número de processo (quando for doação recebida no *Campus*). O recebimento dos bens

patrimoniais na Seção de Patrimônio do IFMG *Campus* Ouro Branco é processado em três ou quatro fases, são elas:

1. **Recebimento *in loco*:** no ato da entrega do item pelo fornecedor, dá-se a assinatura do responsável pelo recebimento em notas fiscais de entrega de bens, confirmando que o item foi entregue, porém isso não implica em ateste do material. Conforme o art. 15 da Portaria nº 211, de 23 de fevereiro de 2023, “Recebimento é o ato pelo qual o material é entregue à unidade do IFMG, no local previamente designado, não implicando em aceitação. “O recebimento no Campus se desdobra em duas fases:

Art. 21. O recebimento de materiais compreende duas fases:

I. Recebimento provisório: conferência visual e quantitativa para efeito de posterior verificação de conformidade com as especificações solicitadas;

II. Recebimento definitivo ou aceitação: conferência qualitativa na qual a unidade demandante declara, via processo SEI, que o material recebido satisfaz às especificações contratadas no processo de compra (IFMG - Portaria nº 211, de 23 de fevereiro de 2023, p.3).

2. **Conferência quantitativa e qualitativa:** verificação da quantidade e qualidade dos bens, de acordo com as especificações constatadas na nota fiscal, na nota de empenho e outras informações listadas no processo de compra. Havendo necessidade de avaliação técnica especializada dos bens, a Seção de Patrimônio solicitará o ateste ao responsável pela requisição, registrada no SisPLAN. O SisPLAN - Sistema de Planejamento Participativo - foi idealizado objetivando-se automatizar o planejamento participativo do IFMG - Campus Formiga. No decorrer do seu desenvolvimento foi solicitado à equipe desenvolvedora que se estendesse a utilização do SisPLAN para todos os *Campus* do IFMG. A partir desse momento o sistema passou por uma reestruturação a fim de atender essa nova demanda. Essa ferramenta permite a programação de recursos orçamentários por *CAMPUS*, segmentado por centros de custos, além de propiciar a interface com as demais unidades do IFMG (IFMG, 2023).

Esse sistema é utilizado pela Seção de Patrimônio para consultar a solicitação de compra (que consta no empenho), a fim de informar ao requisitante que o material foi entregue e solicitar o ateste. A figura 23 a seguir exemplifica esse procedimento.

Figura 23 - Tela do SISPLAN – Processo de compra

Lote	Número	CATMAT	CATSER	Nome	Descrição	Unidade	Conta	Subconta	Quant total	Valor planejado	Valor total planejado	Valor licitado	Valor total licitado	Status	Cotações do item	Excluir																						
1	439348	55763	HD SSD 240GB	- Unidade de estado sólido (SSD). - Fator de forma: 2.5" 7mm. - - Interface: SATA III 6Gb s. - - Velocidade de leitura: 500MB/s ou maior. - Velocidade de gravação: 450MB/s ou maior. - Expectativa de ...	UND.	Material de Consumo	MATERIAL DE PROCESSAMEN DE DADOS		50,00	R\$ 326,00	R\$ 16.300,00	R\$ 0,00		Em Processo em elaboração																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Campus</th> <th>Centro de Custo</th> <th>Demandante</th> <th>Justificativa</th> <th>Registro de Preço</th> <th>Qtd.</th> <th>Valor Planejado</th> <th>Empenho</th> <th>Status</th> <th>Excluir</th> <th>Alterar Status</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ouro Branco</td> <td>COB-STI</td> <td>Felipe Rodrigues Costa Pereira</td> <td>Os computadores do campus Ouro Branco estão muito lentos, necessitando upgrade de hardware. Aproximadamente 78% dos computadores do Campus foram lançados de 2017 para trás, ou seja, tem mais de 5 anos. Detalhando esses acima, 46% são de 2014 para trás, ou seja, pelo menos 8 anos. Foi iniciado um upgrade em 2022 porém ficaram pendentes cerca de 40 SSDs para instalar em três os computadores.</td> <td></td> <td>50,00</td> <td>326,00</td> <td></td> <td>Em Processo em elaboração</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>																	Campus	Centro de Custo	Demandante	Justificativa	Registro de Preço	Qtd.	Valor Planejado	Empenho	Status	Excluir	Alterar Status	Ouro Branco	COB-STI	Felipe Rodrigues Costa Pereira	Os computadores do campus Ouro Branco estão muito lentos, necessitando upgrade de hardware. Aproximadamente 78% dos computadores do Campus foram lançados de 2017 para trás, ou seja, tem mais de 5 anos. Detalhando esses acima, 46% são de 2014 para trás, ou seja, pelo menos 8 anos. Foi iniciado um upgrade em 2022 porém ficaram pendentes cerca de 40 SSDs para instalar em três os computadores.		50,00	326,00		Em Processo em elaboração		
Campus	Centro de Custo	Demandante	Justificativa	Registro de Preço	Qtd.	Valor Planejado	Empenho	Status	Excluir	Alterar Status																												
Ouro Branco	COB-STI	Felipe Rodrigues Costa Pereira	Os computadores do campus Ouro Branco estão muito lentos, necessitando upgrade de hardware. Aproximadamente 78% dos computadores do Campus foram lançados de 2017 para trás, ou seja, tem mais de 5 anos. Detalhando esses acima, 46% são de 2014 para trás, ou seja, pelo menos 8 anos. Foi iniciado um upgrade em 2022 porém ficaram pendentes cerca de 40 SSDs para instalar em três os computadores.		50,00	326,00		Em Processo em elaboração																														

Fonte: SISPLAN, 2023

Essa pesquisa possibilita a consulta dos itens do processo de compra, descrição dos materiais solicitados e respectivas quantidades. O demandante da requisição de compra também é informado nessa tela, o que facilita o processo de ateste do item.

- Regularização:** nessa etapa executam-se condutas que visam a correção de não conformidades entre os bens que foram recebidos e os lançados em notas fiscais e notas de empenho, além de documentos que fazem parte do processo de compra. Essa é a fase de contato com o fornecedor para correções de divergências ou substituição de produtos que não foram aceitos em função de qualidade ou desacordo com o processo de compras.

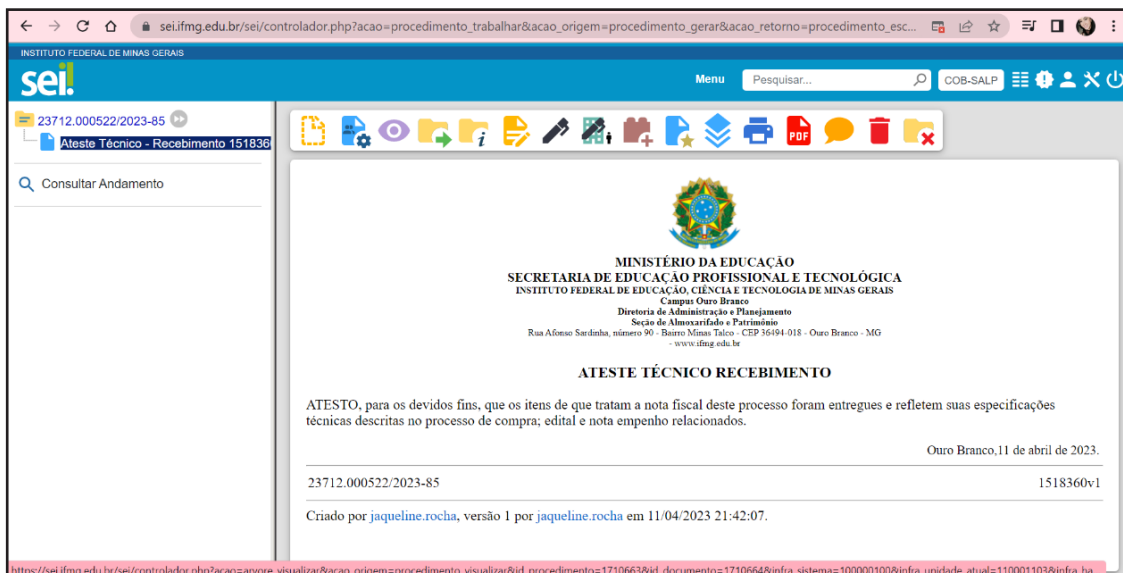
Art. 23. O Setor de Patrimônio e Almoxarifado da Unidade e o setor demandante do item, adotarão, em conjunto, todas as providências necessárias à regularização de pendências sempre que forem verificadas impropriedades no material recebido (IFMG - Portaria Nº 211 de 23 de fevereiro de 2023, p.3).

4. **Ateste do recebimento (para iniciar o processo de pagamento do material):** após as conferências e ações de regularização, o ateste é a ação que designa o aceite do bem pelo IFMG. É feito em formulário próprio, no sistema administrativo SEI, e assinado eletronicamente pelo responsável pela solicitação e conferência do material.

O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) foi criado pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) e é uma plataforma que envolve um gama de módulos e funcionalidades que promovem a eficiência administrativa. O uso do SEI, no IFMG, está amparado pela Portaria IFMG nº 1151, de 27 de setembro de 2017 (IFMG, 2023).

Nesse sistema, a Seção de Patrimônio do IFMG - *Campus* Ouro Branco realiza o Recebimento de Materiais e Equipamentos, ou seja, cria um processo com nota de empenho, nota fiscal, ateste do material pelo requisitante (conforme exemplo da figura 24), anexa o inventário do bem (extraído do SUAP), vincula o número do processo de compra (emitido no SEI!) e encaminha à Contabilidade do *Campus* para trâmites burocráticos de pagamento desse(s) material(is).

Figura 24 - Tela do SEI! - Ateste técnico de material recebido no *Campus*



Fonte: SEI, 2023

Em síntese, os procedimentos de entrada dos materiais permanentes no *Campus*: Recebimento *in loco* (provisório /definitivo), que é a chegada do material; Conferência quantitativa e qualitativa – que é a conferência do produto; Regularização (se houver inconsistência do pedido); Ateste do recebimento – que é feito pelo solicitante do item; são processos fundamentais e necessários para o tombamento dos bens, e submissão no SUAP para incorporação no acervo patrimonial

do IFMG *Campus* Ouro Branco. A figura 25 demonstra as etapas para recebimento de materiais permanentes na instituição.

**Figura 25 - Macrofluxo de recebimento, na Seção de Patrimônio, de materiais permanentes na instituição**



Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme o Art. 8, da Portaria nº 211, de 23 de fevereiro de 2023, “Os bens permanentes que tenham ingressado no IFMG devem ser obrigatoriamente tombados antes de serem distribuídos e/ou utilizados.”, conforme mostra figura 25. Para tanto, iniciam-se os registros patrimoniais logo após o recebimento do bem, e toda entrada deve, impreterivelmente, ser precedida por um documento hábil para que seja formalizada; tratando-se do *Campus* Ouro Branco, o documento aceito para esse fim é a nota fiscal de venda. O parâmetro legal apresenta em texto os documentos que habilitam o recebimento de materiais na unidade.

Art. 20. São considerados documentos hábeis para recebimento:  
I. Nota fiscal eletrônica e documento auxiliar da nota fiscal eletrônica; II. Termo de cessão/doação ou declaração exarada no processo relativo à permuta encaminhados via Sistema Eletrônico de Informações (SEI); III. Guia de remessa de material ou nota de transferência encaminhados via Sistema Eletrônico de Informações (SEI); ou IV. Guia de produção.

§ 1º Deverão constar, obrigatoriamente, nos documentos acima relacionados a descrição do material, a quantidade, a unidade de medida e o preço unitário e total.

§ 2º As transferências entre unidades do IFMG deverão ser efetuadas via SUAP, sendo a documentação de entrada responsabilidade da unidade de origem do item (IFMG - Portaria Nº 211 de 23 de fevereiro de 2023, p.3).

**Figura 26 - Tela do SUAP - Exemplo de registro de tombamento de um bem permanente do IFMG Campus Ouro Branco**

Dados Gerais	
Descrição	MESA ESCOLAR, TREVO
Nº	164325
Estado de Conservação	Bom
Percentual Residual	10%
Elemento de Despesa	449052.42 - MOBILIARIO EM GERAL
Vida Útil em Anos	15.0
Carga Atual	Denilia Andrade Teixeira dos Santos (COB-IFMG COB-DEPE)
Carga Contábil	OURO BRANCO
Valor Inicial	284,00
Valor Líquido Contábil	276,90
Data de Entrada	04/10/2022 00:00:00
Validade da Garantia	-
Número de Série	-
Sala	SALA 202 - Bloco Didático
Categoria	-

Fonte: Elaborada pelos autores.

Após recebimento do bem, lançamento no SUAP de nota de empenho, ou de processo de doação e lançamento de dados de entrada, como nota fiscal, é gerado o número de tombamento do patrimônio público escolar.

No SUAP, através do módulo de Patrimônio, é possível gerar uma relação de inventário do Campus, assim como filtrar os dados de acordo com a necessidade da gestão. Esse módulo possibilita ainda o envio desses dados por e-mail e/ou gerar uma planilha do Excel como forma de relatório e documento administrativo.

### 5.3 Processo de tombamento dos materiais permanentes



De acordo com Fonseca (2005), a confirmação do bem permanente ocorre a partir do momento em que um servidor especialista realiza a inspeção do material recebido e verifica a conformidade do bem com o documento de obtenção e as circunstâncias de entrega. E, estando de acordo, consigna o aceite da entrega.




Posteriormente à aprovação dos bens, acontece a inserção no SUAP, em módulo específico de monitoramento de materiais, que são os Módulos de Almo-

xarifado e Módulo de Patrimônio (Manual Operacional do SUAP IFMG - 2022). Assim, a Seção de Patrimônio executará o processo de registro, que consiste em formalizar a inclusão do bem permanente no conjunto de patrimônios da instituição. Em seguida, é atribuído um número exclusivo para cada bem agregado ao patrimônio, ou armazena-se uma sucessão de registros de bens quando for por lote. Com a catalogação, é inserida ao bem adquirido uma conta patrimonial do plano de contas do órgão conforme a função para a qual foi adquirido e o valor desse bem é registrado em consonância com o valor registrado no documento de incorporação (valor de aquisição).

Na Seção de Patrimônio do IFMG *Campus* Ouro Branco, em atendimento e conformidade com o art. 8 da Portaria nº 211, de 23 de fevereiro de 2023 “Os bens permanentes que tenham ingressado no IFMG devem ser obrigatoriamente tombados antes de serem distribuídos e/ou utilizados”., o material permanente recebido sofre marcação física antes de ser disponibilizado aos diversos setores/ seções de responsabilidade do órgão, o que significa a aplicação, no bem, de plaqueta de identificação, contendo o número de registro patrimonial. O servidor responsável pelo emplacamento do bem utiliza uma rotuladora eletrônica para impressão das etiquetas com número de tombamento, identificando o patrimônio público, tornando-o disponível para utilização. No Quadro 1 são apresentados os instrumentos de utilização no processo de tombamento.

**Quadro 1 – Instrumentos utilizados no processo de tombamento dos bens permanentes do IFMG *Campus* Ouro Branco**

	<p>Figura 27 - Fita laminada para impressão de etiquetas contendo o número de tombamento</p>
	<p>Figura 28 - Rotuladora eletrônica utilizada para impressão das etiquetas com número de tombamento do patrimônio público escolar</p>

	<p>Figura 29 - Etiqueta impressa com número de tombamento no patrimônio público escolar do IFMG <i>Campus</i> Ouro Branco</p>
	<p>Figura 30 - Etiqueta impressa com número de tombamento no patrimônio público escolar do IFMG <i>Campus</i> Ouro Branco</p>
	<p>Figura 31 - Etiqueta impressa com número de tombamento no patrimônio público escolar do IFMG <i>Campus</i> Ouro Branco</p>

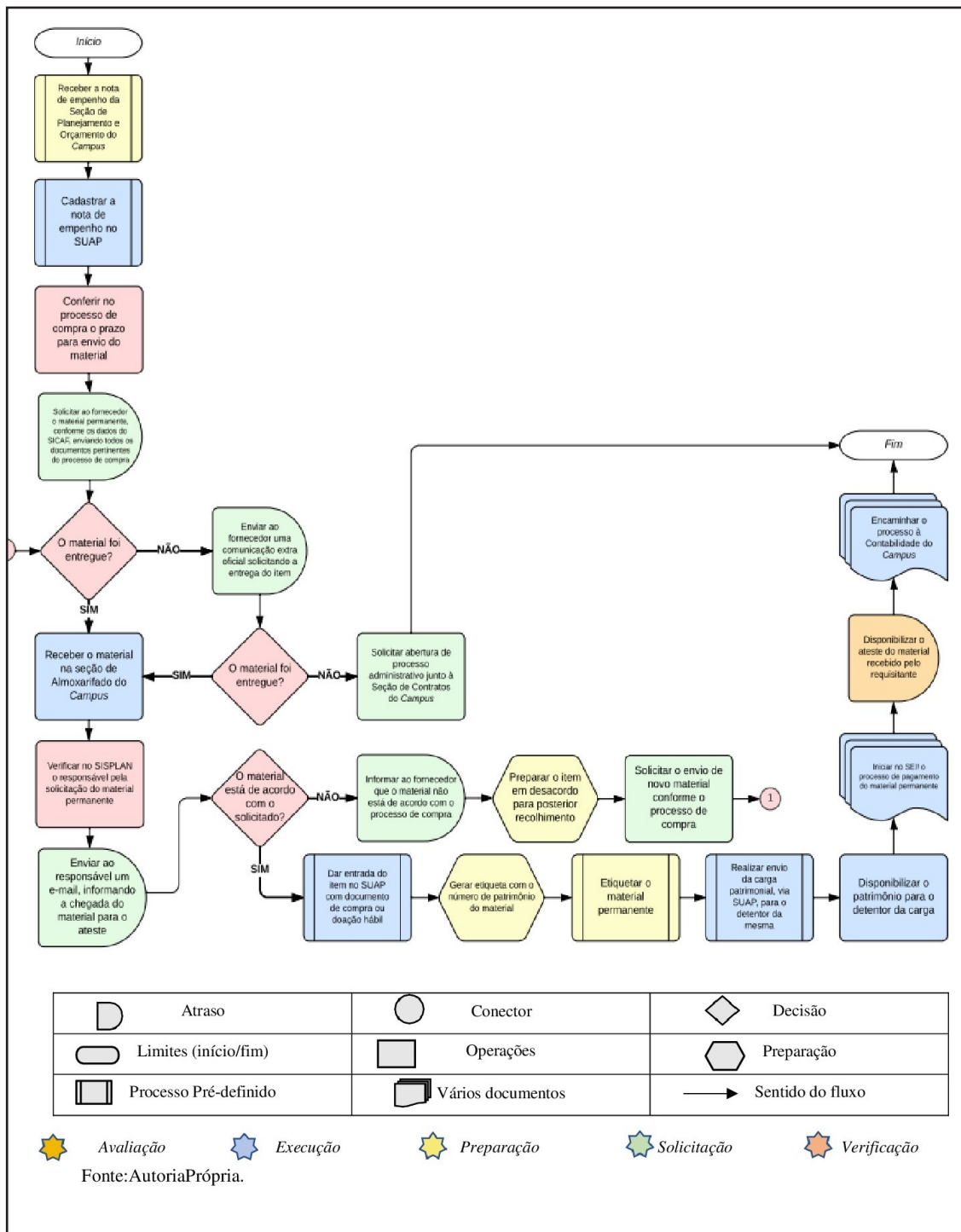
Fonte: Elaborada pelos autores.

## 5.4 Fluxograma do processo de tombamento dos bens patrimoniais do IFMG *Campus* Ouro Branco

Para a confecção do produto educacional intitulado “Fluxograma da Gestão Patrimonial: processo de tombamento dos bens permanentes do IFMG *Campus* Ouro Branco”, os autores mapearam os processos de recebimento do material adquirido até a fase de tombamento e disponibilização para uso. Foi escolhido o modelo de fluxograma de processos considerando-se sua maior simplicidade e melhor visualização da sequência de atividades (CRUZ, 2013). Esse fluxograma elucida todas as etapas para a realização do registro patrimonial dos materiais permanentes.

Através desse fluxo e da realização dessas observações, os autores do produto educacional mapearam e organizaram todas as atividades necessárias para tombamento do patrimônio público escolar do *Campus*, a fim de trazer mais eficiência, orientação, clareza e simplificação aos processos. Este foi o resultado:

**Figura 32 - Fluxograma da Gestão Patrimonial: processo de tombamento dos bens permanentes do IFMG Campus Ouro Branco**



Fonte: Elaborada pelos autores.

## 5.5 Considerações Finais

O presente estudo buscou descrever as etapas do processo de tombamento dos bens permanentes do IFMG *Campus* Ouro Branco, possibilitando assim a produção do produto educacional apresentado, que é o fluxograma do Tombamento do Patrimônio Público Escolar do IFMG *Campus* Ouro Branco. Para tal, foi necessário mapear os procedimentos administrativos realizados na Seção de Patrimônio da instituição e o estudo baseou-se ainda nos parâmetros legais.

A padronização e formalização dos procedimentos de tombamento do Patrimônio Público Escolar devem ser consideradas etapas fundamentais para um controle efetivo dos bens permanentes. A aplicação do mapeamento do processo auxilia na compreensão das atividades que estão sendo executadas e objetivam garantir, através do fluxograma, a padronização do processo e o direcionamento das atividades executadas no processo desse registro de bens pelo servidor na Seção de Patrimônio do IFMG *Campus* Ouro Branco, contribuindo para a coerência nas ações e transparência e comunicação entre as Seções da unidade.

Para novas investigações, é sugerido que se estenda esse estudo para outras etapas da Gestão do Patrimônio Público Escolar do IFMG *Campus* Ouro Branco, pois acreditamos que ele poderá contribuir para melhor eficiência no uso e distribuição dos bens patrimoniais que auxiliam na formação integral dos estudantes do IFMG *Campus* Ouro Branco.

## Referências

AZEVEDO, Thaís Coelho Bastos; ALTAF, Joyce Gonçalves; TROCCOLI, Irene Raguenet. O Controle Patrimonial na Administração Pública. **Rev. Eletr.** Machado Sobrinho, Juiz de Fora, v.13, n.1, p.01-09, 2017. Disponível em: [http://www.machadosobrinho.com.br/revista\\_online/publicacao/artigos/Artigo01REMS12.pdf](http://www.machadosobrinho.com.br/revista_online/publicacao/artigos/Artigo01REMS12.pdf). Acesso em: 05 abril 2023.

BARBOSA, José Roberto dos Santos; SANTOS, Jarbas Queiroz. Gestão Patrimonial De Bens Móveis Na Administração Pública: Um Estudo De Caso Na Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia- UFRB. **Revista Formadores**, v. 10, n. 4, junho 2017.

BLAZON, Victor Vinicius; SILVA, Priscila Pereira Florentino. Fundamentos Da Administração De Recursos Materiais E Patrimoniais Na Gestão Pública – Estudo Sobre O Funcionamento Da Secretaria Da Agricultura E Do Abastecimento – Seab – De Paranavaí – PR. **II Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas – II CONAPE**. Francisco Beltrão/PR, 02, 03 e 04 de outubro de 2013. Disponível em: [http://cacphp.unioeste.br/eventos/conape/anais/ii\\_conape/Arquivos/adm/Artigo46.pdf](http://cacphp.unioeste.br/eventos/conape/anais/ii_conape/Arquivos/adm/Artigo46.pdf). Acessado em 16/02/2023.

BRASIL. Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 07 abril 2023.

BRASIL. Lei n.º 4.717/65, de 29 de junho de 1965. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4717.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4717.htm). Acesso em: 07 abril 2023.

BRASIL. Portaria do IFMG - Nº 211 de 23 de fevereiro de 2023. Regulamento sobre a Gestão dos Bens Móveis que compõem o Acervo Patrimonial do IFMG. Disponível em: [https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=protocolo\\_pesquisar&id\\_procedimento=1668293&id\\_documento=1668303&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110001103&infra\\_hash=159a997dab8e823fcc6289e3b0612ac973491edf5c87bdcde5021aa4b00047df](https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisar&id_procedimento=1668293&id_documento=1668303&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110001103&infra_hash=159a997dab8e823fcc6289e3b0612ac973491edf5c87bdcde5021aa4b00047df). Acesso em 29 mar.2023.

BRASIL. Projeto SEI IFMG. 2017. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/proreitoria-de-administracao/arquivos-antiores-a-28-11-2019/sei>. Acesso em 02 abril 2023.

CRUZ, T. **Sistemas, organização e métodos**. Estudo integrado orientado a processos de negócios sobre organizações e tecnologias da informação. Introdução à gerência do conteúdo e do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2013.

FONSECA, M. P. S. A. **Manual de Administração de Bens Móveis**. SGA - Gerência do Patrimônio Público. Acre. 2005. Disponível em: <http://acre.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/ManualdeAdministracaodeBensMoveis.pdf>. Acessado em 01 abril 2023.

GUERREIRO, K. M. S. **Qualidade e produtividade**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Paraná, Curitiba: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://proedu.mp.br/bitstream/handle/123456789/1359/Gestao%20da%20Qualidade.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 abril 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2018.

PROFEPT. IFMG Campus Ouro Branco. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/profept>. Acesso em 29 mar. 2023.

SANTOS, Gerson dos. **Gestão Patrimonial**. 5. ed. ampl. e atual. Florianópolis: Secco, 2016, 600p.

SISPLAN. **Sistema De planejamento Anual**. Disponível em: <https://sistema.ifsertao-pe.edu.br/sisplan/2016/sobre.php>. Acesso em 12 abril 2023.

SUAP. **Portal IFRN**. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/tec-dainformacao/servicos-ti/menus/servicos/copy2\\_of\\_suap](https://portal.ifrn.edu.br/tec-dainformacao/servicos-ti/menus/servicos/copy2_of_suap). Acesso em 02 abril 2023.

VIEIRA, Everton Luiz. Proposta de melhoria no layout de um laboratório de análises clínicas utilizando o fluxograma de processo e o diagrama de spaghetti. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, v. 6, n. 1, p. 0023-0028, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/jcec/article/view/9354/5240>. Acesso em: 09 abril 2023.



**PARTE II - PRÁTICAS EDUCACIONAIS:  
PROPOSTAS DE ENSINO, MATERIAIS TEXTUAIS  
E ATIVIDADES DE EXTENSÃO**



# ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UM LIVRO DIGITAL SOBRE CÍRCULOS DE LEITURA

Ivone Rosa Ferreira de Sá  
Raquel Aparecida Soares Reis Franco

## 6.1 Introdução

É consenso que, na escola, a literatura é ensinada como a matemática, isto é, os alunos devem chegar a um denominador comum alcançando um resultado idêntico. (DANTAS, 2021). Partindo desse entendimento, compreendemos que não basta o aluno ler, nem dar respostas de um texto lido conforme o professor espera, é preciso ir além, é preciso entender que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2021a, p. 40). Isso quer dizer que a leitura faz com que o indivíduo se coloque no lugar do outro, seja mais tolerante e sensível, além de se posicionar diante de fatos, e assim, melhorar a realidade a sua volta. (DANTAS, 2021, p. 55).

Villardi (2010), na mesma direção, ressalta que as escolas têm sido falhas em seu papel de formar leitores literários, pois a metodologia utilizada pelos professores, muitas vezes, tem proporcionado o distanciamento dos alunos dos livros literários, e não o interesse do estudante em adquirir o gosto pela literatura. Ampliando a discussão, Rezende (2013) aponta que a questão dos alunos não lerem está no fato de as escolas não terem espaço físico, tempo disponível no

currículo para se trabalhar a literatura e a presença de livros tradicionais voltados para o ensino de movimentos e estilos literários.

Mediante aos fatos apresentados e sem desconsiderar as dificuldades que as escolas enfrentam no dia a dia diante da falta de recursos físicos, financeiros e humanos, concordamos com Durão *et al* (2022) ao dizer que o espaço escolar é o lugar ideal para o exercício da literatura e da cidadania, e, ainda, é o espaço do conhecimento sistemático e sistematizado da humanidade. (COSSON, 2020).

Partindo desse entendimento, este trabalho objetiva apresentar o livro digital que tem como objetivo auxiliar todos professores e futuros docentes, em especial os de língua portuguesa que atuam no ensino fundamental (8º e 9º anos) e ensino médio integrado (1ª a 3ª séries), a fortalecer a comunidade de leitores na escola por meio dos círculos de leitura. O referido produto foi elaborado para o programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* Ouro Branco como um pré-requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Tecnológica.

A dissertação, metodologicamente, parte de uma perspectiva qualitativa. Quanto à análise dos dados, usamos como referência Wolcott (1994) para garantir a qualidade e o rigor da investigação. O lócus da pesquisa foi o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), *campus* Timóteo. Os dados coletados para esse trabalho foram obtidos por meio de entrevistas com quatro professores de Língua Portuguesa que trabalham e ministram aulas nas turmas do Ensino Médio Integrado. Além da entrevista, fizemos uso da pesquisa documental para obtermos um gama maior de material para análise (GIL, 2008). Para isso, buscamos informações nos projetos interdisciplinares do *campus*, nos livros didáticos adotados pelos professores, nos planos de cursos, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos registros dos diários das turmas.

O produto que ora anunciamos foi baseado nas discussões sobre Educação Profissional e Tecnológica (SAVIANI, 2011; e RAMOS, 2008), esses autores defendem que o conhecimento sistematizado é direito de todo o cidadão. Saviani (2011, p. 8) advoga que ensinar a língua e a literatura é compromisso da escola, pois “o saber é objeto específico do trabalho escolar” e não pode ser negado ao ser humano. É preciso indicar, ainda, que o currículo da escola deve ser construído de maneira a atender as exigências de uma educação politécnica e integral que,

à luz dos estudos de Souza (2012), tais exigências, ao nosso ver, possibilitam que o estudante não receba o conteúdo de maneira fragmentada e, muito menos, seja preparado somente para o mercado de trabalho.

Baseamos o produto educacional nos estudos sobre letramento literário (COSSON 2021a; 2021b). Essa perspectiva teórica preconiza que a literatura precisa ser inserida no ambiente escolar afim de potencializar a formação literária e cidadã do aluno, e os círculos de leitura contribuem para isso, por serem uma atividade compartilhada e solidária (COSSON, 2021).

No tópico, a seguir, ampliamos a discussão do referencial que embasa o produto educacional, além de expor a importância de se trabalhar com os círculos de leitura na escola.

## **6.2 Círculos de leitura: efetivação do letramento literário na escola**

Letramento literário é apontado por Paulino e Cosson (2014, p. 67) “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os referidos autores explicam que o letramento literário não inicia e nem termina na escola. Ele está em constante modificação, além de o indivíduo dar novos sentidos e significados ao mesmo texto dependendo das condições e dos interesses para que isso aconteça.

Segundo Paulino e Cosson (2014), para concretizar o letramento literário na escola, é necessário o contato direto do estudante com o texto literário. Assim, há a necessidade da escola e do professor disponibilizarem materiais de leituras acessíveis aos estudantes, em locais de livre acesso, na sala de aula, biblioteca ou outro lugar da escola. Ainda, no currículo, o ensino da literatura precisa ter um espaço destinado às aulas e atividades literárias.

Para promover o letramento literário na escola e a “força humanizadora da literatura” não basta somente o indivíduo fazer a atividade de leitura. (COSSON, 2021a), é necessário que a escola ensine aos alunos os mecanismos de interpretação para explorar os textos; que a leitura coletiva seja estimulada, pois a interpretação de textos literários é um ato solidário, não é um monólogo, e sentidos são dados aos textos cada vez que o leitor lê o mesmo texto.

Partindo desse entendimento, compreendemos que os círculos de leitura apresentam algumas potencialidades que podem auxiliar no fazer diário do professor na docência. Entre essas potencialidades, destacamos alguns aspectos elencados por Cosson (2020; 2021):

- a. podem ser colocados em prática dentro ou fora da escola, atendendo a todas as faixas etárias;
- b. envolvem o leitor com o texto de maneira que o indivíduo entende as normas e o funcionamento da escrita;
- c. promovem a socialização, respeito mútuo e novas amizades entre os participantes nos grupos de leitura;
- d. permitem que o leitor seja ativo no processo de sua aprendizagem, criando estratégias de leitura, tomando decisões e resolvendo problemas;
- e. proporcionam que as leituras e as interpretações sejam dadas pelo leitor e, com isso, há uma maior variedade de opiniões sobre um determinado texto;
- f. apresentam um caráter formador aos envolvidos;
- g. possibilitam estratégias variadas e combinadas de avaliação e autoavaliação para professor e aluno.

As possibilidades apresentadas nos mostram que os círculos de leitura não necessitam acontecer apenas no espaço escolar, mas podem ser realizadas em espaços não formais de ensino. Também o indivíduo de qualquer idade pode participar de um círculo de leitura, desde que a leitura seja compartilhada, mediada por um coordenador ou um líder que direcione as diversas fases das atividades dos círculos e, ainda, todos estejam engajados em prol da leitura literária. Além do mais, os círculos de leitura proporcionam que o indivíduo tenha contato com outras pessoas, isto é, por meio dos encontros, o indivíduo se conhece, entende como e quando pode ajudar o próximo, fortalecendo assim, as suas relações de amizade e confiança em alguém.

Dessa forma, os círculos contribuem para a autonomia de indivíduos leitores, que sabem escolher as melhores estratégias de leitura, a depender do

texto, além dos diversos entendimentos que uma obra literária pode oferecer. E isso acontece pelo fato das interpretações e das leituras de mundo que cada leitor soma ao texto lido, além de adquirir capacidade crítica de reflexão para avaliar o que tem dado certo e que ainda precisa melhorar no círculo de leitura.

Para concretizar o letramento literário na escola e estabelecer uma comunidade de leitores, é necessário que o professor leve em conta a circulação dos textos e as possibilidades de dificuldades em relação a esses textos. (PAULINO e COSSON, 2014). Há três tipos de círculos de leitura que funcionam de maneiras diferentes, apresentam vantagens e desvantagens no que se refere ao letramento literário e podem ser combinados. O primeiro é o círculo estruturado, que segue regras definidas para cada membro do grupo, que exercem funções diferentes; o segundo, o semiestruturado, não tem roteiro para seguir, mas o coordenador é o responsável por acompanhar o desempenho e a participação dos grupos; e o último, o círculo aberto ou não estruturado, o qual os participantes combinam a obra e o cronograma das reuniões. Nesse modelo, os participantes discutem a obra lida como se estivessem em um encontro de amigos ou familiares.

Além dos tipos de círculos de leitura, Cosson (2020) apresenta, também, duas etapas para a prática do círculo de leitura. A primeira é a preparação e a seleção das obras, cabendo ao professor selecionar livros seguindo textos adequados à turma; e a segunda, os alunos escolhem os textos desde que sigam os objetivos previstos do planejamento do professor. O autor divide a metodologia em três etapas: modelagem, prática e avaliação, porém deixa claro que essas etapas se misturam a partir do momento em que o círculo entra em ação.

Na modelagem, o professor é o centro, pois é ele que direciona os alunos para participarem do círculo de leitura. É a etapa mais importante, é a base e equivale à encenação, “como se faz” e “por que se faz” para os alunos da maneira que irá funcionar o círculo. Nessa fase Cosson (2020) menciona que nenhum círculo de leitura deveria ser colocado em prática sem ter sido modelado pelo professor por aproximadamente dois meses, isso porque os alunos precisam entender bem o funcionamento de todas as fases do círculo.

Cosson (2021), apropriando-se do círculo de literatura de Daniels (2002), apresenta fichas de funções cujas tarefas para os alunos são predeterminadas por um tempo pelo professor, e que auxiliam os alunos com menos experiência na leitura a explorarem o texto. As funções ou responsabilidades desempenhadas

pelos alunos são as seguintes: questionador; iluminador; conector; dicionarista; sintetizador; pesquisador; analista de personagem; registrador/notário.

As funções apresentadas podem ser desempenhadas, ou não, pelos estudantes, sendo que o professor irá tomar a decisão. Isso porque “nem todas as funções precisam ser preenchidas por um grupo, assim como o professor pode inventar outras funções conforme as características do texto a ser lido e da turma.” (COSSON, 2020, p. 143). Tal decisão se faz necessária, de acordo o autor, pelo fato de os alunos focarem somente na função que irão desempenhar e deixar de participar ativamente das discussões do grupo.

Quanto a prática, os alunos participam ativamente preparando questões e debatendo a obra. Em relação ao professor, ele fica atento ao debate dos alunos. Na avaliação, professor e alunos avaliam o rendimento do círculo de leitura, seja por meio das observações e anotações do professor; ou da autoavaliação e avaliação oral do grupo de alunos.

É importante salientar que, ao escolher as obras para os alunos, o professor tenha “a capacidade de levar o discente a interpretação, pois a literatura só merece esse nome enquanto for capaz de suscitar questões relevantes para o nosso presente; se isso não ocorre, ela torna-se documento histórico ou testemunho social, objeto de outra disciplina ou curiosidade anedótica.” Durão *et al* (2022, p.17). Em outras palavras, independentemente da escolha da obra pelo professor, se o texto não der condições para que o leitor interprete e interaja com a obra, o resultado final não será alcançado que é a formação do indivíduo leitor em uma perspectiva do letramento literário.

Na sequência do artigo, apresentamos o produto educacional “Círculos de leitura: uma estratégia para a formação do leitor literário”, propriamente dito. Realizamos uma descrição do livro digital (objetivos do produto, suas finalidades, o processo de elaboração, a metodologia) e procuramos indicar sua aplicação no dia a dia da sala de aula.

### **6.3 Etapas da elaboração do produto educacional**

Como já dissemos, neste artigo, visamos divulgar o livro digital, denominado “Círculos de leitura: uma estratégia para a formação do leitor literário”.

Trata-se de um livro digital que objetiva apoiar o trabalho do professor de língua portuguesa e literatura na escola com os círculos de leitura de forma a contribuir com o letramento literário. Ainda, pretende expor ao docente que é possível “integrar as aulas de literatura com um programa de leitura que envolve a biblioteca e a comunidade escolar como um todo.” (COSSON, 2021b, p.8). Em outras palavras, o professor pode envolver outros profissionais da escola apoiando-o no círculo de leitura.

Embora o produto educacional realizado tenha tido como foco ser trabalhado na escola, reforçamos que a proposta pode ser adaptada para outros segmentos escolares, bem como espaços não-formais na educação. Além disso, é importante mencionar que o referido produto visa auxiliar professores e futuros docentes, em especial os de língua portuguesa que atuam no ensino médio integrado, a fortalecer a comunidade de leitores na escola por meio dos círculos de leitura.

Para um melhor entendimento do trabalho desenvolvido, destacamos, a seguir, o sumário do produto educacional “Círculos de leitura: uma estratégia para a formação do leitor literário.” O sumário foi separado em tópicos de maneira que em um primeiro momento, foi feita uma leitura teórica sobre leitura, literatura, letramento literário, Educação Profissional e Tecnológica e círculos de leitura. Em um segundo momento, exibimos a proposta metodológica de círculos de leitura, e ainda, anexamos as orientações das aulas citadas na metodologia dos círculos.

Logo, seguindo o modelo da proposta metodológica, foi elaborada uma proposta com o conto “O Espelho”, de Machado de Assis. Posteriormente, fizemos as considerações finais e elencamos livros, artigo e vídeo para que o professor buscasse mais conhecimento sobre o letramento literário e círculos de leitura. Por fim, mencionamos as referências utilizadas na elaboração do produto educacional, e revelamos as autoras desse material.

Figura 33 - Sumário

SUMÁRIO	
UMA BREVE FALA SOBRE LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO .13	
CÍRCULOS DE LEITURA: EFETIVAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA..... 25	
COMO APLICAR OS CÍRCULOS DE LEITURA NA ESCOLA? ..... 37	
PROPOSTA METODOLÓGICA DE CÍRCULOS DE LEITURA PARA ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (8º e 9º anos) E MÉDIO (1ª a 3ª série).....44	
Quadro Esquemático das Aulas 46	
Anexo 01: Proposta para o encontro do leitor com a obra... 60	
Anexo 02: Ficha para que o aluno faça a escolha das obras ..... 61	
Anexo 03: Modelo de um contrato de convivência ..... 62	
Anexo 04: Cronograma dos encontros dos grupos de leitura.64	
Anexo 05: Funções nos grupos . 64	
Anexo 06: Agenda de encontros do grupo ..... 65	
Anexo 07: Avaliação: participação no grupo..... 66	
PROPOSTA DE CÍRCULOS DE LEITURA COM O CONTO MACHADIANO O ESPELHO ..... 68	
CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 97	
PARA SABER MAIS.....101	
Livros.....102	
Artigo..... 114	
Vídeo..... 114	
REFERÊNCIAS.....115	
SOBRE AS AUTORAS.....126	

Fonte: DE SÁ; FRANCO, 2023, p. 5-6

O primeiro tópico do sumário inicia com uma breve fala das autoras sobre leitura, literatura, Educação Profissional e Tecnológica e letramento literário, descrevendo sobre a importância da literatura como direito do ser humano, como forma de resistência e patrimônio da sociedade. Ainda, reforça que a escola é o espaço que pode e deve dar condições para a formação de leitores. Em seguida, discutimos sobre o conceito de literatura e os paradigmas de ensino de literatura tradicionais que ainda permanecem na escola.

Enfatizamos que é por meio da leitura literária que o aluno irá se apropriar do letramento literário, mas, para isso acontecer, é preciso que a escola, por meio dos professores, em especial os de língua portuguesa, tenham em mente que o sentido do texto é construído pelos leitores. Ademais, o contato desde a tenra idade dos alunos com livros e leituras literárias, que deem condições que o indivíduo interprete, criem repertório literário, além de compartilhar as leituras

fortalece a formação do gosto literário. E, com isso, conduz para que o letramento literário se efetive na escola, e assim, o gosto literário é criado para a vida toda do cidadão.

Nessa direção, Villardi (2010) aponta que para a escola ensinar o aluno a gostar de ler se faz necessário que ele se emocione usando os sentidos e a razão, pois o simples fato de gostar de ler, não leva o estudante a perceber o que não está em evidência, a mostra no texto. Assim, o tópico do livro digital “Círculos de leitura: efetivação do letramento literário na escola” colabora para reforçar os benefícios dos círculos de leitura, pois essa estratégia “ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão.” (COSSON, 2021, p. 23).

Assim sendo, nesse tópico descrevemos algumas potencialidades dos círculos, conforme as páginas 26 e 27, do livro digital, como demonstramos a seguir:

**Figura 34 - Potencialidades dos círculos**

- Podem ser colocados em prática dentro ou fora da escola, atendendo a todas as faixas etárias.
- Envolve o leitor com o texto de maneira que o indivíduo entenda as normas e o funcionamento da escrita.
- Promovem a socialização, respeito mútuo e novas amizades entre os participantes nos grupos de leitura.
- Permitem que o leitor seja ativo no processo de sua aprendizagem, criando estratégias de leitura, tomando decisões e resolvendo problemas.
- Proporcionam que as leituras e as interpretações sejam dadas pelo leitor, e com isso, há uma maior variedade de opiniões sobre um determinado texto.
- Apresentam um caráter formador aos envolvidos.
- Possibilitam estratégias variadas e combinadas de avaliação e autoavaliação para professor e aluno. (COSSON, 2020; 2021)

Fonte: DE SÁ; FRANCO, 2023, p. 26-27

Essas potencialidades demonstram que a experiência de leitura do leitor, junto à metodologia utilizada pelo professor, propicia que o estudante fique mais independente na aprendizagem da leitura, e com isso, o discente poderá criar gosto literário de maneira que aprenda a ler não somente na escola, mas também em outros espaços. Nessa perspectiva, mostramos no livro digital os três tipos de círculos de leitura e de que maneira podem ser aplicados no intuito de que o

professor explore ao máximo com seus alunos as potencialidades de um texto, dentro de uma perspectiva do letramento literário.

Abaixo, apontamos funções ou responsabilidades que os alunos irão desempenhar nos círculos de leitura, a depender da decisão do professor, conforme demonstramos, a seguir nas páginas 33 e 34, do livro digital.

**Figura 35 - Funções dos alunos**

- Questionador: elabora perguntas sobre a obra para os colegas. Essas questões exigem explicação ou elaboração e, com isso, dão condições para o grupo iniciar uma discussão.
- Iluminador de passagens: seleciona uma passagem do texto para dar início ao debate no grupo.
- Conector: apresenta trechos ou passagens de outras obras para conectar com a obra lida.
- Dicionarista: escolhe palavras consideradas complexas e importantes para o entendimento do texto
- Sintetizador: resume o texto, insere ou retira detalhes da leitura.
- Pesquisador: busca informações históricas, geográficas, culturais, mitológicas, entre outras, para contextualizar o texto.
- Analista de personagem: mostra o perfil das personagens.
- Registrador/notário: anota o que foi discutido no grupo.

Fonte: DE SÁ; FRANCO, 2023, p. 33-34

As funções descritas colaboram para que os alunos com menos experiência na leitura explorem o texto. Pois, “a capacidade de encontrar esses novos sentidos, entretanto, passa pela educação, pela leitura, pelo acesso à informação e pelo desenvolvimento intelectual que advém de debates, discussões, experiências e conhecimentos [...]” (DANTAS, 2021, p. 53). Ou seja, mais uma vez reforçamos a necessidade de intervenção do professor junto à leitura dos alunos para que o máximo de informações sejam apreendidas de um leitor de um texto literário.

Outro tópico do sumário é “Como aplicar os círculos de leitura na escola”, subdivisão essa do livro que nos direciona a conhecer os círculos de leitura como metodologia que auxilia a promoção do letramento literário. Logo no início do tópico, esclarecemos que o livro digital não é uma proposta que está ingessada, pronta, que deve ser seguida, mas sim, um documento que auxilia e conduz o

professor no entendimento do que seja círculos de leitura. Nesse sentido, destacamos os dizeres de Rezende (2013) ao falar que as aulas de literatura, no geral, são chatas, frustrantes, dispensáveis e que muitas vezes, a literatura não está sendo trabalhada.

Nessa visão, ao elaborarmos o produto educacional, dividimos as aulas em dois módulos de 50 minutos para cada aula planejada pelo professor, além do tempo de cada atividade dos círculos de leitura, conforme demonstramos, a seguir.

**Figura 36 - Cronograma de leitura e discussão**

Tempo	Atividade	Envolvidos	Observação
10 a 15min	Conversar com os alunos sobre algo relacionado a leitura das obras que estão lendo e sobre o funcionamento do grupo. (professor)	Toda a turma.	Cosson (2020) chama esse momento de miniaula, ou seja, um momento em que o professor tem com os alunos para esclarecimentos ou pontuar algo relevante para melhoria do círculo.
30 min	Realizar as discussões a partir das anotações das leituras feitas. (alunos)	Somente os grupos.	Usar o diário de leitura ou as fichas de função.
15 min	Registrar (individual ou do grupo) o que foi falado durante a discussão da leitura. (alunos)	Somente os grupos.	Usar o diário de leitura ou as fichas de função.
20 min	Conversar novamente com toda a turma e ouvi-los a respeito das leituras (caso seja necessário). (professor)	Toda a turma.	Replanejar, trocar alunos de funções nos grupos.

Fonte: Adaptado de Cosson (2020)

Fonte: DE SÁ; FRANCO, 2023, p. 40-41

Quando fizemos esse cronograma, consideramos o tempo de revezamento de aula do professor de uma sala para outra; a saída de um espaço (caso o professor leve a turma para a biblioteca, por exemplo) para outro; e o tempo que é destinado ao professor para fazer chamada da turma, pois vários minutos da aula são consumidos. Nesse cronograma, advertimos ao professor quanto à importância dos diários de leitura e fichas de função, porque são instrumentos essenciais para que os alunos registrem as leituras feitas.

Outro tópico do produto educacional é a “Proposta metodológica de leitura para alunos das séries finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) e médio (1ª a 3ª série)”. Nessa parte do livro digital, além de demonstrarmos os objetivos do material didático tanto para o professor, como também para os alunos, fizemos um quadro esquemático das aulas, mostrando passo a passo de cada aula a ser dada pelo professor, conforme figura a seguir.

Figura 37: Quadro esquemático das aulas

Aulas	Objetivos principais	Atividades desenvolvidas		Aulas	Objetivos principais	Atividades desenvolvidas	
		Professor	Aluno/grupo			Professor	Aluno/grupo
01	Traçar o perfil da turma e apresentar aos alunos sobre os círculos de leitura	Apresentar o círculo. Entregar aos alunos a ficha de leitura.	Preencher a ficha de leitura.	04	Realizar encontro dos grupos para leitura e discussão	Orientar aos alunos. Acompanhar a agenda dos encontros dos grupos.	Conhecer o texto literário. Distribuir as funções no grupo. Elaborar uma agenda de encontros com planejamento das leituras.
02	Apresentar aos alunos a obra escolhida	Apresentar o autor e a obra. Ler em voz alta o texto.	Acompanhar a leitura. Ler silenciosamente.	05	Realizar encontro dos grupos para leitura e discussão	Orientar aos alunos. Acompanhar a participação dos alunos.	Discutir a leitura no grupo. Fazer registros das discussões. Trocar/revezar os participantes nas funções.
03	Realizar encontro do leitor com a obra e formar grupos de leitura	Orientar aos alunos. Acompanhar a agenda dos encontros dos grupos e dar publicidade na escola.	Selecionar as obras literárias. Elaborar o contrato de convivência. Construir uma agenda de encontros.	06	Encerrar a leitura da obra literária	Organizar a turma para as discussões. Entregar uma ficha de avaliação e autoavaliação aos alunos. Ouvir os relatos dos alunos.	Compartilhar as leituras. Preencher as fichas de avaliação e autoavaliação dos encontros.

Fonte: Adaptado de Cosson (2020)

Fonte: DE SÁ; FRANCO, 2023, p. 47-48

No cronograma, de acordo com as seis aulas descritas, colocamos em evidência os objetivos principais de cada aula e as atividades desenvolvidas pelo professor e alunos. Ainda, detalhamos as aulas de modo que cada uma delas mostrasse ao professor o que precisa ser feito, e ainda, dispomos algumas observações para o professor, chamadas de “Importante”, conforme a página 46, do livro digital, a seguir:

Figura 38 - Observações para o professor

**Importante!** Reforçamos que esse esquema pode ser utilizado em espaços não-formais da educação e adaptados conforme a necessidade do grupo.

Fonte: DE SÁ; FRANCO, 2023, p. 46

Ainda, nesse tópico, modelos de fichas, tais como formação de grupos, listas de obras, funções nos grupos, agenda, avaliação e contrato de convivência foram anexadas para que o produto fique mais visível para o professor e, ainda, os alunos assumam compromissos diante do trabalho que será realizado.

Dando continuidade ao processo de elaboração do produto educacional, a

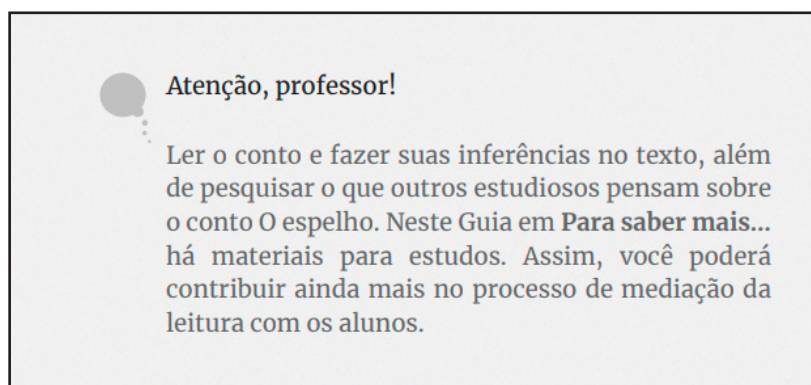
partir do tópico que explicamos, selecionamos o conto, “O Espelho”, de Machado de Assis, por se tratar de um escritor cujos temas são atuais e adequados à leitura literária. Além disso,

não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja par recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. (COSSON, 2021a, p. 33-34).

Nessa direção, optamos por Machado de Assis. Esse escritor faz parte de nossa literatura, suas obras têm valores que merecem ser preservadas. Pois, se uma obra não trazer questões que estão presentes em nossa sociedade, ela será apenas um documento da história, uma anedota, ou ainda, uma criação insignificante, um conteúdo de uma disciplina. (DURÃO *et al*, 2022).

Nesse sentido, para melhor entendimento do produto educacional, elaboramos aulas baseadas no conto de Machado de Assis “O Espelho”. Nessas aulas, além de seguir os passos já apresentados da metodologia dos círculos de leitura, acrescentamos em cada aula recomendações aos professores, intituladas “Atenção, professor!”, conforme atestamos, a seguir.

**Figura 39: Recomendação ao professor**



Fonte: DE SÁ; FRANCO, 2023, p. 94

No exemplo citado, solicitamos ao professor que busque pesquisar outras obras e estudos sobre o conto “O Espelho” para que consiga instigar seus leitores a procurar o máximo de informações possíveis sobre esse conto, autor, gênero literário etc. (DANTAS, 2021).

Nesses avisos, chamamos a atenção do professor para que providencie o

material para os alunos com antecedência, que sejam cautelosos em relação às primeiras leituras dos alunos, pois, para alguns, pode ser o primeiro contato que estão tendo com a obra. Do mesmo modo, demos dicas de conceitos, tais como o que são gêneros textuais; alertamos para que retornem em algum tópico do produto que está mais detalhada a explicação do círculo de leitura; fizemos uma breve introdução do início do conto no Brasil, além de apresentar Machado de Assis e o conto “O Espelho”, conforme a figura, a seguir.

**Figura 40 - Contar para os alunos**

<p>Não se sabe quando o conto teve início no Brasil, porém alguns motivos podem ter contribuído para o não reconhecimento dos contos na época, a saber: não tinha prestígio, como aconteceu quando surgiu o romance; e havia dificuldade em nomear esse gênero. Porém, o que há de informação é que as origens dos contos partem das publicações que ocorriam em jornais em meados do século XIX e que eram diferentes dos contos modernos que vieram a ser publicados. Com o passar do tempo, outros estilos de contos foram surgindo. (PARRINE, 2009, p. 472-484,)</p>	<p>O conto O Espelho faz parte do livro de contos Papéis Avulsos, que foi publicado em 1882 por Machado de Assis. Esse conto proporciona ao leitor refletir sobre a vivência das pessoas em sociedade, além dos enfrentamentos que o ser humano tem consigo mesmo. (LIGOSKI, 2011, p. 181-191)</p>
--	--

Fonte: DE SÁ; FRANCO, 2023, p. 72-73

Finalmente, no último tópico indicamos obras, artigo e vídeo para estudos sobre leitura, literatura, letramento literário e círculos de leitura. Ressaltamos que em todas as indicações, colocamos as sinopses que constam nos livros. Ainda, mencionamos as referências da pesquisa e evidenciamos o perfil das autoras do produto educacional.

## 6.4 Considerações finais

O produto educacional apresentado neste artigo originou-se a partir da dissertação de mestrado “Paradigmas do ensino de literatura no CEFET-MG *campus* Timóteo”, que ainda não foi defendida. A dissertação foi planejada com a intenção de compreender os paradigmas que orientam o ensino de literatura no CEFET-MG *campus* Timóteo.

Considerando que a escrita está em toda a parte e faz parte da vida diária do ser humano, não somente na instituição escolar, compete à escola e, em especial, ao professor de Língua Portuguesa, nas aulas de literatura, buscar estratégias pedagógicas para o ensino da leitura literária. E, desse modo, ao valorizar a leitura, instantaneamente a literatura é legitimada, uma vez que é na literatura

que o indivíduo encontra o espaço ideal para se consolidar como aluno, leitor, crítico e cidadão.

Tendo em vista que a literatura é um bem precioso, cultural e universal e “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188), concordamos com Cosson (2021a) ao mencionar que é responsabilidade da escola ensinar a literatura rompendo com a escolarização e mostrando que ela (a literatura) exerce destaque no poder de humanizar as pessoas. Ou seja, a partir do momento que o indivíduo tem contato com a leitura literária, ele muda sua forma de enxergar a si mesmo e o mundo.

Por isso, reforçamos a necessidade de haver uma educação que diminua as desigualdades, que contribua para que o aluno seja crítico, autônomo e ainda, tenha oportunidade de aprender os conhecimentos adquiridos pela humanidade. Nesse sentido, é através do letramento literário que o indivíduo irá adquirir uma formação completa para entender esse mundo, e ainda, ser um cidadão que saiba exercer o seu papel político. (CIAVATTA, 2005).

Posto isto, o produto educacional, um livro digital sobre os círculos de leitura, foi organizado na expectativa de difundir uma metodologia que auxilie na efetivação do letramento literário na escola, de forma a atender os objetivos da pesquisa de mestrado. Também escolhemos o conto do cânone Machado de Assis, por se tratar de um autor cujos temas são atuais e apropriados para se trabalhar leitura literária, tendo em vista que o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. (COSSON, 2021a, p.34).

Nesse sentido, os círculos de leitura proporcionam aos alunos a possibilidade de terem contato com a literatura, em especial com textos literários, contribuindo assim, para a formação de leitores em uma perspectiva do letramento literário. Cosson (2020) nos informa que os círculos de leitura são organizados por uma comunidade de leitores, que é um grupo de pessoas que têm os mesmos interesses em comum que é a discussão de uma obra literária. Para o autor há três tipos de círculos de leitura (estruturado, semiestruturado, aberto ou não estruturado) que funcionam de formas diferentes, mas que podem ser combinados, apresentando vantagens e desvantagens como estratégia para que o professor coloque em prática o letramento literário na escola.

Assim, os círculos de leitura são divididos em três partes, porém se intercalam à medida que o círculo é posto em prática. A primeira parte é a modelagem, que é a fase que o professor mostra aos alunos o funcionamento das etapas do círculo. A segunda é a prática, momento em que os alunos atuam de maneira eficiente elaborando perguntas e debatendo a obra. A terceira, e última etapa, a avaliação, é o tempo em que professor e alunos tecem considerações, periodicamente, sobre o funcionamento dos círculos, o que está bom e o que precisa ser aprimorado. (COSSON, 2020).

É importante mencionar que os círculos de leitura podem acontecer em qualquer outro espaço não-formal, independentemente da idade do indivíduo, além de utilizar suportes não escritos. Para tanto, mostramos neste trabalho que os círculos de leitura não são: solução para resolver dificuldades de leitura e de escrita na escola; remédio para curar a solidão e o individualismo das pessoas; e atividades isoladas responsáveis por ajudar a formação do leitor. (COSSON, 2020; 2021).

Ainda, o produto educacional anunciado neste artigo está estruturado em três etapas imprescindíveis para o desenvolvimento dos círculos de leitura na escola, a saber: primeira etapa -Fundamentação teórica: apresentação de conceitos sobre leitura, literatura, letramento literário e círculos de leitura; segunda etapa - Proposta metodológica: exposição teórica da aplicação dos círculos de leitura na escola; terceira etapa - Proposta metodológica prática: gradação da metodologia dos círculos com o conto “O Espelho”, de Machado de Assis.

Diante dessas etapas, vale frisar que o sucesso do círculo de leitura depende exclusivamente do professor, pois, se houver falhas no início dessa metodologia, tais como ausências dos alunos, todo o processo pode ficar comprometido. Ainda, é essencial que o professor faça a leitura das obras propostas, se envolva e acompanhe todo o percurso dos alunos nos grupos de leitura estando atento e esclarecendo dúvidas que vierem a surgir.

Por fim, o professor exerce um papel importante ao colocar o círculo de leitura em prática, porque quando isso acontece o docente deixa de ser um reproduzidor de aulas e permite que seu aluno tenha amplo acesso aos textos literários de forma prazerosa. Pois, a literatura é uma das maneiras de o ser humano ter acesso a “uma educação unitária”, porque essa educação “pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.” (RAMOS, 2008, p. 2)

## Referências

ASSIS, Machado de. O espelho (Esboço de uma teoria da alma humana). In: **Obra Completa**. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Duas cidades: Ouro sobre azul. Rio de Janeiro. 2011. p. 171-193.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/6122-Texto%20do%20Artigo-25556-1-10-20180610%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/6122-Texto%20do%20Artigo-25556-1-10-20180610%20(1).pdf). Acesso em: jul. 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021b.

DANIELS, Harvey. **Literature circles: Voice and choice in Books Clubs and Reading Groups**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores: reflexões e dicas para uma mediação eficaz**. São Paulo: Senac, 2021.

DE SÁ, Ivone Rosa Ferreira; FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis. **Círculos de leitura: uma estratégia para a formação do leitor literário**. Belo Horizonte: PARIMPAR, 2023. No prelo.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MOEN, Christine Boardman. **Literature circle role sheets**. Teaching & Learning Company. 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: **Seminário Sobre Ensino Médio, 2008**. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 21 ago. 2021.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 99-112, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral e a proposição da Escola Unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana**. 2012. 159f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed, 2010.

WOLCOTT, Harry F. **Transforming qualitative data: description, analysis, and Interpretation**. California: Sage: 1994, p. 9-54.

# **AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? UM PRODUTO EDUCACIONAL SOB A PERSPECTIVA DE ELUCIDAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Pablo Calegario  
Adilson Ribeiro de Oliveira

## **7.1 Introdução**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o produto educacional “Afinal, o que é Educação Profissional e Tecnológica?”, uma cartilha em formato de *e-book*, desenvolvida com base nos resultados da pesquisa “Educação Profissional e Tecnológica: representações sociais de estudantes do Ensino Médio Integrado” (CALEGARIO, 2022). A referida pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e é pautada na identificação e análise das representações sociais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Ouro Branco. Mais especificamente, a pesquisa teve como norte a identificação e análise das representações sociais de estudantes ingressantes e de concluintes do Ensino Médio Integrado dos cursos de Administração, Informática e Metalurgia. Assim, para darmos conta de uma investida desse porte, foi necessário ampararmos, tanto a pesquisa quanto a construção do produto educa-

cional, na fundamentação teórica da própria EPT e na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1961).

Percebeu-se, por meio dos resultados do estudo, que os dois grupos de estudantes - alunos ingressantes e alunos concluintes do EMI - compartilham representações de EPT diferentes entre si e não tão próximas do que é preconizado por documentos oficiais e reflexões teóricas acerca da EPT. Diante disso, pensou-se na estruturação de uma cartilha em formato de *e-book*, cujo objetivo é de elucidar o conceito de EPT, de modo a contribuir para que os alunos ingressantes consolidem um conhecimento acerca de EPT mais próximo aos fundamentos que constituem as suas bases conceituais.

O referido material encontra-se catalogado na Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Ouro Branco, no formato de *e-book* em PDF, sob o número de registro ISBN: 978-65-00-30792-4. A cartilha também pode ser visualizada em sua íntegra por meio do endereço eletrônico: <https://publuu.com/flip-book/114807/304375>. Ressalta-se, desta forma, que sua disponibilidade é irrestrita, preservando-se, de todo modo, os direitos autorais bem como a proibição do seu uso comercial.

Em tempo, ainda, é conveniente destacar que, a fim de sistematizar didaticamente esta apresentação e discussão do produto educacional elaborado, para além da introdução, organizamos o texto em três seções específicas e, ao mesmo tempo, complementares e articuladas. Na primeira delas, buscamos proporcionar uma breve discussão acerca do referencial teórico adotado para a construção do produto educacional. Na segunda seção, expomos o material construído, descrevendo os procedimentos que fundamentaram e estruturaram a sua produção e apresentando e discutindo, ainda, o caminho adotado para o desenvolvimento e a validação do produto educacional. Na terceira e última seção, apresentamos nossas considerações finais, que, distante de ser uma finalização de um diálogo sobre a questão, evidenciam as percepções gerais dos autores.

## 7.2 Tópico 1 Referencial teórico: representações sobre Educação Profissional e Tecnológica

A pesquisa que resultou na elaboração do produto educacional foi ancorada na fundamentação teórica da própria EPT e na Teoria das Representações Sociais (TRS). A escolha desses aportes teóricos se baseou na possibilidade de, a partir deles, identificarmos e entendermos as representações sociais de EPT de estudantes ingressantes e de concluintes do EMI.

Escolher a TRS implica, antes de tudo, no reconhecimento de que os sujeitos são produtores de saberes e que atribuem significados e sentidos às suas vivências nos contextos interpessoais. Assim, privilegiar a TRS como referencial teórico insere a pesquisa na busca dos sentidos, dos valores, das experiências e práticas que constituem o universo simbólico dos grupos sociais, bem como dos saberes que legitimam suas decisões e atitudes no universo social (MOSCOVICI, 2001).

Para compreender as RS que envolvem a EPT no contexto de uma instituição especializada nessa modalidade de ensino, consideramos a compreensão das representações sociais tratada por Moscovici (1961), especificamente quando nos apresenta que elas se assentam em teorias do senso comum produzidas coletivamente nas relações sociais, resultado da interação e da comunicação, cada qual no seu tempo, cultura e espaço específicos, a fim de transformar o que é estranho em familiar, estabelecendo uma ordem que possibilita que os indivíduos possam se orientar para, assim, compreender a realidade e nela se movimentar. Para o autor, ainda nessa perspectiva, as RS podem ser concebidas como uma forma de conhecimento prático socialmente elaborado e partilhado, concorrendo para a construção de uma realidade comum socialmente aceitável. Entendidas, assim, como ideias, crenças ou ainda universo de opiniões, as representações ganham existência porque é necessário preencher lacunas de conhecimento relativo a um objeto (MOSCOVICI, 2003), isso porque nós não podemos simplesmente ignorar um objeto do qual não temos nenhum conhecimento, nenhuma ideia precisa. Nós temos, na verdade, necessidade de identificá-lo completamente ou, ao menos, de compreendê-lo. Para que isso aconteça é preciso introduzir o estranho no espaço do comum, provocando uma convergência de visões, de expressões, antes afastadas, num mesmo sentido.

Já o direcionamento teórico-conceitual que imprimimos acerca de EPT se ancora na concepção de EPT que leva em conta prioritariamente a formação integral e humanística, na perspectiva da politecnia, que integra cultura, ciência, tecnologia e técnica. Em outras palavras, a educação voltada para a formação integral, a educação que tem como objetivo a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica. Trata-se, portanto, de uma educação que contribui para o desenvolvimento do indivíduo, buscando uma formação que não se limita somente às funções ocupacionais de trabalho, mas sim à criação de condições para a vida em sociedade de forma participativa e crítica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), com a natureza de um processo educativo que tenha como características integração entre cultura, ciência e técnica, educação geral e educação profissional e, perante isso, a concepção de politecnia (SAVIANI, 2003).

E é o que foi buscado, identificado e discutido em nossa proposta investigativa: interessávamos saber como os alunos compreendem a EPT, de modo a suscitar o debate sobre como esse conhecimento poderia influenciar o modo de ser do grupo de estudantes e da própria instituição e, em consequência, contribuir para a constituição de uma EPT que realmente se volte para a formação integral e emancipadora. Diante desse debate e referências teóricas e como resultado da pesquisa (CALEGARIO, 2022), construiu-se o produto educacional que será apresentado a seguir.

### **7.3 Produto Educacional: “Afiml, o que é Educação Profissional e Tecnológica?”**

Considerando a natureza epistemológica dos mestrados profissionais, o produto educacional procura contribuir para a produção e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, com foco na pesquisa aplicada e na proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a resolução de situações e problemas concretos (BRASIL, 2008). Destaca-se, ainda, que a elaboração do produto educacional nos mestrados profissionais é um pré-requisito obrigatório enquanto produção técnica, além da dissertação (CAPES, 2016).

Assim, buscando atender a esse pré-requisito e com o objetivo de alimentar proposições que culminarão em uma educação integral e humanística e, principalmente, de melhor qualidade, como produto educacional do estudo “Educação Profissional e Tecnológica: Representações sociais de estudantes do ensino médio integrado” (CALEGARIO, 2022), construiu-se uma cartilha em formato de *e-book*. A cartilha, denominada “Afinal, o que é Educação Profissional e Tecnológica?” é destinada principalmente aos alunos ingressantes no EMI, porém não descartamos que ela possa ser dirigida a outros públicos. Vale destacar que ela foi elaborada após a realização da pesquisa e análise dos dados, cujos resultados indicaram que os dois grupos de estudantes - alunos ingressantes e alunos concluintes - compartilham representações de EPT diferentes entre si e não tão próximas do que é preconizado por documentos oficiais e reflexões teóricas acerca dessa modalidade de ensino (CALEGARIO; OLIVEIRA, 2023).

Diante disso, como já apontado na introdução, pensou-se na estruturação do material (cartilha), cujo objetivo é o de elucidar o conceito de EPT, de modo a contribuir para que os alunos ingressantes consolidem um conhecimento acerca de EPT mais próximo aos fundamentos que constituem as suas bases conceituais. Assim, conceitos como Educação Profissional e Tecnológica, Politécnica, Formação Humana e Trabalho como Princípio Educativo são tratados de forma a estruturar e fundamentar o significado de EPT.

A escolha pela produção da cartilha, como produto educacional, justifica-se devido ao material ser uma ferramenta mais atrativa para os estudantes, podendo trazer diversos conceitos importantes e que se fixam mais facilmente pelo leitor. Inclusive, ela tem linguagem verbal e não verbal, o que estimula, segundo Kaplún (2002), a imaginação e o pensamento crítico no leitor. A escolha pelo elemento textual no formato descrito se deu, ainda, em razão de ser um material digital, de fácil acesso e compartilhamento gratuito.

O material foi produzido por meio de dois recursos computacionais: o Canva<sup>5</sup> e o programa *Illustration*.<sup>6</sup>, escolhidos em razão do seu baixo custo. Porém, para que tivéssemos sucesso nessa caminhada, foi necessário, por parte do pesquisador, além, é lógico, de uma sistematização de ações muito bem plane-

---

5 Canva é uma ferramenta gratuita de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Disponível em: <https://www.canva.com>

6 O Adobe *Illustrator* é um *software* da plataforma Adobe cuja principal função é trabalhar ilustrações vetoriais. A ferramenta permite criar ilustrações, figuras, logotipos, entre outros designers. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/products/illustrator.htm>

jada, a realização de um curso de produção em história em quadrinhos (HQ), cujo empreendedorismo serviu de alicerce para a construção do material.

Então, diante do conhecimento construído com base no curso, primeiramente, realizamos o planejamento para confecção do produto, etapa essa que consideramos importantíssima, pois foi a fase em que organizamos de que forma seria elaborada a cartilha, ou seja, a estrutura e a formatação necessária com as informações pertinentes sobre a EPT. Nessa etapa, nos preocupamos com algumas especificidades: procuramos elaborar um material com um visual bem atrativo, apresentando características como ilustrações e interatividade entre personagens e leitor, com uma linguagem acessível. Adicionalmente, pretendeu-se que a linguagem adotada na cartilha fosse acessível a todos os grupos que por ela se interessassem. Com esse intuito, os conteúdos selecionados no levantamento bibliográfico foram resumidos e adaptados para uma linguagem menos científica ou acadêmica. Também foram utilizadas expressões que concebem as representações sociais do grupo de estudantes, com o intuito de tornar a leitura do material mais atrativa e os conceitos mais compreensíveis.

Com o objetivo de diminuir a possibilidade de excessiva poluição visual na cartilha, utilizamos o contraste entre as cores branca, verde e vermelha. Aplicamos o negrito, o itálico e as setas em tonalidades mais vivas para destacar as informações e os conteúdos-chave de cada página. Alguns trechos mais extensos também foram divididos em páginas diferentes para tornar a leitura menos cansativa.

A organização do material foi pensada de forma a trilhar um caminho que correspondesse a uma narrativa bem didática e elucidativa. Para isso, partimos, primeiramente, de um questionamento corriqueiro entre os estudantes, apresentamos o contexto histórico e o marco legal da EPT e, na sequência do roteiro, esclarecemos o tripé de conceitos que sustentam as bases conceituais da EPT para, ao final, convidamos os leitores a compartilhar o conhecimento adquirido; na sequência, apresentamos as referências bibliográficas e, finalmente, os autores. Com esse roteiro, procuramos contemplar de forma explícita as representações sociais emergentes diagnosticadas no estudo, a fim de contextualizar e facilitar a compreensão de conceitos que foram abordados na cartilha. Assim, com essa organização e as preocupações atenuadas, finalizamos o processo de elaboração. A primeira versão foi concluída no formato *Portable Document Format* (PDF). Para exemplificar, a seguir, encontram-se algumas ilustrações, por meio das quais podem ser observadas as ponderações apresentadas.

Figura 41: Capa da cartilha



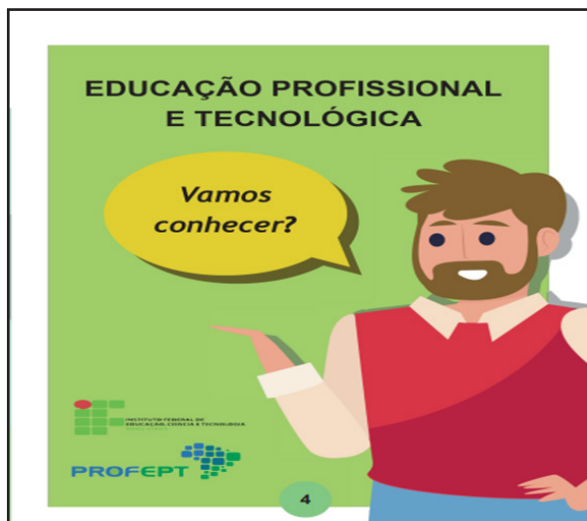
Fonte: CALEGARIO; OLIVEIRA (2022)

Disponível em: <https://publuu.com/flip-book/114807/304375>

Na Figura 41, o que se apresenta é a capa da cartilha produzida. Na capa, como se pode perceber, encontram-se elementos como: o título da obra (Afinal, o que é Educação Profissional e Tecnológica?), a identificação da instituição (Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia – *Campus Ouro Branco*) e do programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) ao qual está vinculada a pesquisa e o nome dos autores.

Na Figura 42, expomos a página 4 da cartilha, em que temos a representação de um personagem que se apresenta no roteiro do material como professor Eptélio. Nessa página, o personagem realiza um questionamento - uma espécie de chamado - para se conhecer o que vem a ser a EPT.

Figura 42: Página 4 da Cartilha

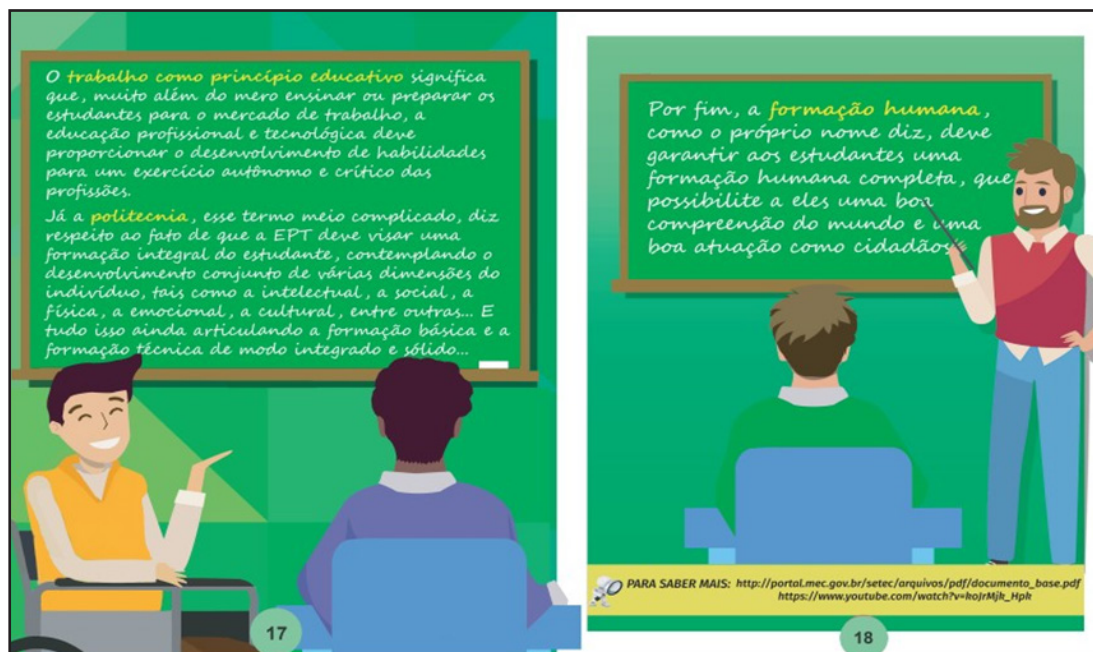


Fonte: CALEGARIO; OLIVEIRA (2022)

Disponível em: <https://publuu.com/flip-book/114807/304375>

Na Figura 43, vejamos outra passagem (pág. 17 e 18) da cartilha:

Figura 43 - Páginas 17 e 18 da cartilha



Fonte: CALEGARIO; OLIVEIRA (2022)

Disponível em: <https://publuu.com/flip-book/114807/304375>

As páginas, que aqui apresentadas, expõem o tripé de conceitos que sustentam as bases conceituais da EPT. Nessa ilustração, utilizamos alguns elementos que, em nosso entendimento, são importantes para mediar a compreensão do texto escrito e de construir significados. Dessa forma, como é possível perceber, expomos um ambiente de sala de aula, simbolizado por elementos

figurativos que representam estudantes, o professor e um quadro negro. No quadro negro são elucidados os conceitos de trabalho como princípio educativo, politecnia e formação humana. Vale realçar que no trecho ilustrativo também são simbolizadas representações correlacionadas à inclusão e diversidade. Nossa intenção, com essa escolha, é apontar que a EPT é para todos, além - é lógico - de permitir que os estudantes conheçam diferentes culturas e realidades, respeitando, sobretudo, a pluralidade étnica e cultural.

Na sequência, na Figura 44, apresentamos as páginas 19 e 20:

Figura 44 - Páginas 19 e 20 da Cartilha



Fonte: CALEGARIO; OLIVEIRA (2022)

Disponível em: <https://publuu.com/flip-book/114807/304375>

Nas páginas apresentadas procuramos contemplar de forma explícita algumas representações sociais sobre EPT evidenciadas no estudo. Essa intenção vai ao encontro dos dizeres de Paulo Freire (1996), quando o educador expõe que é preciso que o material pedagógico esteja em sintonia com a realidade dos educandos, de forma que eles possam compreender e se identificar com o que é apresentado, o que foi preocupação dos autores durante todo o processo.

Após a construção do produto educacional exemplificado, direcionamos nossos esforços para um segundo momento, denominado de validação. Essa etapa consistiu na disponibilização do material para o grupo de alunos egressos

da instituição e para quatro profissionais pedagogos, para que pudessem fazer uma avaliação do produto. Destaca-se que, para fins de validação, utilizou-se como instrumento avaliativo um questionário eletrônico, criado no *Google Forms* e disponibilizado para todos os alunos egressos participantes da pesquisa e para pedagogos convidados, por meio de redes sociais<sup>7</sup> e *e-mail*. Após receberem o material e aceitarem os termos de participação, nessa nova fase de pesquisa, foi solicitado aos colaboradores que realizassem uma atenta visualização e leitura do material. A partir do recebimento, aceite e leitura, os alunos egressos e os profissionais pedagogos responderam ao questionário cujo objetivo, como já apontado, foi o levantamento de dados referentes ao produto elaborado, para fins de sua avaliação e validação.

Em outra etapa do processo, na sequência mais precisamente, fase denominada de descrição, analisamos os dados que emergiram dos questionários eletrônicos que foram aplicados, de forma a gerar uma avaliação acerca do material. O Quadro 1, apresentado logo a seguir, busca evidenciar de maneira resumida toda a trajetória que seguimos, desde a construção do material até a validação do produto educacional.

Quadro 1 – Trajetória percorrida: do planejamento à validação

ETAPA	DESCRIÇÃO
Planejamento	Organização e elaboração da cartilha
Validação	Aplicação do produto e divulgação dos questionários eletrônicos para avaliação do produto educacional
Descrição	Realização das análises dos resultados dos questionários

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

## 7.4 Aplicação e avaliação do produto educacional

As duas seções seguintes são destinadas à apresentação e à análise dos dados que emergiram da avaliação do produto educacional. Primeiramente, apresentamos no tópico 3.1.1 a avaliação do produto elaborado na visão dos estudantes egressos do EMI. Em seguida, mais especificamente no tópico 3.1.2, destacamos a avaliação realizada pelos profissionais pedagogos. Vejamos, então, os dados quantitativos e as contribuições qualitativas feitas pelos avaliadores do produto.

### 7.4.1 O produto educacional na visão dos estudantes

<sup>7</sup> Para realizarmos a coleta de dados sobre a avaliação dos alunos egressos com relação à cartilha produzida, utilizou-se o recurso do aplicativo WhatsApp, em que foram disponibilizados os questionários de avaliação no grupo formado pelos ex-alunos.

Antes de iniciarmos, de fato, as discussões acerca da avaliação do produto educacional na visão dos estudantes egressos, é plausível apontar que a escolha desse grupo de ex-alunos para a realização da avaliação se justifica por dois motivos:<sup>8</sup> primeiro, pelo fato de considerarmos que esses alunos, na condição de egressos, percorreram um caminho de estudo no seio de uma instituição pública de EPT e isso certamente tem impactos no modo como concebem e enxergam a modalidade de ensino, ou seja, têm uma “bagagem” que interessa como perfil desejado para a avaliação; o segundo motivo é que esses mesmos sujeitos, também na condição de informantes da pesquisa, compartilham, segundo nossas análises, uma representação de EPT mais próxima às suas bases conceituais (CALEGARIO, OLIVEIRA, 2022).

Posto isso, no dia 18 de outubro de 2021, foi disponibilizado e enviado, por meio das redes sociais (*WhatsApp* e *e-mail*), o produto educacional e os questionários eletrônicos para a avaliação. Os avaliadores puderam responder a avaliação até o dia 31 de outubro de 2021. Após esse período, os resultados foram consolidados e por meio deles constatamos que o perfil dos estudantes egressos que colaboraram nesta fase da pesquisa resume-se em: 14 (60,9%) alunos do gênero feminino e nove (39,1%) alunos do gênero masculino. Dos 23 informantes, oito (34,8%) declararam que cursaram o curso de Administração; sete (30,4%), o curso de Informática; e oito (34,8%), o curso de Metalurgia. Os 23 jovens participantes dessa fase têm idades que variam entre 16 e 21 anos, sendo que, desse total, 14 (60,9%) jovens têm entre 19 e 21 anos. A título de ilustração, apresenta-se na tabela a seguir o perfil que representa o corpo de alunos concluintes que participaram da etapa.

**Tabela 1: Perfil dos alunos egressos que avaliaram o produto educacional**

Perfil do avaliador	Total de participantes
---------------------	------------------------

<sup>8</sup> Convém destacar que os alunos egressos que realizaram a avaliação do produto educacional foram os mesmos estudantes que participaram da primeira etapa da pesquisa (TALP) e que concluíram o EMI em dezembro de 2020.

<b>Gênero</b>	Feminino	14
	Masculino	9
<b>Faixa etária</b>	16-18 anos	9
	19-21 anos	14
<b>Curso que realizaram</b>	Integrado em Administração	8
	Integrado em Informática	7
	Integrado em Metalurgia	8

Fonte: CALEGARIO, 2022

Apresentado o perfil do grupo avaliador, a seguir, passamos à avaliação feita por esses informantes acerca do material educativo produzido. Antes, destaca-se que os estudantes puderam avaliar a cartilha em diversos aspectos: *layout*, conteúdo, linguagem e relevância. Para isso, o formulário de avaliação foi estruturado contendo 12 indagações, por meio das quais os participantes ficaram à vontade para escolher uma entre as cinco alternativas propostas: “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “não concordo, nem discordo”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”. Vale observar que as questões que indagavam sobre o *layout* da cartilha e sobre o produto de maneira geral, por possuírem uma avaliação mais objetiva, convergiram suas alternativas para as seguintes variáveis: ótimo(a), bom(boa), regular, ruim e péssimo(a). Destaca-se, ainda, que para todas as indagações propostas, os participantes poderiam, além de escolher uma das alternativas, justificar suas escolhas em um espaço em branco, porém não houve registros.

Na sequência, vejamos, na Tabela 2, a seguir, o que se considerou mais pertinente para o estudo quanto à avaliação do produto educacional por parte do grupo de alunos egressos.

**Tabela 2 – Avaliação do produto educacional: alunos egressos**

Questões Avaliadas	Ótimo(a)	Bom(boa)
<i>Layout da cartinha</i>	20 (86,96)	3 (13,04)
<b>Avaliação Geral</b>	23 (100%)	0 (0%)
Questões Avaliadas	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente
<b>Visualização do material</b>	21 (91,3%)	2 (8,7%)
<b>Conteúdo da cartilha</b>	21 (91,3%)	2 (8,7%)
<b>Linguagem utilizada</b>	22 (95,7%)	1 (4,3%)
<b>Pertinência da cartilha no contexto de EPT</b>	21 (91,3%)	2 (8,7%)
<b>Elucidação dos conceitos</b>	21 (91,3%)	2 (8,7%)
<b>Contribuição da cartilha para melhor entendimento da EPT</b>	21 (91,3%)	2 (8,7%)
<b>Importância da cartilha nas escolas que ofertam o EMI</b>	22 (95,7%)	1 (4,3%)

Fonte: CALEGARIO, 2022

De modo geral, é pertinente apontar que a simples observação da tabulação dos dados já aponta para uma avaliação positiva do produto educacional. Essa constatação pode ser considerada visto que, em uma rápida visualização, não encontramos nenhuma resposta correlacionada às alternativas “não concordo, nem discordo”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”. Outro ponto que pode ser avaliado e que, em nosso entendimento, configura-se uma avaliação extremamente positiva acerca do material, **é que não observamos ajuzamentos avaliativos** que apontassem que o material fosse “regular”, “ruim” ou “péssimo”.

Posto isso, inicialmente, o formulário indagou o participante com relação ao *layout* da cartilha. Nesse quesito, os alunos o avaliaram quase unanimemente como ótimo. Do total de 23 avaliadores, 20 consideraram ótimo o *layout*, sendo que três deles consideraram bom. Já no que se refere à visualização do material e, mais especificamente, se o visual é suficiente para atender ao objetivo de uma fácil leitura, na qual é possível observar que, segundo avaliação, o material quase atingiu por unanimidade esse item. Percebe-se que dois dos participantes avaliaram que concordam parcialmente acerca da visualização do material, permitindo fácil leitura, porém não deixaram registrado o porquê desse julgamento.

O conteúdo apresentado na cartilha também foi avaliado pelos partici-

pantes como de relevância, pois eles consideraram que o conteúdo foi transmitido de forma clara. Nesse quesito, podemos observar que somente dois participantes declaram concordar, porém concordam parcialmente quanto a esse quesito.

Outro importante item avaliado foi a questão do uso adequado da linguagem na abordagem do assunto – até mesmo porque este é um aspecto que o material trata como ponto de atenção. Nesse item, foi indagado aos avaliadores se eles consideraram a linguagem utilizada na cartilha adequada para os alunos que se interessam em ingressar no EMI. Somente um participante apontou que concorda parcialmente com a linguagem utilizada.

Sobre as informações e as orientações presentes na cartilha, os participantes majoritariamente apontaram a pertinência do material com relação à EPT, apenas dois participantes apontaram que concordam parcialmente. Considerando que um dos objetivos do material é a elucidação de conceitos que são preconizados nas bases conceituais da EPT, uma das perguntas pretendeu avaliar esse alcance. Assim, os alunos foram questionados se o material contribuiu para a elucidação e o entendimento dos conceitos que sustentam a EPT (trabalho como princípio educativo, politecnicidade e formação humana), sendo que as respostas apresentadas destacaram que o material contribuiu para esse aspecto. Nessa mesma linha, os alunos foram também questionados se a cartilha contribuiu para melhor entendimento acerca de EPT de modo geral. Nesse quesito, a avaliação foi satisfatória: exatos 21, dos 23 alunos participantes, indicaram que a cartilha contribuiu para o melhor entendimento do que venha ser EPT.

Quando perguntados se consideram a cartilha importante para as escolas que oferecem o EMI, 22 dos jovens responderam que concordam totalmente e um respondeu que concorda parcialmente. Por fim, os alunos foram indagados com relação a uma avaliação geral do produto, sendo que em unanimidade todos os informantes consideraram a cartilha ótima.

Assim, em nossa compreensão, consideramos que os apontamentos avaliativos do grupo formado por estudantes egressos foram extremamente satisfatórios com relação à cartilha em formato de *e-book*. Porém, para complementarmos a avaliação, julgamos necessária a complementação dessa avaliação, que foi realizada por meio de pareceres técnico-pedagógicos produzidos por quatro profissionais, como veremos a seguir.

#### **7.4.2 O produto educacional na visão dos pedagogos**

Neste tópico, apresentamos as discussões acerca das avaliações realizadas pelos profissionais pedagogos. Tais considerações foram realizadas por meio de pareceres técnico-pedagógicos, por meio dos quais o profissional pôde avaliar elementos específicos da cartilha como: título do material, *layout*, linguagem, conteúdo e originalidade do trabalho. O convite foi individual e realizado por *e-mail* que continha, em anexo, a cartilha e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A escolha pelos profissionais pedagogos para a produção de pareceres se baseou no fato de que, em nosso entendimento, esses profissionais possuem formação e qualificação pertinentes para realizar esse tipo de avaliação, uma vez que se trata de um produto educacional cujo objetivo converge, inclusive, para as atribuições e funções pedagógicas.

Na amostra formada pelos colaboradores pareceristas, o nível de escolaridade dos profissionais se apresenta de forma bastante heterogênea. A tabela a seguir busca evidenciar esse perfil observado.

**Tabela 3: Perfil dos profissionais pedagogos pareceristas**

	Perfil do pareceristas	Quantitativo
<b>Formação</b>	Licenciatura em Pedagogia	03
	Graduação em Letras e Supervisão Educacional	01
<b>Pós-graduação</b>	Título de Mestre	02
	Especialização	01
	Mestrado incompleto	01
<b>Tempo de profissão</b>	De 10 anos a 20 anos	02
	De 21 anos a 30 anos	02
<b>Instituição onde atua</b>	Rede Federal de EPT	02
	Rede Estadual de Educação	01
	Rede Municipal de Educação	01

Fonte: CALEGARIO, 2022

Nota-se que dos quatro profissionais convidados dois declararam possuir

o título de mestre, um apontou que cursou o mestrado, porém não o concluiu e um declarou que possui cinco especializações na área de educação. Com relação ao tempo de profissão, todos profissionais declararam possuir mais de 10 anos de atuação. Já com relação à instituição onde atuam, dois descreveram que desempenham seu trabalho na rede federal de ensino, um profissional destacou trabalhar na rede estadual de ensino de Minas Gerais e outro afirmou atuar na rede de ensino municipal de Contagem.

Portanto, observa-se que se trata de profissionais que possuem qualificação bastante pertinente para a construção dos pareceres avaliativos. Nesse sentido, ressalta-se a participação de dois profissionais pedagogos que atuam na EPT e dois no Ensino Regular das redes estadual e municipal de Minas Gerais. A diversidade existente no perfil interessa, e muito, para o estudo em questão, uma vez que poderá revelar diferentes visões/olhares acerca do mesmo material, contribuindo, desta forma, para a sua complementação ou até mesmo aperfeiçoamento.

Assim, com o objetivo de consolidar um parecer acerca do produto elaborado, inicialmente, foi solicitado para o participante que avaliasse o título do material, destacando que nessa avaliação deixamos o participante à vontade para sugerir novos títulos. Os pedagogos apontaram de forma unânime que o título é apropriado para a proposta, conseqüentemente, nenhum título novo foi sugerido.

Já no que se refere ao *layout* e, mais especificamente, se ele apresenta uma boa visualização gráfica, permitindo fácil leitura, as avaliações e sugestões dos profissionais foram bem variadas. Destaca-se que esse item de avaliação foi o que recebeu importantes sugestões na resposta descritiva: dois profissionais apontaram que o *layout* da cartilha é satisfatório, pois tem boa visualização e facilita a leitura. Nesse mesmo ponto, de forma a contribuir com o material, dois participantes escreveram nos comentários que sugeririam a inclusão de personagens que representassem estudantes com maior diversidade, como, por exemplo, estudantes com deficiência física. Um dos participantes declarou:

*Gostei muito dos bonequinhos de diferentes cores e gêneros. Sugiro que outros sejam inseridos representando alunos gordos e com necessidades específicas, como deficiência física. Acredito que, dessa forma, o leitor visualizará que a EPT é para todos os públicos. (Geane)<sup>9</sup>*

E outro escreveu que:

<sup>9</sup> As avaliações e suas justificativas foram preservadas, transcritas literalmente e apresentadas em itálico, identificadas com nomes fictícios, com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, conforme declarado no TCLE.

*[...] Por se tratar de um estudo sobre representações sociais e ter percebido que vocês tiveram o cuidado de representar diferentes raças nas imagens, gostaria de ver alunos com deficiência. (Lia)*

Na avaliação descritiva para esse mesmo quesito, observamos outras sugestões: os profissionais realizaram apontamentos com relação ao tamanho da letra, número dos quadros e a cor do material. Diante disso, algumas alterações foram realizadas no material no intuito de melhorar a visualização gráfica e abarcar as pertinentes considerações sugeridas.

Outro importante item avaliado foi a questão do uso adequado da linguagem na abordagem do assunto. Nesse tópico, foi solicitado aos participantes que avaliassem critérios como: adequação do material em relação ao público-alvo, a escrita do texto e se o conteúdo do texto apresentado foi transmitido de forma clara e objetiva. Os profissionais quase que unanimemente apontaram que o material está adequado. Um dos participantes apontou que:

*A linguagem está adequada e o conteúdo estimula a continuidade da leitura sobre o assunto. (Célia)*

Outro destacou que considerou a linguagem da cartilha bem dinâmica:

*Considero a linguagem bem dinâmica com uma sequência bem interativa. (Lídia)*

Nesse quesito, destaca-se, ainda, o apontamento de um dos profissionais, que considerou que a linguagem da cartilha poderia ser menos formal, porém nesse item optamos em não realizar os ajustes, uma vez que ao retornarmos nas avaliações percebemos que a maioria dos pedagogos e, principalmente, os alunos aos quais o material se destina, apontaram que a linguagem está adequada.

Quando indagados acerca do conteúdo exposto na cartilha, os participantes majoritariamente apontaram a pertinência do material, conforme se observa no relato a seguir:

*Gostei muito da proposta. Acredito ser muito importante o uso deste*

*material. Os esclarecimentos de conceitos de forma bem didática é importantíssimo nos dias atuais. Nesse caso, a proposta elucida bem. (Célia)*

Outro participante ponderou que:

*O conteúdo é relevante e estimula a continuidade da leitura sobre o assunto (Rita)*

Com relação à originalidade da cartilha, os profissionais destacaram que ela é original, pois além de não conhecerem nada similar, é adequada para a atualidade:

*A cartilha é adequada para a atualidade e estimula a continuidade da pesquisa sobre o assunto. Ainda não conheço cartilha similar." (Cássia)*

*Material muito adequado para a atualidade. Não encontrei nada similar (Rose)*

Assim, para finalizar esse tópico sobre a avaliação do produto educacional realizada, segue uma parte da descrição de dois dos profissionais pedagogos pareceristas que, além de elucidarem bastante toda trajetória pensada na produção do produto educacional, descrevem, também, a avaliação, que ao final, consideramos positiva em relação ao material produzido.

*Sobre o conteúdo da cartilha, vocês foram muitos felizes na opção de sua organização. Observei que vocês partiram de um questionamento corriqueiro entre os estudantes (p. 4 a 7); transitaram pelo contexto histórico, ou seja, situaram os sujeitos (p. 8 a 12); passaram pelo aspecto legal (p. 13 a 14); esclareceram o tripé trabalho, politecnia e formação humana (p. 15 a 18); concluíram o questionamento (p. 19 a 20); convidaram os leitores a partilhar o conhecimento adquirido (p. 21); apresentaram as referências que os embasaram (p. 22) e se apresentaram (contracapa). Excelente organização e opção metodológica." (Rose)*

*Em linhas gerais, o conteúdo, a linguagem e a apresentação gráfica estão atraentes. A cartilha se apresenta como estímulo para a continuidade dos estudos sobre EPT. Excelente proposta. (Lídia)*

Por fim, vale apontar que os profissionais pedagogos fizeram observações pontuais, que levaram a ajustes muito pertinentes. De modo geral, como visto, as avaliações a respeito da cartilha, tanto na perspectiva dos alunos egressos quanto

dos profissionais pedagogos foram positivas. Assim, parece-nos promissora a proposta da cartilha, haja vista a intencionalidade de elucidar o conceito de EPT para os alunos ingressantes e ampliar as discussões no espaço escolar acerca das RS e da própria EPT.

## 7.5 Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar o produto educacional construído no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. O material produzido, como já exposto, foi desenvolvido com base nos resultados da pesquisa “Educação Profissional e Tecnológica: Representações sociais de estudantes do ensino médio integrado” (CALEGARIO, 2022). Na oportunidade, ficou evidenciado que a conotação de EPT atribuída pelos alunos ingressantes se distancia do que se preconiza acerca do que é a EPT, em perspectiva de uma formação omnilateral, por intermédio da qual se presume o desenvolvimento do indivíduo por meio de uma formação que não se restringe somente às funções ocupacionais de trabalho, mas sim em uma perspectiva em que se articulam a formação intelectual e a formação técnica.

Assim, diante desse diagnóstico e possibilidade de contribuir com uma educação de qualidade, arquitetamos e apresentamos o produto educacional que se caracterizou como uma cartilha no formato de *e-book*, intitulada “Afinal, o que é Educação Profissional e Tecnológica?”. O material ilustrativo construído configura-se como uma possibilidade de compreensão mais acurada de conceitos que sustentam a EPT, a fim de produzir um conhecimento significativo em favor de uma educação transformadora, colaborando, dessa forma, com a formação de estudantes críticos e independentes para que eles não sejam apenas mais uma “peça funcional” nesse sistema capitalista voraz em que se vive. Em outras palavras, a produção desse material objetivou elucidar o conceito de forma a não hierarquizar um conhecimento de EPT como uma formação geral ou unicamente profissional, visto que são conhecimentos que devem formar uma unidade, tampouco reduzir o objetivo da EPT a adquirir conhecimento para arrumar um emprego ou entrar na faculdade.

Nesse quadro alçado, foi possível perceber também que a cartilha alcançou

o seu objetivo, conforme os resultados das avaliações dos alunos e dos profissionais pedagogos. Os participantes responderam positivamente aos quesitos de avaliação do material e, como visto na avaliação do produto educacional, a cartilha pode ser utilizada como uma ferramenta na prática educativa, favorecendo a elucidação de conceitos que norteiam e conduzem a concepção de EPT adotada no estudo que deu origem ao produto.

Busca-se, portanto, por meio da cartilha, contribuir para a consolidação de uma educação com uma concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, vista como uma prática social que admite ser o ambiente social o espaço onde o processo de aprendizagem e a geração de conhecimento ocorrem. Em outros termos, conhecer as bases filosóficas e epistemológicas de EPT, por meio do material produzido, poderá possibilitar a realização, em curto prazo, de práticas educativas emancipatórias e, a longo prazo, como consequência, a formação do sujeito emancipado, fortalecendo e contribuindo com a efetivação da Educação Profissional e Tecnológica. Espera-se, ainda, que o material possa servir de apoio para auxiliar professores e pesquisadores a construírem “modelos” interpretativos e proposições didático-pedagógicas que poderão contribuir e auxiliar na consolidação de uma educação integradora e de melhor qualidade, centrada na omnilateralidade.

## Referências

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 da União, 30 dez. 2008a. Seção 1, p. 1. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - CAPES. **Documento de área 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/DOCUMENTO\\_AREA\\_ENSINO\\_24\\_MAIO.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf). Acesso em: 3 março. 2023.

CALEGARIO, P. **Educação Profissional e Tecnológica: Representações Sociais**

**de Alunos do Ensino Médio Integrado.** 2022. Dissertação – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus Ouro Branco*, 2022.

CALEGARIO, P.; OLIVEIRA, A. R. de. Representações sociais de educação profissional e tecnológica: Um Estudo Comparativo entre Estudantes Ingressantes e Concluintes do Ensino Médio Integrado. **Contexto e Educação.** Rio Grande do Sul. v. 37, nº 119. p.1-18. set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/259>. Acesso em: 13 de abril. 2023.

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

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos, In: VI CONGRESO DE ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra. **Anais eletrônicos** [...] Bolívia, 2002. Disponível em: <https://www.alaic.org/site/congressos>. Acesso em 21 de out. de 2021.

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

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: PUF. 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social.** 11ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SAVIANI, D. O choque da politecnia. **Trabalho, educação e saúde.** Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 131-152, 2003.



# **ESTRATÉGIAS DE GESTÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM E-BOOK COM O ESTUDO DE CASO DO IFMG**

Fátima Aparecida de Freitas  
Raquel Aparecida Soares Reis Franco

## **8.1 Introdução**

Com a pandemia do novo Coronavírus, no início do ano de 2020, ocorreu a suspensão das aulas presenciais em todo o país e, com o prolongamento dessa situação, os gestores das instituições perceberam a necessidade da transformação das atividades letivas presenciais em outro modelo que pudesse substituir, em caráter temporário, o funcionamento educacional. Assim, com o intuito de manter as atividades letivas, as escolas recorreram às várias formas alternativas de ensino, sobretudo às plataformas virtuais para ofertarem suas aulas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para aplicação desse novo modo de ensino, os gestores das instituições tiveram que fazer adequações nos calendários escolares que já haviam sido planejados para serem aplicados presencialmente. Para tanto, enfrentaram diversos desafios e adotaram novas estratégias para a implementação do ERE nas instituições de ensino.

Neste capítulo, objetivamos apresentar o e-book sobre as estratégias de gestão do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) adotadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE). O e-book foi desenvolvido com base nos resultados da pesquisa denominada “Desafios e Estratégias de Gestão para o Ensino Remoto Emergencial

no IFMG *Campus* Ouro Preto: um estudo de caso” realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do IFMG.

Nesta pesquisa, inicialmente, fizemos um mapeamento sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação de todo o mundo e como os governos dos vários países enfrentaram os desafios de substituir abruptamente as atividades letivas presenciais pelo ensino remoto. Em seguida, buscamos na legislação brasileira aporte legal para o início do ERE na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir de buscas nos sites dos *campi* do IFMG, identificamos as estratégias adotadas pelos gestores dos *campi* do IFMG para a implementação e funcionamento do ERE e tomamos o *campus* Ouro Preto para melhor aprofundamento. Nesse *campus*, buscamos identificar se houve durante o período de isolamento social o fomento à formação integral dos alunos, conforme objetivos postos na Lei 11892/2008 de consolidação dos Institutos Federais (IFs).

Teoricamente fundamentamos o nosso estudo em autores das bases conceituais da EPT e trouxemos reflexões sobre a Educação à Distância (EaD), visto que essa modalidade de ensino serviu de base para as aulas remotas (MOORE e KEARSLEY, 2007; MILL, 2014) e discorremos sobre o ERE embasados por: (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020; BEHAR, 2020; HODGES, 2020; SAVIANI e GALVÃO, 2021). Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa conforme MINAYO (2003). Realizamos um estudo de caso de acordo com Yin (2003) e recorreremos a Wolcott (1994) para análise dos dados.

O livro eletrônico (e-book) como produto educacional teve como propósito apresentar e registrar as estratégias de gestão do IFMG no ERE em formato de textos, ilustrações e links das mídias e parte da bibliografia que foi utilizada para o aprofundamento sobre o tema. Para tanto, foi necessário transformar o texto científico numa linguagem acessível com uma diagramação agradável para o público leitor das comunidades acadêmicas dos IFs.

Neste texto, a fim de ampliar o processo de elaboração e avaliação do produto educacional em questão, num primeiro momento, apresentamos o ERE numa instituição de EPT com vistas à formação integral dentro dos parâmetros da Lei 11.892/2008 de consolidação dos Institutos Federais. Em seguida, mostramos como ocorreu o processo de produção do e-book, nosso produto educacional do mestrado profissional. Por fim, expusemos a forma como ocorreu a avaliação do livro eletrônico pela comunidade do IFMG *Campus* Ouro Preto.

## 8.2 A EPT e o ERE numa perspectiva da formação integral

Teoricamente, para as pesquisas sobre as estratégias de gestão no ERE do IFMG recorreremos às bases conceituais da EPT para discutir sobre esse novo modelo de ensino no formato remoto que foi imposto abruptamente pela pandemia da COVID-19. Sabemos, a partir de Ramos (2017), que a EPT sofreu, ao longo dos anos, várias transformações e o ERE é mais um desses capítulos que tem que ser pensado a partir de uma perspectiva omnilateral ou de formação integral, conforme posto nos objetivos da Lei 11.892/2008. Segundo Frigotto e Ciavatta (2012), omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2012, p. 265). De acordo com os referidos autores:

A formação omnilateral é uma concepção que leva em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano para o seu desenvolvimento integral. (...) essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2012, p. 265).

Segundo Ciavatta (2005), “o caráter educativo da formação profissional vincula-se ao conceito de ‘educação permanente’” (CIAVATTA, 2005, p. 90), sendo assim, a formação profissional na sociedade contemporânea é uma necessidade e uma exigência, que ocupa, portanto, um lugar estratégico no contexto de vida do trabalhador e do mercado de trabalho. O que reforça o nível de importância para a formação do caráter do sujeito, enquanto cidadão, durante o ensino e o aprendizado ofertados pela EPT. A importância da relação entre o trabalho e a educação fica explicitada quando Frigotto (2005, p. 59) afirma que: “essa relação trabalho e educação se constitui como fundamentos ontológicos na formação cidadã e no ser social”, dizendo, portanto, que essa relação trabalho e educação adota uma dimensão formadora do homem enquanto ser social, podendo transformar também a sociedade que o rodeia.

Conforme Saviani (1989), a concepção da formação unilateral para tão somente atender a demanda do mercado capitalista se baseia na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e na divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, onde o trabalhador detém apenas sua força de trabalho. Ou seja, a formação unilateral vai implicar também na divisão entre

os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que executam. Permanecendo nessa linha Saviani (1989) complementa dizendo que “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar enquanto o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber o processo” (SAVIANI, 1989, p. 15). Esta realidade poderá ser transformada a partir de uma formação emancipadora, omnilateral, tornando o aluno consciente da totalidade de sua capacidade enquanto ser social, no mercado de trabalho em que o aluno de EPT será inserido após sua formação.

Embasados por essas teorias, percebemos que a criação dos Institutos Federais (IFs), em 2008, oriundos das antigas Escolas Técnicas e ou CEFETs é considerada um marco histórico da EPT no Brasil devido à configuração de um novo modelo educacional e de estrutura institucional que passou a funcionar em todas as regiões do país, oferecendo oportunidades de acesso à educação e profissionalização aos mais diferentes públicos de estudantes.

A Rede dos IFs era composta em 2019, por 38 Institutos Federais, 02 (dois) CEFETs, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), as 22 (vinte e duas) escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. A criação dos IFs se deu por meio da Lei nº 11.892/2008 pelo então presidente Lula da Silva. Segundo Aguiar e Pacheco (2017), os IFs constituem um projeto inovador no campo das políticas públicas educacionais, tendo em vista sua proposta pedagógica, sua estrutura multicampi “presente em todo território brasileiro”, por ser pluricurricular, já que seus *campi* foram construídos em áreas estratégicas e em sintonia com os arranjos produtivos locais e, também, pelo compromisso na formação integral do estudante. Segundo Aguiar e Pacheco (2017), os IFs trouxeram para EPT um papel estratégico, permitindo que suas unidades, por possuírem elevado caráter autônomo, permaneçam em constante diálogo com as demandas sociais e as potencialidades locais e regionais, a partir dos trabalhos envolvendo o tripé “ensino, pesquisa e extensão” desenvolvido pelo corpo docente e discente das instituições. A intencionalidade da oferta de uma educação integral pode ser percebida nos objetivos descritos na lei nº 11.892/2008, de criação dos IFs, que trouxe em seu Art. 6º os seguintes destaques:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Para Aguiar e Pacheco (2017) foi somente a partir desta consolidação da EPT que o Brasil passou a adotar na área educacional políticas que se contrapunham às políticas neoliberais, abrindo oportunidades para centenas de milhares de jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora. Conforme os referidos autores, outra marca dos IFs é o diálogo com a comunidade externa, fortalecendo e inovando suas soluções técnicas e tecnológicas a partir das especificidades de cada localidade e região as quais os IFs estão inseridos. Para Aguiar e Pacheco (2017) o desafio que permeou a criação dos IFs foi dimensionar a EPT a partir do reconhecimento de uma demanda que resultava da exclusão dos processos de formação básica de milhares de pessoas, o que tornou a consolidação dos IFs:

Uma das mais importantes políticas públicas no campo da escolarização e profissionalização e ampliando as possibilidades de construção de diferentes itinerários formativos para milhares de brasileiros, a partir de suas diferentes modalidades e níveis de ensino. (AGUIAR, PACHECO, 2017, p. 18).

Dessa forma, evidenciamos que a expansão da EPT por meio da consolidação dos IFs passou a contribuir, a partir de 2008, com uma educação pautada no compromisso com a inclusão social, possibilitando uma formação que envolva as dimensões trabalho, educação, ciência, cultura e comunidade. A consolidação dos IFs em 2008 inspirou ainda mais a inferência de uma educação omnilateral que foi posta por Freire (1987) quando diz: “Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento”. (FREIRE, 1987, p. 36). Configurando-se assim, que a nova política educacional de EPT no Brasil, por meio da criação dos IFs, tenha trazido uma proposta de consolidação de uma educação transformadora de vidas, quando buscou, por meios legais, a criação de uma nova prática profissional conscientizadora em que todos os sujeitos no ambiente acadêmico pudessem partilhar os

seus saberes a fim de contribuir com mudanças efetivas para a melhoria de vidas, dos alunos e da comunidade no entorno de cada um desses IFs.

Assim, devido à necessidade do cumprimento dos objetivos postos pela Lei 11.892/2008, a pandemia da COVID-19 trouxe grandes dificuldades para os gestores das instituições de EPT de todo o Brasil, uma vez que as aulas presenciais tiveram que ser substituídas por outra forma de ensino que não colocassem as pessoas em risco de contaminação. Para tanto, foi necessário fazer adaptações metodológicas, atualização digital dos docentes, buscar a equidade de acesso remoto dos alunos sem perder de vista o fomento à formação integral dos discentes, conforme os objetivos postos na legislação para as instituições de EPT. Ainda, as aulas que eram presenciais tornaram-se virtuais com a transposição dos conteúdos para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, onde os alunos puderam realizar atividades de forma síncrona e assíncrona durante o período de isolamento social da pandemia.

### **8.3 A transposição de métodos durante o ERE**

A fim de discorrer sobre a possibilidade de transposição de métodos ou da substituição das metodologias, apresentamos em nossa pesquisa, alguns conceitos de EaD e concepções sobre o ERE, visto que esta nova forma de ensino, em certa medida, apropriou-se de algumas ferramentas da Educação à Distância para que o ensino pudesse ser concretizado durante a pandemia. A oferta do EaD, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art.80 que prevê a oferta do ensino a distância no Brasil. A regulamentação do Art. 80, da LDB de 1996, se deu pelo Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e trouxe em seu parágrafo primeiro, o seguinte conceito de EaD:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Para Moore e Kearsley (2007), “EaD é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecno-

logias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p. 2). Podemos, dessa forma, caracterizar que os pressupostos didáticos sejam uma das diferenças existentes entre o ERE e a EaD. MILL *et al* (2014), apresentam, ainda, o conceito de polidocência na EaD:

Apesar de haver variações nos tipos de equipes entre uma experiência de EaD e outra (e.g., equipes baseadas numa concepção aditiva, na qual cada integrante executa uma parcela específica do trabalho, ou integrada, na qual as atividades são desempenhadas por todos), sabe-se que o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de polidocência (MILL *et al* 2014, p.16).

Pelo conceito de polidocência, mesmo que no ERE houvesse uma equipe pedagógica e técnica atuando junto aos docentes, podemos inferir que existiram diferenças entre essas formas de ensino, uma vez que no ERE não há um conjunto de trabalhadores articulados como há na EaD, que é constituída por vários membros como: o professor-conteudista, que elaborou os conteúdos das disciplinas; os tutores-virtuais, que gerenciaram os conteúdos nas plataformas; o professor-formador, que aplicou e acompanhou o aluno de forma remota; projetistas-instrucionais, que foram responsáveis pela organização dos conteúdos e das atividades propostas no AVA; os tutores presenciais, que atenderam os alunos nos polos presenciais; a equipe multidisciplinar, responsável pelos materiais impressos e audiovisuais; e ainda, a equipe coordenadora, responsável pelo gerenciamento do curso e pela integração entre todos esses membros.

Partindo dessas conceituações sobre a EaD, verificamos que o ERE apresentou alguma similaridade com essa metodologia de ensino que puderam ser percebidas pela utilização do AVA para a postagem dos conteúdos, nas aulas ministradas por *web* conferências e nas atividades letivas de forma síncrona ou assíncrona, dando flexibilidade e autonomia ao aluno para os estudos *online*. Diferentemente, o ERE foi posto abruptamente, por meio de decretos, em caráter de urgência com recursos advindos do ensino presencial, neste período em que a educação presencial encontrava-se interdita.

### Segundo Behar (2020):

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais; [...] e é emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, p. 3).

A partir de Behar (2020), ficou evidenciado que o ERE foi implementado por força de decretos, sem planejamento algum e que a similaridade entre o ERE e a EaD foi o distanciamento geográfico entre professores e alunos. No mesmo sentido, Hodges (2020) afirma que: “o ensino remoto de emergência (ERT) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido às circunstâncias de crise” (HODGES, 2020, p. 3). Dessa forma, o autor nos chamou a atenção para o caráter temporário do ERE, visto que deve ser utilizado tão somente enquanto durar o período de isolamento social da pandemia causada pelo novo Coronavírus.

Verificamos assim, que mesmo havendo similaridades do ERE com a EaD pelo uso das plataformas digitais, aulas remotas, flexibilização de horários para os estudos e mais autonomia dos alunos, as diferenças entre essas duas formas de ensino ficaram evidenciadas sobremaneira no Brasil. Portanto, embora parecidas, só seria possível a substituição da modalidade presencial pela EaD, se houvesse de fato, a transferência dos alunos para praticarem o processo de ensino e aprendizagem dentro dos parâmetros legais da metodologia à distância, o que não ocorreu durante o ERE em nosso país.

## 8.4 O processo de produção do e-book

Na pesquisa realizada, evidenciamos a partir de pesquisa documental e de buscas nos sites dos *campi* do IFMG, as várias barreiras encontradas pelos gestores para o ERE, como: a desigualdade social existente entre os alunos, dificultando o acesso ao ensino remoto; a pouca atualização digital dos docentes e as dificuldades de comunicação, devido ao distanciamento geográfico entre os membros das comunidades acadêmicas do IFMG. Identificamos como ocorreram as estratégias de gestão para a adaptação ao ERE, quer sejam: equidade de acesso

remoto, utilização das ferramentas da EaD como mediadora do ensino e aprendizagem, atualização digital dos servidores e a manutenção do vínculo discente com a instituição. Ainda, se durante o período de isolamento social da COVID-19 houve, conforme os objetivos postos pela Lei 11.892/2008, o fomento à formação integral no *campus* Ouro Preto, local de aprofundamento da nossa pesquisa.

Ao concluir nosso trabalho de pesquisa e com a finalidade de apresentar os resultados, decidimos produzir um e-book sobre o estudo de caso realizado no IFMG. Para tanto, foi necessário seguir um planejamento conforme demonstramos no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Roteiro/planejamento do e-book**

<b>Planejamento do e-book/ Roteiro</b>	
<b>Finalidade:</b>	Elaboração do produto educacional do ProfEPT por meio de um e-book
<b>Tema:</b>	Estratégias de gestão do Instituto Federal de Minas Gerais no Ensino Remoto Emergencial
<b>Informações sobre o e-book</b>	<p>Para a elaboração do e-book fizemos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Coleta de matérias de noticiários com textos, imagens e links com matérias sobre o impacto da pandemia na educação.</li> <li>2- Coleta de depoimentos do(s) gestor (es) sobre os desafios e as estratégias no ERE do IFMG e do <i>campus</i> Ouro Preto.</li> <li>3- Apresentação dos resultados da nossa pesquisa sobre o legado deixado pelo ERE no <i>campus</i> Ouro Preto, numa perspectiva da formação integral.</li> </ol>
<b>Diagramação do e-book:</b>	A diagramação do e-book ficou sob a responsabilidade de um profissional da área de editoração para finalização do livro eletrônico.
<b>Avaliação do e-book:</b>	A avaliação desse e-book foi realizada por meio de questionário aplicado às pessoas da comunidade acadêmica do <i>campus</i> Ouro Preto com o objetivo de verificar se o documentário foi capaz de registrar, de fato, como ocorreu no ERE numa instituição de EPT.

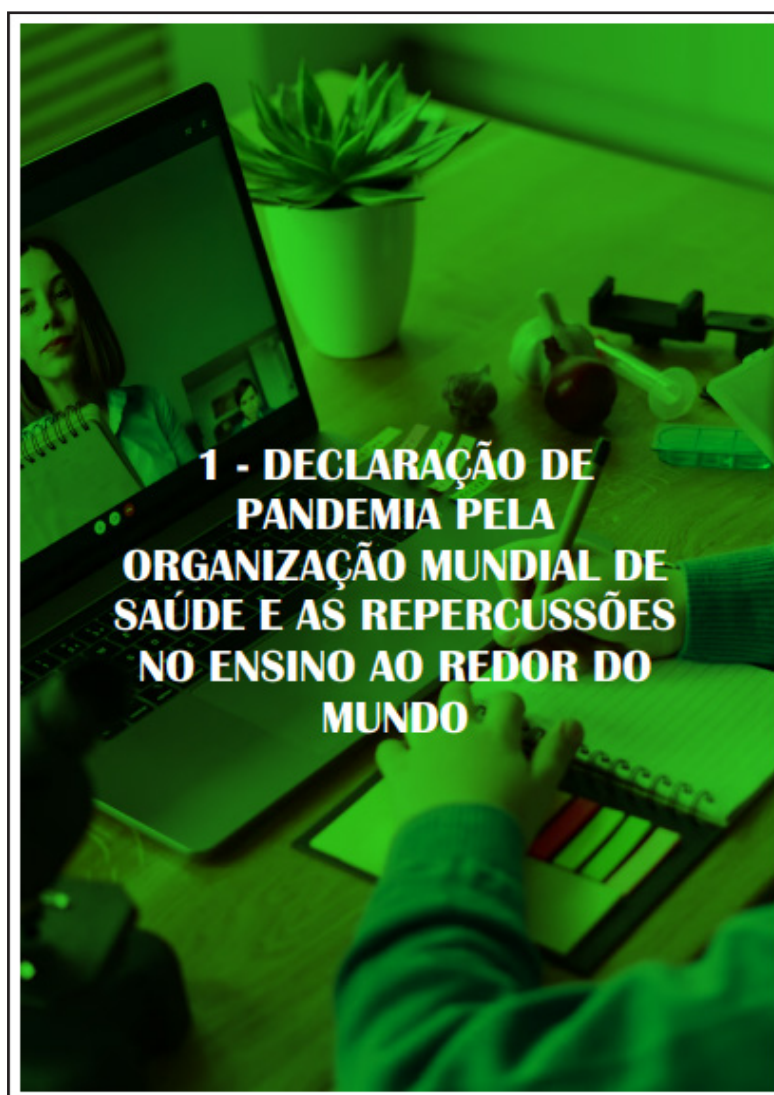
Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022.

Conforme o planejamento apresentado no Quadro I, construímos o e-book em cinco tópicos. No primeiro tópico, fizemos uma breve retrospectiva sobre o ERE ao redor do mundo. Em seguida, apresentamos como ocorreu o ERE no IFMG sob o ponto de vista das regulamentações postas pelo MEC e pela própria instituição. Após a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores do *campus* Ouro Preto, colhemos as impressões deixadas por eles sobre o



No primeiro tópico do e-book, realizamos um mapeamento sobre os impactos da pandemia no ensino ao redor do mundo a partir da declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS). A partir daí, apresentamos exemplos de como ocorreu o ERE mundo afora, como: África do Sul, Finlândia, México, Chile e Brasil. Buscamos dados em relatórios da UNICEF (2020) que trataram sobre o fechamento das escolas na América Latina e o impacto causado na educação nos países de baixa renda, em virtude da desigualdade estrutural e da falta de equidade ao acesso remoto.

Figura 46 - Capa do Tópico 1 do e-book



Fonte: Estratégias de gestão do Instituto Federal de Minas Gerais no ensino remoto emergencial [livro eletrônico]

Em seguida, tratamos da regulamentação do MEC e do IFMG para o ERE e dos desafios impostos aos gestores das instituições de EPT com as poucas orientações disponibilizadas por essas instâncias superiores. No terceiro tópico, expusemos o resultado da nossa pesquisa no que tange às estratégias adotadas

pelos gestores do IFMG durante o ERE, incluindo as estratégias de gestão do *campus* Ouro Preto local de aprofundamento da nossa pesquisa sobre o fomento à formação integral conforme objetivos postos pela Lei 11.892/2008 para as instituições de EPT.

Ao longo de todo material, exibimos ilustrações e/ou imagens das ações dos gestores para o ERE que estavam publicadas nos sites dos diversos *campi* do IFMG.

Figura 47 - Publicação das estratégias adotadas no ERE do *campus* Ouro Preto

Nesse período, os projetos de extensão e de pesquisa tiveram como propósito ações para enfrentamento à pandemia da COVID-19, num viés social e de soluções inovadoras ou a ampliação de ações já existentes no *campus* Ouro Preto.

Outra ação de fomento à formação integral no *campus* Ouro Preto foi a realização dos eventos sociais e técnicos científicos realizados à distância e transmitidos por canais virtuais como suporte de aprendizagem.

Os eventos técnicos científicos foram promovidos pela gestão do *campus* com envolvimento das áreas técnicas e de humanas com o objetivo de difundir as pesquisas, os trabalhos de extensão e de socializar e integrar a comunidade acadêmica. Na sequência, apresentamos na Figura 19, a retrospectiva dos eventos ocorridos no primeiro trimestre letivo remoto de 2020.

Figura 19 - Retrospectiva dos eventos ocorridos no primeiro trimestre letivo remoto de 2020



Fonte: <https://www.ifmg.edu.br/ouropreto/noticias-do-campus/retrospectiva-2020/retrospectiva-2020-outubro-novembro-e-dezembro>

As programações desses eventos variaram desde a Maratona Intercampi do IFMG, Apresentação Virtual da Oficina de Canto Coral, Semana Cultural Afro-Brasileira, Simpósio Regional de Geografia, Grupo de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura até a Semana de Ciência e Tecnologia do *campus* promovido de forma solidária, em que os recursos arrecadados foram doados para as instituições sem fins lucrativos da região. Todos esses eventos foram realizados e transmitidos virtualmente pelo canal "Agenda de enfrentamento à pandemia do *campus* Ouro Preto" em 2020.

Fonte: Estratégias de gestão do Instituto Federal de Minas Gerais no ensino remoto emergencial [livro eletrônico]

Além das considerações finais, disponibilizamos no último tópico do e-book as mídias e parte da bibliografia utilizada em nossa pesquisa, sobretudo àquelas que estavam ilustradas no material.

## 8.5 O processo de avaliação do e-book

Após a etapa de produção do e-book, realizamos a avaliação do produto educacional. Este guia foi composto de quatro questões fechadas e uma aberta, tendo como agentes avaliadores os gestores pesquisados e outros respondentes dos segmentos docente, técnico-administrativo e discente do IFMG *Campus* Ouro Preto. As questões de avaliação se referiam à observação da linguagem, a estética (diagramação gráfica), a relevância do conteúdo para o público em questão e o estilo de apresentação do material.

Entre os servidores docentes e técnicos administrativos, optamos por mesclar pessoas com pouca ou sem nenhuma experiência em produção de trabalho científico e outras com títulos de mestres doutores e pós-doutores, tendo, portanto, conhecimento de como se constrói e apresenta um trabalho científico. Entre os alunos, mesclamos os respondentes entre os estudantes do ensino médio/técnico e de graduação, mas todos tiveram o ensino ofertado durante o ERE no IFMG.

No guia de perguntas, antes de expor as questões avaliativas do produto educacional, disponibilizamos um texto sobre o objetivo e o caráter voluntário da avaliação, conforme apresentamos adiante:

**Figura 48 - Texto introdutório do guia de perguntas enviado aos avaliadores do e-book**

### Avaliação

Prezado(a) servidor(a) e aluno(a)

O presente instrumento consiste em avaliar o Produto Educacional que foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *campus* Ouro Branco.

O produto educacional visa apresentar para a comunidade acadêmica dos Institutos Federais e demais leitores interessados neste tema, as estratégias de gestão que foram adotadas no IFMG durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), diante os objetivos postos na Lei 11892/2008 para a formação profissional e tecnológica de forma integral e humanizada.

Nesse sentido, você está sendo convidado a responder esse formulário avaliativo de forma voluntária. Ressaltamos que os participantes terão sua privacidade resguardada e não serão identificados.

Contamos com a sua contribuição.

Sua avaliação é muito importante para a melhoria desse material.

E-mail \*

E-mail válido

.....

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Esse guia de perguntas ficou disponibilizado no período compreendido entre 23 de fevereiro e 03 de março de 2023 para um total de 45 respondentes. Desse total, dezessete fizeram espontaneamente a avaliação e nenhum avaliador discordou totalmente de qualquer questão posta para a avaliação do e-book. Apenas um respondente discordou parcialmente da relevância e do objetivo do material para as comunidades dos IFs. Portanto, 100 por cento dos avaliadores concordaram que o e-book apresentou uma linguagem clara, objetiva e acessível e uma boa qualidade gráfica. Outros 93,8 por cento dos respondentes concordaram que o material cumpriu o objetivo proposto e 94,1 por cento dessas pessoas avaliaram que o e-book é de relevância para as comunidades acadêmicas dos IFs e para a sociedade.

Enfim, para a questão aberta, obtivemos relatos sobre a boa estética, organização do material e sobre o embasamento teórico estar em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor. Segundo os avaliadores, houve boa articulação e dialogicidade entre o textual e o visual; e relataram sobre a criticidade e o posicionamento político e social das autoras na elaboração do produto educacional. Os avaliadores fizeram menção sobre a importância do registro histórico e documental desse período de isolamento social na educação e para a memória da EPT. Os respondentes comentaram, ainda, sobre a relevância do material para elucidação de questões enfrentadas pelos gestores do IFMG durante a pandemia. Alguns sugeriram que o material fosse referência para futuras pesquisas sobre o tema abordado.

## 8.6 Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos a elaboração do e-book sobre as estratégias de gestão no ERE dos diversos *campi* do IFMG e como ocorreu o processo de avaliação desse produto educacional, fruto da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

Discorremos, primeiramente, sobre o arcabouço teórico da nossa dissertação que foi fundamentada nas bases teóricas da EPT. Apresentamos o e-book como produto educacional, organizado de maneira a mostrar para o público dos IFs, os impactos do ERE no Brasil e no mundo e os desafios e estratégias de gestão durante esse período de isolamento social nos 18 *campi* do IFMG.

Em seguida, mostramos como ocorreu o processo de avaliação do e-book na comunidade acadêmica do IFMG *Campus* Ouro Preto. Indicamos os percentuais de aceitação e os comentários dos avaliadores sobre o material. De modo geral, observamos que os avaliadores indicaram o caráter crítico da obra e apontaram a importância do registro histórico e documental do período de isolamento social na educação para a memória da EPT.

Por último, cabe destacar a importância desse material para futuras pesquisas no âmbito educacional e, especificamente, na EPT. Entendemos que ele poderá ser um norte na área e poderá dar dinamicidade às consultas para o público a que se destina.

## Referências

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: Editora IFRN, vol. 1, pp. 13-35, 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. LEI Nº 11.892/2008, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008, **Diário Oficial da União**, 29 dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 28 jul. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O ensino remoto presencial e a educação à distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre: 2020.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. RAMOS. Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

HODGES, Charles *et all.* **Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de Emergência**. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16> Acesso em: 22 jun. 2021.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação à Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (org.). **Polidocência na educação à distância: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos, SP: EduFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em tempos de Regressão. 2018. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1 n. 1, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana. Carolina. **Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto**. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WOLCOTT, H. F. Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 9-54.

# **ESCOLHA DA PROFISSÃO E PROJETO DE VIDA: APRENDENDO A SER E A ESCOLHER NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Edneia Aparecida Batista  
Adilson Ribeiro de Oliveira

## **9.1 Introdução**

Nos Mestrados Profissionais, os discentes necessitam desenvolver um Produto Educacional (PE) que pode ser construído em vários formatos, mas que precisa ser aplicado em um contexto real. É objetivo deste capítulo apresentar o produto educacional na forma de um Manual para Orientadores, intitulado “Orientação Profissional: aprendendo a ser e a escolher”, desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa de mestrado “Escolhas e representações sociais no Ensino Médio Integrado: uma proposta de intervenção em orientação profissional” (BATISTA, 2021) realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Minas Gerais.

O interesse acerca do tema Orientação Profissional (OP) foi movido pelas experiências ao longo da formação universitária, por meio do estágio em OP e das diversas experiências profissionais da autora, que sempre se deparou com a angústia e sofrimento por parte dos discentes e trabalhadores em decorrência de escolhas profissionais inadequadas. Nos atendimentos clínicos aos discentes, em instituições públicas de ensino superior, adolescentes e jovens apresentam-se

angustiados com relação à questão da escolha profissional; são discentes que já estão na universidade e se encontram extremamente insatisfeitos com o curso escolhido. E, devido à escolha inadequada, passam a vivenciar uma série de complicações, como dificuldades em disciplinas com as quais não têm afinidade, reprovações, adoecimento mental e, por muitas vezes, a evasão dos cursos<sup>10</sup>.

No cotidiano profissional da autora, mais especificamente nos atendimentos realizados aos discentes, a maioria deles relata que nunca tiveram a possibilidade de ter um momento de reflexão e orientação com relação à escolha profissional, quer seja na escola, quer seja em outros ambientes, como a clínica, por exemplo. Aliado a isso, estudos como o realizado pela UNIVASF (DANTAS et al, 2014), assim como outros semelhantes (PEDREIRA; NEVES, 2017; DIAS; SOARES, 2012), comprovaram que processos de OP foram eficazes na medida em que facilitaram/favoreceram a tomada de decisão com relação à escolha profissional de 61,53% dos adolescentes, e 19,23% deles mostraram-se em processo decisório, enfatizando a relevância da intervenção em OP. Além dos fatores mencionados, Grings e Jung (2017), detectaram a existência de pequena quantidade de produção científica relacionada ao tema OP nos últimos anos. Apuraram também a carência de instrumentos específicos em OP que se destinam a diagnósticos e intervenções nesta área.

Assim, uma proposta de OP emergiu como uma possibilidade de oferecer aos jovens a oportunidade de refletirem acerca de seus desejos e expectativas futuras. Dentro desta proposta mostraram-se importantes que fossem trabalhados aspectos como autoconhecimento e informação profissional, inserindo-se nestas reflexões questões relativas ao mundo do trabalho contemporâneo. Isto possibilitaria aos jovens fazerem uma articulação entre suas perspectivas de futuro laboral e articulá-las em um projeto de vida que envolva escolhas conscientes, maduras e perspectivas de realização pessoal e profissional. Desse modo, evidencia-se que: “a prática da OP em escolas públicas permite analisar os mitos em torno do êxito e do fracasso daqueles alunos, favorecendo o exercício das escolhas dos sujeitos a fim de que desenvolvam uma postura ativa em busca de informações, ideias e objetivos” (COSTA, 2007, p. 81).

O estudo realizado e que resultou no produto educacional objeto de discussão neste capítulo (BATISTA, 2021) teve como objetivos a investigação das

---

<sup>10</sup> A autora é psicóloga e atua em uma instituição escolar de nível superior, na área de assistência estudantil, realizando entre suas atribuições atendimentos psicológicos aos estudantes universitários.

representações sociais dos estudantes do ensino médio acerca da escolha profissional, a verificação se a OP fazia parte do currículo da instituição escolar pesquisada e a identificação dos métodos utilizados para a realização da OP. Durante a pesquisa foi realizado um estudo teórico-conceitual a respeito das temáticas orientação profissional, escolha da profissão e representações sociais. O manual foi embasado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) e Jodelet (2001) e nos construtos teóricos da formação humana integral e abordagem sócio-histórica da orientação profissional de Bock (2018).

No estudo, foi feito um levantamento do perfil dos participantes por meio da aplicação de um questionário socioeconômico e cultural. Também foi realizado um levantamento dos métodos utilizados para realização da OP na instituição pesquisada, assim como foram mapeadas as representações sociais que os estudantes do Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possuem a respeito da escolha da profissão por meio da aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Essas representações foram analisadas e serviram de base para reflexões que culminaram na ideia da construção de um manual de orientação profissional que pudesse apoiar os profissionais da educação atuantes nas escolas públicas junto aos estudantes do Ensino Médio, auxiliando-os na efetivação da escolha profissional e no planejamento do futuro de forma crítica, consciente e reflexiva<sup>11</sup>.

O perfil dos jovens participantes da pesquisa revela um grupo de estudantes que apresenta idade média de 18 anos, maioria do gênero feminino e cor branca, com desejo predominante de cursar uma graduação ao término do Ensino Médio, embora uma pequena parte demonstre vontade de buscar aprovação em concurso público e inserir-se no mercado de trabalho. São estudantes que frequentaram a maior parte da educação básica em escola pública, que costumam buscar frequentemente informações a respeito das profissões, acreditando sofrerem influências em suas escolhas primeiramente pela vontade de autorrealização por meio do trabalho e da influência de suas leituras, da escola, do retorno financeiro, das oportunidades do mercado de trabalho, da mídia e do grupo de pares e em menor grau da família. Consideram como esporádicas as conversas com a família sobre as profissões ou carreiras, assim como também a frequência da escola em realizar atividades e/ou dialogar a respeito dessas questões (BATISTA, 2021).

---

11 O TALP é uma técnica projetiva bastante difundida nas pesquisas da Psicologia Social, principalmente quando se busca estudar as RS. Esta técnica permite distinguir as palavras que se associam e apresentam relações para determinadas populações, apreendendo os elementos simbólicos de uma representação (ABRIC, 1998).

A instituição pesquisada possui um projeto denominado “Preparação para a vida”, em que há um momento dedicado à OP, por meio de um espaço de reflexão, utilizando-se da metodologia de rodas de conversas, nas quais os estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio Integrado buscam refletir a respeito dos fatores que influenciam a escolha da profissão e têm oportunidade de dialogar com profissionais de áreas que eles manifestam interesse em conhecer (BATISTA, 2021).

As RS sociais mapeadas que se referem ao processo de escolha da profissão indiciam que os estudantes vivenciam esse processo como sendo “muito difícil”, “difícil”, “confuso”, “angustiante” e “complicado”, evidenciando o sofrimento dos jovens nessa etapa em que necessitam efetivar suas escolhas. Os jovens manifestaram também que surgem muitas dúvidas, inseguranças e medos nesse processo, como, por exemplo, medo de ser infeliz, de fazer escolhas equivocadas e de se frustrar (BATISTA, 2021).

O manual produzido é composto de 06 (seis) sessões, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas junto aos estudantes com o objetivo de serem trabalhadas questões como: autoconhecimento, escolhas e influências, representações sociais no processo de escolha da profissão, informações a respeito das profissões, projeto de vida, possibilidades de formação, conhecimento da realidade profissional e mundo do trabalho. O PE em questão foi avaliado de forma muito positiva por profissionais de Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e docência, que o consideraram como um instrumento facilitador e efetivo para a realização da OP na escola.

## 9.2 Orientação profissional no Ensino Médio Integrado

A preparação para o mundo do trabalho tem se mostrado como um dos objetivos da educação básica, especialmente no Ensino Médio. Mostra-se importante conhecer a realidade socioeconômica dos estudantes dessa etapa, assim como entender o mundo do trabalho na sociedade capitalista em que vivemos e os fatores que condicionam e limitam a liberdade de escolhas dos jovens, o que permite não delegar essa responsabilidade somente a eles. A escola precisa se implicar em oportunizar aos estudantes a possibilidade de adquirirem e vivenciarem conhecimentos e saberes que facilitem sua tomada de decisões com relação ao futuro e propicie sua inserção de forma mais tranquila e consciente no

mundo do trabalho (BATISTA, 2021). Assim, faremos nas seções seguintes uma breve conceituação da escolha profissional, da Orientação Profissional baseada na abordagem sócio-histórica e relacionaremos a escolha profissional com a Teoria das Representações Sociais, uma vez que enfocamos esse referencial teórico no estudo realizado e na construção do manual de orientação profissional.

## 9.2.1 Escolha profissional

A escolha da profissão é para muitos jovens uma dificuldade, especialmente no momento em que vivemos, com grandes mudanças tecnológicas e científicas, além da grande mobilidade e precariedade do mundo do trabalho (ANTUNES, 2005). Desta forma, faz-se necessário que o jovem tenha informações com relação às suas possibilidades e limitações referentes ao mundo do trabalho, universidades, diversidades de cursos, suas estruturas curriculares, formas de ingresso e programas de permanências, entre outros, além dos aspectos subjetivos envolvidos nesse processo, como, por exemplo, o autoconhecimento que o jovem possui ou não, quais são seus gostos, interesses, valores e crenças, qual sua visão de mundo, o que espera para o seu futuro, que influências recebem de seus pares, familiares e dos diversos ambientes dos quais participa (BATISTA, 2021).

Vários autores, como Lisboa e Soares (2017), Bock (2018), Lucchiari (1993), Munhoz e Melo-Silva (2012), Bohoslavsky (2015), Oliveira e Neiva (2013) e Levenfus (2016), compartilham o pensamento sobre a necessidade de o jovem ter a oportunidade de fazer uma reflexão sobre seu processo de escolha da profissão e sobre as diversas influências que possam fazer parte das vivências por quais passaram e concordam que a OP possui importância significativa na escola, tendo muito a contribuir com a formação integral do estudante, facilitando seu processo de autoconhecimento, assim como o conhecimento da realidade socioeconômica e do mundo do trabalho, além de facilitar e favorecer as condições de estruturação de seus projetos de vida, tanto pessoais, quanto profissionais.

Posto isto, ressaltamos que a OP proposta no manual pretende contribuir de forma significativa neste contexto junto aos alunos, professores e outros profissionais da educação. Assim, faz-se importante enfatizar que a

[...] preparação para o trabalho no contexto escolar não pode se restringir apenas à aquisição do conhecimento ou de habilidades

acadêmicas básicas. A escola, como lugar de aprendizado, convivência e formação, apresenta-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, habilidades e pensamento crítico e é, inevitavelmente, um lugar onde projetos de vida são construídos (e às vezes destruídos) e não pode ser omissa em relação à sua importância nesta questão. (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012, p. 294).

Segundo Lucchiari (1993), a OP tem como objetivo auxiliar esse momento de escolha dos jovens, dando a eles possibilidades de reflexão sobre o momento vivido e aspectos pessoais, sociais e familiares relacionados a essa etapa, orientando-os a respeito de qual caminho deseja seguir. E a escola torna-se um espaço importante de discussão, uma vez que diversos autores, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) corroboram que a educação escolar entendida como prática social tem uma relevante atribuição de colaborar nos processos de transformação das estruturas sociais dominantes por meio da apreensão do conhecimento. Neste aspecto, a educação integrada de cunho emancipatório praticada nos institutos federais adquire especial importância. A intervenção em OP proposta no manual é embasada na abordagem sócio-histórica de Bock (2018), assunto da nossa próxima sessão.

## 9.2.2 A abordagem sócio-histórica da orientação profissional

Acreditamos que atualmente “não se pode mais aceitar o modelo de perfis para compreender a relação do indivíduo com as profissões ou ocupações” (BOCK, 2018, p.79). Portanto, a abordagem sócio-histórica da OP surge como possibilidade à aplicação dos já ultrapassados testes vocacionais e visão tradicional e inatista da escolha profissional. Esta abordagem oferece aos estudantes possibilidades de elaboração de conflitos que possam originar situações de dúvidas e ansiedades no momento de escolha, além de propiciar o conhecimento dos cursos, das profissões e do mercado de trabalho<sup>12</sup>.

A OP de abordagem sócio-histórica visa trabalhar os aspectos subjetivos e objetivos relacionados na escolha, sempre levando em consideração a inces-

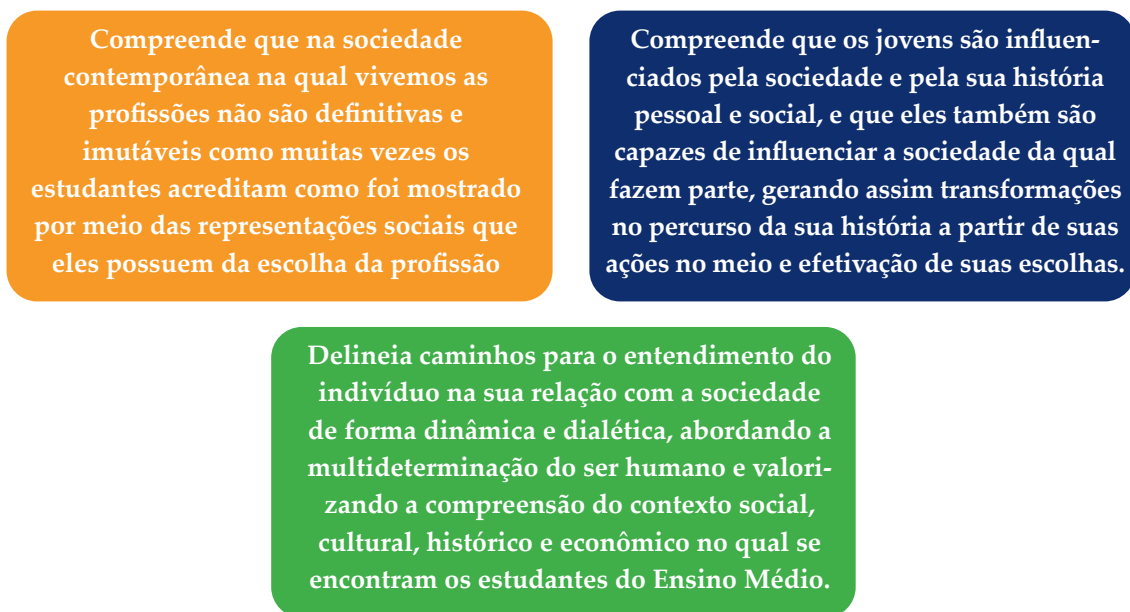
---

<sup>12</sup> Importante: os testes não são contraindicados na Orientação Profissional, porém devem ser utilizados como instrumentos de contribuição ao processo por meio da diversidade e riqueza dos recursos que informam, tendo-se o cuidado de utilizá-los proveitosamente, no processo de escolha, e não como uma técnica isolada que dará uma resposta, representação social que paira no imaginário da sociedade (BATISTA; OLIVEIRA, 2021).

sante transformação da sociedade, na qual as profissões mudam constantemente, assim como emergem novas especializações. Para tanto faz uso de processos de reflexões grupais, utilizando técnicas de dinâmica de grupos, trocas de vivências, pesquisas e visitas a universidades com o objetivo de auxílio ao jovem na elaboração dos conflitos que possa estar experimentando com relação a escolha de sua futura profissão, possibilitando dessa maneira que suas dificuldades sejam trabalhadas e amenizadas (BOCK, 2018).

De acordo com o autor, é importante “desmistificar a ideia de que o orientador fará um diagnóstico e um prognóstico como fórmula de decisão” (BOCK, 2018, p. 85). Assim, nesta visão a tática é dar possibilidades e condições para que o próprio estudante faça seu processo de reflexão e possa tomar suas decisões compreendendo da maneira mais ampla possível as determinações de sua escolha, como evidenciado na Figura 49 a seguir:

Figura 49 - Abordagem sócio-histórica da Orientação Profissional



Fonte: BATISTA; OLIVEIRA, 2021

Relatados brevemente os pressupostos teóricos da abordagem sócio-histórica da OP utilizada para a construção do manual, esclarecemos que a escolha profissional do jovem nessa abordagem acontece da seguinte forma: primeiramente o estudante busca suas respostas, ou seja, desenvolve seu autoconhecimento, relacionando-o com sua história de vida; busca informações a respeito das profissões e do mundo do trabalho; reflete a respeito dos fatores sociais, históricos, econômicos, culturais e políticos que possam estar envolvidos no seu processo de escolha; assim aprende a escolher; escolhe sua futura profissão; e,

sente-se preparado para fazer outras escolhas e efetivar decisões de forma consciente e tranquila ao longo da vida (BATISTA; OLIVEIRA, 2021).

### 9.2.3 A escolha profissional e a Teoria das Representações Sociais

De acordo com Aguiar (2006, p. 22) “a escolha de uma profissão pode vir a ser mais do que a decisão sobre que carreira seguir, pode se constituir num projeto pessoal, mas que se constitui nas e pelas relações sociais e históricas [...]”. E, em termos de OP, Bock (2018) nos esclarece que não há plena liberdade na realização das escolhas pelos indivíduos e nem total sentença social. Portanto, há por parte dos jovens possibilidades de intervenções nas condições históricas e sociais vivenciadas, com o objetivo de manutenção ou modificação. Desta forma, podemos refletir que o estudante ao fazer sua escolha não é totalmente livre e que também a sua escolha não é totalmente definida pelo mundo social do qual faz parte.

Assim, emerge como questão ao jovem que escolhe apreender a realidade que o cerca, de maneira articulada aos grupos sociais com os quais convive e aos quais pertence, assim como também buscar compreender e ter consciência dos determinantes que estejam envolvidos na definição de sua escolha da profissão, sejam eles históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos ou outros. Deste modo, podemos considerar que a escolha da profissão pode ser concebida tanto como um processo psicológico, quanto social, nos quais fatores subjetivos encontram-se inter-relacionados aos objetivos. “Cabe a nós, como orientadores, tensionar tal processo e injetar realidade na sua dinâmica, ao mesmo tempo questioná-la, questionando a ordem social dada e apontando a utopia, ou seja, aquilo que até o momento parece irrealizável” (AGUIAR, 2006, p. 22).

Dito isto, esclarecemos que na construção do manual de OP fizemos uma interlocução com uma abordagem psicossociológica dos processos de escolha profissional dentro da perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS), o que nos propiciou sustentabilidade às análises, reflexões e interpretações acerca do nosso objeto de estudo, qual seja, a escolha profissional.

Guareschi e Roso (2014) definem de forma simplificada as Representações Sociais (RS) como sendo o conhecimento prático, o conhecimento do senso comum. Da mesma maneira como a escolha profissional, as RS também envolvem aspectos psicológicos e sociais. E como fenômeno que apresenta um conhecimento elabo-

rado socialmente, os elementos que compõem as RS são compostos de conteúdos como, por exemplo, crenças, valores, atitudes e informações. Esses elementos são compostos ainda de um objeto social, que pode ser, por exemplo, uma escolha; e por um grupo de indivíduos que têm algo em comum (como os jovens estudantes) e que necessitam se posicionar em relação a um objeto (escolha da profissão).

Portanto, as RS serão sempre sobre alguma coisa (um objeto) e de alguém (um sujeito). No estudo realizado e na construção do manual de OP consideramos a escolha da profissão como o objeto representacional do grupo de estudantes do Ensino Médio Integrado. Utilizar a TRS como referencial teórico da pesquisa nos trouxe a possibilidade de identificar, compreender, questionar e problematizar ideias, crenças e informações referentes à escolha profissional, enquanto objeto partilhado pelo grupo de estudantes do Ensino Médio Integrado que participaram do estudo realizado. Portanto, verificar as RS produzidas a respeito da escolha profissional nos possibilitou fazer uma análise e uma reflexão sobre as influências (com relação ao processo de escolha) do momento presente, com repercussões futuras (PEDREIRA; NEVES, 2017).

Para Jodelet (2001, p. 17), as RS orientam “no modo de nomear e definir, conjuntamente, os diversos aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.” Assim, as RS propiciam ao sujeito transformar o que é desconhecido em familiar e o objeto em parte de si, trazendo o entendimento da produção do conhecimento cotidiano, possibilitando a organização do mundo pelo sujeito e do sujeito diante do mundo e/ou no mundo. De forma simplificada, as RS nos possibilitam tornar familiar algo que, inicialmente, não é familiar. É uma forma de compreender e expressar o que já sabemos. Ou seja, são formas de lidar com nossa memória. Para lidarmos com alguma coisa que não nos é familiar, necessitamos fazer com que se torne familiar a nós.

Como nos esclarece Moscovici (2005), esse movimento se efetua internamente e é decorrente de dois recursos: a ancoragem e a objetivação, que são os processos formadores das RS. A ancoragem é um procedimento que ocorre por meio da assimilação e acomodação das informações. Sua função é oferecer um contexto compreensível ao objeto e interpretá-lo. Para Moscovici (2005, p. 61), “ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa”. Sendo assim, ancoragem “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma

categoria que nós pensamos ser apropriada.” (MOSCOVICI, 2005, p. 61). Já a classificação se dá por meio de ideias preconcebidas guardadas em nossa memória, nas quais introduzimos o novo objeto e passamos a nomeá-lo por palavras conhecidas ou construídas, estabelecidas dentro de nossa cultura (FERREIRA; BRUM, 2000).

Sendo assim, a escolha profissional, por exemplo, pode ser fundamentada erroneamente, como uma escolha “para sempre”, para a vida toda (LUCCHIARI, 1993). E, atualmente, é difícil conseguir mudar esta concepção. Muitos jovens acreditam que necessitam fazer uma escolha para a vida inteira. No entanto, sabemos que nenhuma escolha é imutável, pois cotidianamente surgem situações novas, e essas exigem novo posicionamento, escolha e ação.

Acreditamos que a escola pode ajudar e facilitar essa escolha, ou seja, fazendo parte do processo de reflexão do adolescente, auxiliando-o a pensar, a organizar suas ideias e processo de análise, possibilitando que suas dificuldades possam ser formuladas/reformuladas e trabalhadas, assessorando o jovem a descobrir quais caminhos são possíveis e que cada escolha realizada possa fazer parte de um projeto de vida que vai se construindo. “Nossa vida se define pelo futuro que queremos alcançar” (LUCCHIARI, 1993). Dessa forma, a escolha profissional categorizada, enquadrada pelo senso comum como definitiva não se verifica, uma vez que fazemos escolhas o tempo inteiro.

No que se refere ao mundo do trabalho, que contemporaneamente mostra-se com grande mobilidade e flexibilidade, os processos de escolhas também se mostram mais presentes, visto que este cenário favorece constantes mudanças e reavaliação de nossas escolhas e projetos de vida (ANTUNES; ALVES, 2004). Portanto, com a construção do manual de OP visamos contribuir com os profissionais da educação no sentido de oferecer um material que lhes possibilite fazer/realizar a análise do processo de objetivação do significado da escolha profissional por parte dos estudantes, que foi organizada no manual em quatro linhas analíticas: estudo dos valores pessoais, análise das questões familiares, verificação da formação escolar e investigação do mundo do trabalho.

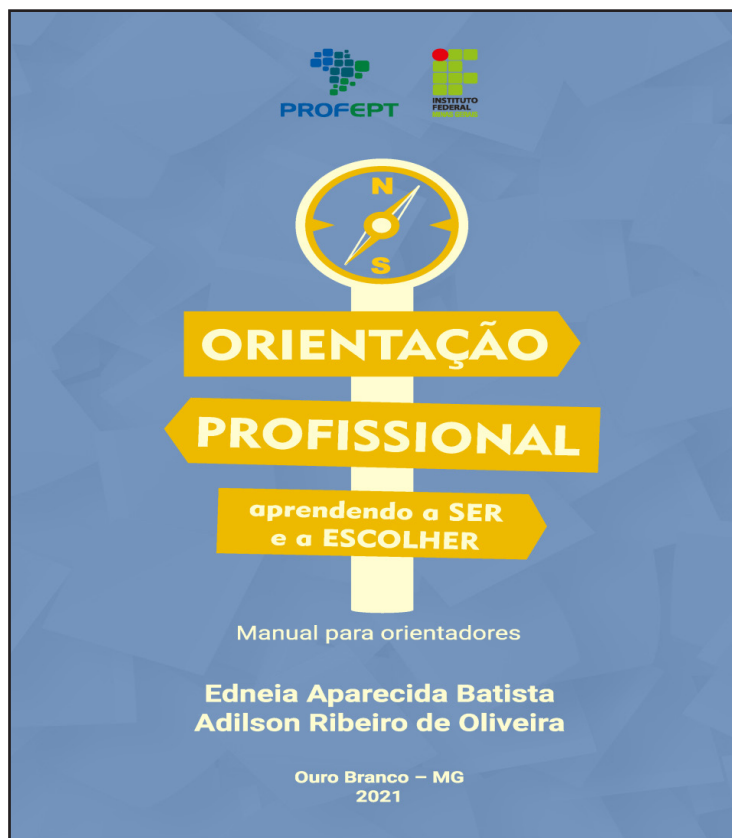
Acreditamos que estas reflexões e discussões sugeridas propiciarão o entendimento necessário de como ocorre a percepção de mundo realizada pelos jovens, considerando que no estudo realizado e na construção do manual de OP o processo de ancoragem referiu-se ao ato de escolher uma profissão e as respectivas representações desta escolha.

## 9.2.4 Orientação profissional: aprendendo a ser e a escolher

O manual intitula-se “Orientação Profissional: aprendendo a SER e a ESCOLHER” e é fruto da pesquisa “Escolhas e Representações Sociais no Ensino Médio Integrado: uma proposta de intervenção em orientação profissional”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMG). Trata-se de uma proposta de intervenção para estudantes do Ensino Médio, com orientações e atividades para que os psicólogos(as), pedagogos(as), professores(as) e assistentes sociais ou outros profissionais da educação que tiverem interesse possam propiciar aos jovens momentos de reflexões, discussões e aprendizados de critérios e indicadores sólidos para a realização de escolhas e tomadas de decisões pessoais e profissionais, assim como planejamento de possíveis projetos de vida dos jovens.

Portanto, o manual visa possibilitar aos seus usuários condições de intervir junto aos estudantes no sentido de orientá-los a desenvolverem o autocohecimento e adquirirem condições de elaborarem um projeto de vida pessoal e profissional, assim como também ampliarem sua consciência e, em consequência, terem a possibilidade de fazerem escolhas mais ponderadas e maduras, com condições para efetivarem uma transição mais tranquila entre o mundo da educação e do trabalho. O manual pode ser acessado no Portal EDUCAPES no *link* <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644256> e a capa do manual produzido pode ser visualizada na Figura 50, a seguir:

Figura 50 - Manual de oficina de Orientação Profissional

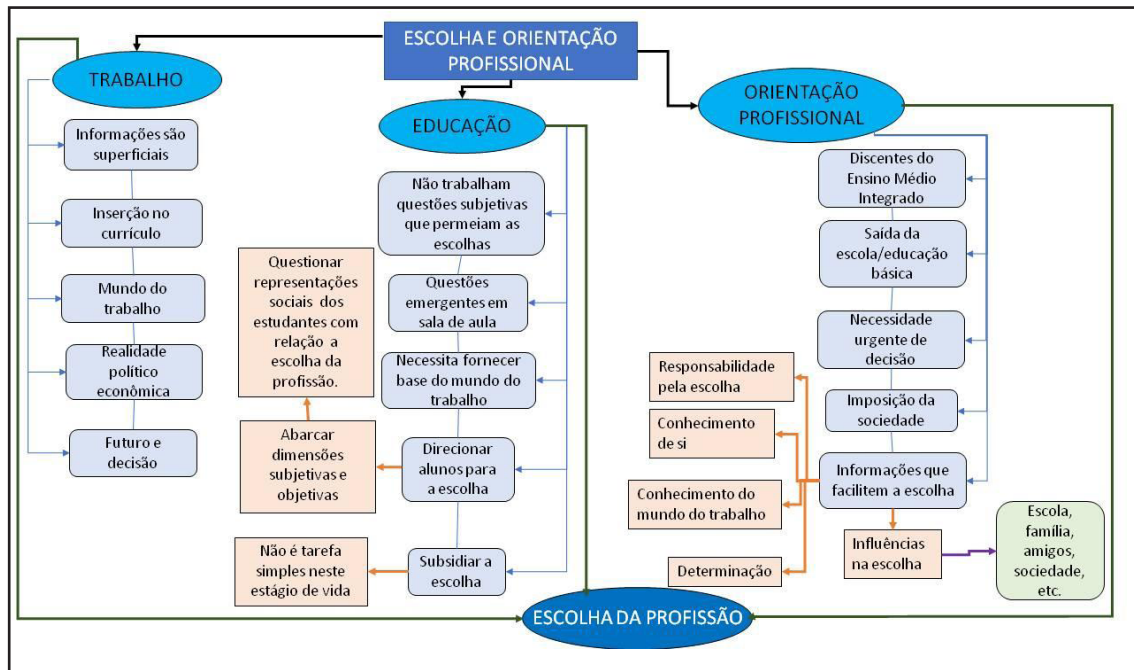


Fonte: BATISTA; OLIVEIRA, 2021

Para a construção do produto educacional foi realizado um levantamento de informações institucionais com relação a possíveis métodos e instrumentos utilizados no processo de OP pela instituição de educação pesquisada, aplicado um questionário socioeconômico e cultural para a construção do perfil dos estudantes e um questionário de escala TALP, que serviu de base para o levantamento e geração de dados, análises das RS dos estudantes com relação à escolha das profissões e embasamento das discussões, a partir das expectativas e vivências dos participantes do estudo, dando voz aos jovens, para que o manual fosse construído de acordo com suas demandas e anseios.

A Figura 51, a seguir, sintetiza o diagnóstico elaborado com relação à OP mencionada pelos estudantes na instituição pesquisada, nossas motivações e justificativas para o desenvolvimento do produto educacional, aspectos a serem trabalhados com os jovens, assim como os resultados esperados com a realização da intervenção em OP.

Figura 51 - Motivações/justificativas para o desenvolvimento do produto educacional



Fonte: BATISTA; OLIVEIRA, 2021

Algumas RS com relação à escolha da profissão flagradas nos discursos dos estudantes participantes da pesquisa indicam que eles consideram o processo de escolha “muito difícil”, “difícil”, “confuso”, “angustiante” e “complicado”, evidenciando o sofrimento dos jovens nessa etapa em que necessitam efetivar suas escolhas. Já em relação à vivência de atividades preparatórias para o processo de escolha da profissão na escola, a grande maioria dos estudantes relataram que raramente ou nunca tiveram essa oportunidade de vivência da orientação profissional. E quando estes momentos acontecem são insuficientes e superficiais, não atendendo as suas demandas no que diz respeito à informação profissional, autoconhecimento, influências na escolha da profissão, critérios para efetivação de suas decisões, planejamento do futuro/projeto de vida e especialmente com relação à transição para o mundo do trabalho.

Outras RS a respeito da escolha profissional que também foram mapeadas são: a escolha como sendo “vocação”, como sendo “para sempre”, “garantia de retorno financeiro”, de “felicidade” e de “autorrealização”. Essas RS parecem interferir significativamente nos processos de escolhas dos jovens pesquisados, gerando angústias, ansiedades e conflitos ou fazendo com que suas decisões sejam realizadas levando-se em consideração critérios muito frágeis que não contemplam os diversos aspectos subjetivos e objetivos envolvidos nesse processo, o que no futuro pode levar a frustrações, escolhas consideradas inadequadas e

fantasiosas e ter como maiores consequências o adoecimento mental e a evasão escolar, por exemplo, como já apontado e vivenciado na prática profissional da pesquisadora.

Emergiram ainda nos discursos dos estudantes RS que enfatizam a relevância da OP e que foi considerada por eles como sendo “muito importante”, “necessária”, “fundamental”, “essencial” e “direção”, sendo que alguns estudantes mencionaram a diversidade de seus interesses, levando-nos a refletir sobre a importância de se propor uma intervenção em OP que os auxiliasse não apenas na escolha das profissões de nível superior, mas que também os orientasse na construção dos seus projetos de vidas e inserção no mundo do trabalho, levando em consideração suas possibilidades e limitações e permitindo maior compreensão de si e do outro, problematizando RS, preconceitos e visões estereotipadas e idealizadas a respeito do processo de escolha da futura profissão.

Dito isto, torna-se evidente a relevância da construção deste manual que poderá propiciar aos estudantes do Ensino Médio um espaço de diálogo e orientação na escola com a oferta da possibilidade de participação em um programa de OP condizente com suas demandas, para que tenham condições de refletir de forma mais abrangente e profunda questões que estejam envolvidas no seu processo de escolha da profissão, construção do seu projeto de vida e ingresso no mundo do trabalho.

Os objetivos da oficina de Orientação Profissional sugerida no manual podem ser visualizados e mais bem detalhados na Figura 52, a seguir:

Figura 52 - Objetivos da oficina de Orientação Profissional



Fonte: BATISTA; OLIVEIRA, 2021

O manual de OP construído está organizado em três partes: embasamento teórico da oficina, objetivos e oficina de Orientação Profissional. A proposta de oficina consta de 06 sessões a serem trabalhadas e foi elaborada com base nas reflexões, análises e discussões da pesquisa de mestrado realizada e conta com modelos de dinâmicas e técnicas que podem ser reproduzidas para a realização das sessões e condução das atividades. Além disso apresenta também sugestões de referências de atividades substitutivas e/ou complementares que podem ser utilizadas como subsídio para adaptação, substituição ou mesmo construção de novas propostas. As dinâmicas e técnicas foram cuidadosamente apresentadas, de forma bastante didática, com todas as informações necessárias para a execução e a condução das atividades. Sendo assim, as tarefas e atividades propostas podem ser realizadas tanto na sequência que se apresentam no manual, quanto de maneira individual e, portanto, as dinâmicas, técnicas e atividades propostas poderão/deverão ser adaptadas ao contexto da escola e demandas dos jovens estudantes.

Por fim, a intervenção em OP foi planejada para ser realizada no espaço escolar e no formato de grupo, que foi pensado por apresentar-se como mais

vantajoso pelo fato de possibilitar o enriquecimento da dinâmica do processo, uma vez que propicia o confronto com a diversidade e a heterogeneidade, a partilha de sentimentos comuns, o entendimento das dificuldades, das ansiedades e das angústias, como vivências que os pares compartilham e que podem apresentar em decorrência formas diversas de enfrentamento e busca de soluções, o que favorece o aprendizado, o crescimento e o amadurecimento dos membros do grupo. Isto porque o processo grupal revela-se como uma amostra do processo social e oferece aos participantes da intervenção a possibilidade de terem a visão dos pares auxiliando a sua visão, uma vez que o grupo tende a propiciar a dosagem das aspirações, das possibilidades e limitações, além de facilitar a percepção das influências históricas, culturais, sociais e econômicas no processo de escolha da profissão (BATISTA; OLIVEIRA, 2021).

Os objetivos e atividades sugeridas para o trabalho de OP com os jovens estudantes são apresentadas na Figura 53, a seguir:

Figura 53 - Sessões da oficina de Orientação Profissional

<p><b>Sessão</b> <b>1</b></p>	<p><b>ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, O QUE É ISSO?</b></p> <p><b>Atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da oficina</li> <li>• Contrato de trabalho</li> <li>• Pactos (sigilo, compromissos)</li> <li>• Dinâmica - apresentação e combinados</li> <li>• Dinâmica de apresentação - rodada de entrevistas</li> <li>• Dinâmica das expectativas - técnica do cartaz</li> <li>• Tarefa para casa - frases para completar</li> <li>• Avaliação do encontro</li> </ul> <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar o conhecimento e a interação dos participantes</li> <li>• Estabelecer regras e compromissos do grupo</li> <li>• Gerar sentimentos de pertença ao grupo</li> <li>• Levantar expectativas com relação à oficina e escolha profissional</li> <li>• (sigilo, compromissos)</li> </ul>
<p><b>Sessão</b> <b>2</b></p>	<p><b>AUTOCONHECIMENTO, ESCOLHAS E INFLUÊNCIAS</b></p> <p><b>Atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica - Frases para completar</li> <li>• Dinâmica do sorvete</li> <li>• Propor tarefa da próxima sessão - Reflexão sobre o texto - A felicidade</li> <li>• Avaliação do encontro</li> </ul> <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar o autoconhecimento</li> <li>• Refletir sobre as influências, condicionantes sociais/culturais e os aspectos subjetivos e objetivos envolvidos nos processos de escolhas</li> <li>• Ponderar a respeito dos critérios utilizados ao fazer escolhas</li> <li>• Discutir o processo de escolha como um ato de coragem</li> </ul>
<p><b>Sessão</b> <b>3</b></p>	<p><b>QUESTIONANDO RÓTULOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO PROCESSO DE ESCOLHA</b></p> <p><b>Atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre o texto - A felicidade</li> <li>• Dinâmica - trabalhando com rótulos</li> <li>• Propor tarefa para casa - pesquisa sobre cursos de graduação/atividades profissionais</li> <li>• Avaliação do encontro</li> </ul> <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir e refletir sobre a influência de estereótipos, preconceitos e representações sociais a respeito de determinadas profissões e suas interferências no processo de escolha profissional</li> </ul>
<p><b>Sessão</b> <b>4</b></p>	<p><b>INFORMAÇÃO, ESCOLHAS E PROJETO DE VIDA</b></p> <p><b>Atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão e discussões sobre a pesquisa cursos/atividades profissionais</li> <li>• Vídeo - Projeto de vida</li> <li>• Propor tarefa da próxima sessão - Perfil das profissões</li> <li>• Avaliação do encontro</li> </ul> <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o conhecimento sobre cursos de graduação e atividades profissionais</li> <li>• Pensar sobre o futuro, considerando as consequências de certas decisões e seu projeto de vida pessoal e profissional</li> </ul>
<p><b>Sessão</b> <b>5</b></p>	<p><b>POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E TRABALHO</b></p> <p><b>Atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão da tarefa - Perfil das profissões</li> <li>• Dinâmica - Síntese individual</li> <li>• Propor tarefa para casa: Carta de Despedida</li> <li>• Avaliação do encontro</li> </ul> <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expandir conhecimentos sobre as diversas possibilidades de formação</li> <li>• Perceber que a construção do futuro depende das vivências e escolhas do presente</li> <li>• Relacionar a satisfação/insatisfação no curso/trabalho com aspectos pessoais, sociais e culturais</li> </ul>
<p><b>Sessão</b> <b>6</b></p>	<p><b>OS JOVENS E O MUNDO DO TRABALHO</b></p> <p><b>Atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de diálogo - Juventudes e Trabalho</li> <li>• Música - Fabrica, de Renato Russo</li> <li>• Dinâmica - Sentidos sobre o trabalho</li> <li>• Técnica - Carta de despedida</li> <li>• Finalização da oficina</li> </ul> <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o sentido do trabalho ou de sua ausência na vida dos jovens.</li> <li>• Refletir sobre maneiras de conciliar a vida de estudante e o trabalho.</li> <li>• Trabalhar expectativas com relação ao futuro profissional.</li> <li>• Avaliar a oficina de Orientação Profissional.</li> </ul>

A figura acima oferece uma visão geral da oficina de OP, citando atividades e objetivos dos encontros, que foram planejados focando na necessidade do jovem que precisa estar atento e conhecer a realidade do mundo do trabalho que o circunda quando precisa fazer uma reflexão e deseja assumir uma opção profissional em busca de um futuro que seja promissor e lhe traga felicidade. Portanto, esta proposta de intervenção em Orientação Profissional tem como objetivo desafiar o estudante a conhecer seus interesses, características particulares e perspectivas de futuro, possibilitando que ele se sinta motivado a decidir-se por si e, conseqüentemente, tenha coragem de investir no caminho que deseja trilhar.

Nas Figuras 54 a 57 a seguir, mostramos algumas atividades que são propostas na oficina.

Figura 54 - Dinâmica de apresentação e combinados

**Atividade 1**  
**Dinâmica - Apresentação e combinados<sup>5</sup>**

**Duração**  
30 minutos

**Objetivos**  
Promover um diálogo com os estudantes sobre o trabalho que será desenvolvido e também pactuar compromissos para que as oficinas sejam realizadas de forma descontraída e respeitosa.

**Materiais**  
Pincel para quadro, quadro branco, pincel atômico e folha de cartolina.

Ilustração de Freepik


Fonte: BATISTA; OLIVEIRA, 2021

Figura 55 - Dinâmica Técnica do cartaz


**Atividade 3**

**Técnica do cartaz - Expectativas<sup>7</sup>**

Orientação Profissional: aprendendo a SER e a ESCOLHER

 **Duração**

45 minutos

 **Objetivos**

A técnica do cartaz será utilizada com objetivo de introduzir a temática da escolha da profissão e discutir as expectativas dos estudantes com relação à oficina e escolha profissional, assim como facilitar a expressão e elaboração de aspectos inconscientes envolvidos nesse processo.

<sup>7</sup> Fonte: Adaptada de Luchiarri (1993).




Ilustração de Freepik


32 | Sumário

Fonte: BATISTA; OLIVEIRA, 2021

Figura 56 - Dinâmica Perfil das profissões

**Tarefa para casa**

**Perfil das profissões<sup>16</sup>**

 **Como realizar a atividade**

Solicitar aos alunos para revisar a atividade anterior e definir se existem cursos ou atividades profissionais entre os descartados anteriormente, a ser retomados. Após essa revisão, os estudantes devem escolher dois cursos ou atividades profissionais e responder:

- 1) o que é/o que faz;
- 2) áreas de atuação/mercado de trabalho;
- 3) habilidades/características desse profissional;
- 4) o que desperta seu interesse nesse curso/profissão.



  
  


Ilustração de FlatIcon

**Fica a dica**

Enfatizar a necessidade de pesquisa na internet ou outros meios possíveis.

Fonte: BATISTA; OLIVEIRA, 2021

Figura 57 - Dinâmica Sentidos sobre o Trabalho

**Dinâmica - Sentidos sobre o trabalho**

**Objetivos**

Identificar os sentidos e expectativas dos jovens em relação à experiência de trabalho.

**Materiais**

Folhas de sulfite cortadas ao meio, canetas piloto, fita crepe.

Ilustração de Flaticon

aprendendo a SER e a ESCOLHER

Fonte: BATISTA; OLIVEIRA, 2021

As atividades apresentadas nas figuras, juntamente com outras que constam no manual visam possibilitar ao jovem desenvolver seu autoconhecimento e o conhecimento da realidade socioprofissional, problematizar representações sociais acerca da escolha, o que poderá lhe auxiliar nesse momento de decisão da futura profissão, de maneira que o jovem estudante possa fazer uma análise de opções com o objetivo de buscar respostas aos seus anseios, além de diminuir a possibilidade de efetivação de escolhas errôneas e/ou equivocadas (BATISTA; OLIVEIRA, 2021). Nas dinâmicas e técnicas apresentadas no manual são sempre apresentados os objetivos da intervenção, os materiais necessários para a sua execução, assim como a forma de realização da atividade e dicas para que o profissional possa aplicá-las de forma mais efetiva.

O foco da intervenção em Orientação Profissional proposta, não se restringe meramente à escolha da profissão, mas busca propiciar aos estudantes compreenderem suas condições socioculturais e econômicas, suas histórias de vida e suas motivações e interesses e assim terem condições efetivas de assumirem suas decisões e planejarem de maneira viável seu projeto de vida.

Portanto, a escolha da abordagem sócio-histórica da OP para embasar a intervenção se deu pela compreensão do jovem como influenciável e influenciador da própria história de vida, com capacidade para gerar mudanças a partir de suas escolhas e de suas ações sobre o mundo, uma vez que compreende o homem de forma completa, não dualista, com capacidade de investir na transformação da realidade por meio do trabalho.

### 9.3 Considerações finais

A escolha da profissão é um processo muito complexo, especialmente quando avaliamos a postura da sociedade no que se refere à construção de representações sociais a respeito das carreiras profissionais, tornando esse momento ainda mais difícil e angustiante para os jovens. Na pesquisa de mestrado realizada houve a possibilidade de conhecer as demandas e representações sociais dos estudantes sobre a escolha da profissão e da Orientação Profissional, o que culminou na construção do manual de OP apresentado.

Além disso, na pesquisa mencionada, diversos autores demonstraram em seus estudos que a maioria das escolas públicas da educação básica não oferece aos estudantes apoio e orientação para realizarem escolhas e assumirem decisões relacionadas ao futuro e seus projetos de vida. Os estudantes participantes do estudo realizado consideraram como “muito importante”, “fundamental” e “essencial” um processo de Orientação Profissional na escola. Foram constatadas também no estudo as representações sociais dos jovens estudantes que visualizam a escolha da profissão como “muito difícil”, “pressionada”, “essencial e importante”, além de compartilharem representações sociais da escolha da profissão como sendo “definitiva”, “vocação”, “garantia de felicidade”, “de independência e autossustento”, “autorrealização”, “realização de um sonho”, entre outras.

Silvio Duarte Bock, autor do prefácio do manual de OP construído corrobora com a importância do processo de OP ser desenvolvido na escola, esclarecendo que “desenvolvê-la na escola permite maior acesso a esta atividade”, além de “possibilitar o aproveitamento das temáticas e discussões por diversos professores e disciplinas”. O autor enfatiza ainda que “o coletivo da escola garante a orientação em perspectiva educacional” (BOCK, 2021), que foi um dos nossos objetivos ao construir esta proposta de intervenção, possibilitar aos estudantes compartilharem suas diversidades de interesses, de informações, suas angústias e ansiedades e assim terem a possibilidade de amenizá-las na vivência desse momento complexo que é a escolha da profissão.

Assim, a elaboração do manual apresentado não teve como objetivo oferecer soluções para todos os questionamentos e angústias dos jovens, o que é muito complexo e impossível. Nosso foco foi dar ênfase na reflexão e estimular a autonomia e o pensamento crítico dos jovens no sentido de colaboração para que

possam vivenciar este momento de decisões de forma mais tranquila e consciente. Visamos à formação de cidadãos críticos, que tenham condições de vislumbrar-se enquanto protagonistas da sua realidade social na atualidade, bem como possam ter claros seus papéis diante da participação que têm na construção da sociedade.

Finalmente, desejamos que estes jovens estudantes sejam despertados para a importância da análise de todas as suas possibilidades e limitações nos seus processos de escolhas, possam trabalhar suas ansiedades e angústias, questionando suas visões e RS acerca de suas escolhas e que tenham a oportunidade de adquirirem uma visão geral a respeito do mundo do trabalho e da diversidade de cursos e opções de formação, e, em consequência, possam efetivar suas escolhas com maior maturidade e assertividade e consigam alcançar a felicidade e a realização pessoal e profissional.

## Referências

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antônia S. P. e OLIVEIRA, Denise C. (Orgs.). Estudos Interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 mar. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, ago. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 mar. 2023.

BATISTA, Edneia Aparecida. **Escolhas e representações sociais no Ensino Médio Integrado: uma proposta de intervenção em orientação profissional**. 2021. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Minas Gerais, ProfEPT, Ouro Branco – MG, 2021.

BATISTA, Edneia Aparecida; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Orientação profissional: aprendendo a ser e a escolher - Manual para orientadores.** [livro eletrônico]: 1. ed. Ouro Branco, MG: ProfEPT, 2021.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica.** 4. ed. Ampliada. São Paulo: Cortez, 2018.

BOCK, Sílvio Duarte. **Prefácio.** In: BATISTA, Edneia Aparecida; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Orientação profissional: aprendendo a ser e a escolher - Manual para orientadores.** [livro eletrônico]: 1. ed. Ouro Branco, MG: ProfEPT, 2021, p. 7 – 9.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica.** 13 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

COSTA, Janaina Moutinho. **Orientação profissional: um outro olhar.** *Psicol. USP*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 79-87, dezembro de 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642007000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000400005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 abril 2023.

DANTAS, Danielle Santiago Câmara et al. **Oficina de Orientação Profissional para Estudantes de Escola Pública: Um relato de experiência.** *Revista Extendere*, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 1, p. 177-188, jan./jun. 2014.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 32, n. 2, p. 272- 283, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 mar. 2023.

FERREIRA, Sandra Rejane Soares; BRUM, Jane Lilian Ribeiro. As representações sociais e suas contribuições no campo da saúde. **R. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 5- 14, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GRINGS, Jacques Andre; JUNG, Carlos Fernando. Fatores que influenciam na escolha profissional e a importância da orientação vocacional e ocupacional. **Revista Espacios**, vol.38, 2017.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; ROSO Adriane. Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, E. M. Q. O.; CAMPOS, P.H.F.

GUARESCHI, P.A. (orgs) **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, Denis e. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LEVENFUS, Rosane Schotgues. (org.) **Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Pena. **Orientação Profissional em Ação**: formação e prática de orientadores. Vol. 1. São Paulo: Summus, 2017.

LUCCHIARI, Dulce Helena Pena Soares. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira**. *Psicol. Esc. Educ., Maringá*, v. 16, n. 2, p. 291-298, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 abr. 2023.

OLIVEIRA, Christiane Maria Ribeiro de; NEIVA, Kathia Maria Costa. Orientação Vocacional/Profissional: avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 133- 143, jun. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902013000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso: em 17 mar. 2023.

PEDREIRA, Scarlethe O'Hara Santos; NEVES, Cíntia Reis Pinto. **A representação social da orientação profissional para adolescentes de baixa renda**. XVI SEPA - Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, UNIFACS, v. 16, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa>. Acesso em: 28 mar. 2023.

# EDUCAÇÃO FINANCEIRA: DIÁLOGO ENTRE ADEQUAÇÃO DIDÁTICA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Ygor Bruno Fernandes da Silva  
José Fernandes da Silva

## 10.1 Introdução: para início de conversa

A Educação Financeira (EF) é um tema transversal e integrador, isto é, um tipo de conhecimento que pode se integrar a vários componentes curriculares, pois estamos falando em conhecer o contexto socioeconômico, em aprendizagem do planejamento além do hábito de poupar recursos. Quando falamos em poupar, estamos falando em planejar, projetar sonhos e, principalmente, buscar mudanças de comportamento em relação ao consumo. Com a abordagem da EF buscamos poupar recursos e conquistar a sustentabilidade não só pessoal, mas da sociedade como um todo. Acreditamos que aprender sobre Educação Financeira na escola é essencial para o fortalecimento da cidadania. Isto pois, o estudante se torna mais consciente da importância de tomar decisões acertadas sobre finanças e consumo. A falta de conhecimento, de recursos e até de autocontrole leva muitos jovens a tomarem decisões financeiras equivocadas diante de situações de seu cotidiano. Uma forma eficiente de mudar esse quadro é educar financeiramente o cidadão (D'AQUINO; MALDONADO, 2012).

A Educação Financeira desempenha um papel importante na sociedade, visto que fornece aos indivíduos informações e conhecimentos, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências para que esses compreendam sua realidade e ajam sobre ela criticamente. De acordo com um levantamento coordenado pela Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF), os projetos de Educação Financeira cresceram 72% em cinco anos. Foram identificados mais de 1300 projetos sobre o tema, quase metade somente em instituições de ensino (AEF, 2019). Outra pesquisa realizada pela Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA) em parceria com o *Datafolha*<sup>13</sup>, realizada no ano de 2018 e divulgada em 2019, mostra que o brasileiro ainda tem pouco conhecimento sobre o assunto. Apenas 33% da população poupa algum dinheiro, desse total, 88% dos brasileiros guardam seu dinheiro na caderneta de poupança. O levantamento também mostra que dos 33% dos brasileiros que economizaram em 2018, 48% aplicaram em produtos financeiros e que apenas 23% resolveram apostar em uma nova aplicação, enquanto 59% aplicaram em produtos financeiros em que já tinham dinheiro investido em outros anos (ANBIMA, 2019).

Para motivar o estudo da EF é preciso recorrer a estratégias de ensino que estimulem a percepção, por parte do aluno, da EF como um instrumento significativo para a Resolução de Problemas enfrentados corriqueiramente. Nesse sentido, a Resolução de Problemas (ALLEVATO; ONUCHIC, 2011) apresenta-se como uma abordagem importante para o processo de ensino e aprendizagem de Educação Financeira.

O interesse pelo que é proposto em sala de aula também está ligado a aplicabilidade do tema na vida do estudante. A realização das práticas integradoras utilizando o método de resolução de problemas visa justamente colocar a Educação Financeira no dia a dia dos estudantes de forma que possam identificar situações do cotidiano durante a aprendizagem.

Atualmente, o acesso a produtos financeiros, como cartão de crédito, empréstimos, financiamentos, crédito consignado, cheque especial, carnês de lojas etc., é mais fácil. Muitas também são as opções de investimentos: caderneta de poupança, títulos públicos, fundos, moedas digitais, ações na bolsa, previdência privada, entre outras. Isso mostra a necessidade da formação dos cidadãos para o tema, preparando-os para lidar com situações do dia a dia e a tomar

---

<sup>13</sup> *Datafolha* é um instituto de pesquisas do Grupo Folha.

decisões em relação às suas finanças. Porém, a falta de conhecimento sobre o assunto acaba gerando endividamento e os mais variados problemas.

De acordo com levantamentos do Serviço de Proteção ao Crédito do Brasil (SPC) em nosso país, a estimativa é que aproximadamente 61 milhões de brasileiros tenham começado o ano de 2020 com alguma conta em atraso e com o CPF restrito para contratar crédito ou fazer compras parceladas. Analisando os resultados por região, o Nordeste apresentou a queda mais expressiva na quantidade de inadimplentes, um recuo de 3,2% na comparação entre dezembro de 2019 e dezembro de 2018. No Sudeste, a variação foi pequena e ficou em 0,7%, ao passo que houve um avanço de 4,8% no Norte e de 3,8% no Centro-Oeste. De modo geral, o Norte é a localidade mais inadimplente em termos proporcionais: a estimativa é que 47,2% dos residentes adultos da região estejam com o CPF negativado, ou 5,9 milhões de consumidores nessa situação. Em seguida aparece o Centro-Oeste (42,4% ou 5,1 milhões de inadimplentes), Nordeste (40,2% ou 16,6 milhões de negativados), Sudeste (37,4% ou 25,2 milhões de pessoas com contas em atraso) e Sul (35,5% ou 8,2 milhões de inadimplentes (SPC, 2020, p.2).

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>14</sup>, cerca de 8% da população mundial sofre de onimania, que é uma doença psicológica caracterizada pela compulsão em comprar. A pessoa que sofre desse mal não consegue controlar seus impulsos e acaba gastando mesmo quando está endividada. Esse problema atinge todas as faixas de idades, gêneros e classes sociais, sendo comum não admitirem o vício (GRACIOLI, 2018).

Quando as pessoas se encontram em situação de endividamento, as emoções sofrem influências negativas, que podem desencadear sérios transtornos como estresse, ansiedade, depressão, conflitos em casa, no trabalho e no convívio social em geral. Por essa razão, ter controle e planejamento das finanças é importante para uma vida mais saudável. Quanto mais cedo as pessoas puderem ter consciência de como lidar com suas finanças, maior será a chance de alcançarem o equilíbrio e conseqüentemente maior qualidade de vida.

Assuntos como investimentos ou planejamento financeiro tornaram-se uma espécie de tabu nos lares brasileiros, com a alcunha de ser “coisa de rico”, fazendo com que raramente sejam discutidos pela maior parte da população. Como resultado, as pessoas são descuidadas em relação às suas finanças e não

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/comprar-pode-se-tornar-um-vicio-que-atinge-ricos-e-pobres/>. Acesso em 10 de fev. de 2023.

há estímulo à poupança ou a planejamentos de longo prazo. Com uma grande carga tributária, nos vemos obrigados a trabalhar meses a fio somente para pagar impostos, sendo estes, na maior parte, embutidos nos valores de mercadorias e serviços<sup>15</sup>. Dessa forma, para realizar sonhos, como a casa própria ou um carro mais novo, brasileiros recorrem a financiamentos com juros exorbitantes que esmagam o poder de compra das pessoas e, no final, acabam pagando duas ou três vezes o valor do bem adquirido. Outro ponto importante a se destacar é que grande parte da população trabalha somente para pagar as contas e se sustentar, não possuindo uma reserva de recursos.

Além disso, o assunto EF tem ganhado espaço na mídia e nas redes sociais. Surgiram vários educadores financeiros comprometidos com a causa que têm por objetivo contribuir para a reflexão e formação das pessoas, mas também apareceram “gurus” no assunto que, no ímpeto de arrebatador seguidores e vender manuais, prometem ganhos tentadores. Podemos encontrar vendedores de cursos e de sonhos falando sobre lucros exorbitantes e pregando a ilusão do enriquecimento rápido e fácil à luz da Educação Financeira. Nesse contexto, a formação de professores tem papel imprescindível na discussão da Educação Financeira, pois o professor passou a ser também responsável por orientar os alunos na distinção entre informações verdadeiras e falsas. Importante destacar que não existe uma solução milagrosa para os problemas de Educação Financeira da população, porquanto tal problema é reflexo de outros problemas que assolam nosso país. A pesquisa proposta, contudo, juntamente com as reflexões derivadas dela, pode auxiliar os jovens a planejarem seus gastos, entendendo o papel dos juros, deixando-os capazes de comparar compras a prazo e à vista.

Assim, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar as repercussões emergentes da abordagem da Educação Financeira nas perspectivas da Adequação Didática com um grupo de futuros professores ao longo da análise e discussão de situações-problema.

O caderno de atividades apresentado foi elaborado com a ajuda desses futuros professores de Matemática. O produto traz atividades relacionadas à Educação Financeira e faz parte da dissertação de Mestrado intitulada “Educação Financeira no âmbito da Formação de Professores: Uma discussão baseada na noção de Adequação Didática”. O Produto Educacional desenvolvido teve seu

---

<sup>15</sup> De acordo com um levantamento do Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação (IBPT), em 2021, os encargos consumiram 40,82% dos salários no Brasil. O brasileiro trabalhou 149 dias em 2021 apenas para pagar impostos (IBPT, 2021).

foco principalmente em auxiliar professores no ensino da Educação Financeira na perspectiva da Resolução de Problemas, tendo a abordagem da Adequação Didática como suporte para o planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas.

O trabalho em campo foi realizado por meio de três oficinas virtuais de duas horas cada sobre Educação Financeira com sete futuros professores de Matemática voluntários do programa Residência Pedagógica - PRP do IFMG - *Campus* São João Evangelista. Os participantes foram escolhidos por serem oriundos de um espaço de Educação Profissional e Tecnológica. Os dados foram analisados levando em consideração os aspectos significativos organizados em categorias que emergiram do diálogo com os dados. Para tal, a questão *“Quais repercussões emergem da abordagem da Educação Financeira na perspectiva da Adequação Didática com um grupo de futuros professores ao longo da análise e discussão de situações-problema?”* foi fundamental para refletir sobre o processo das unidades de significado.

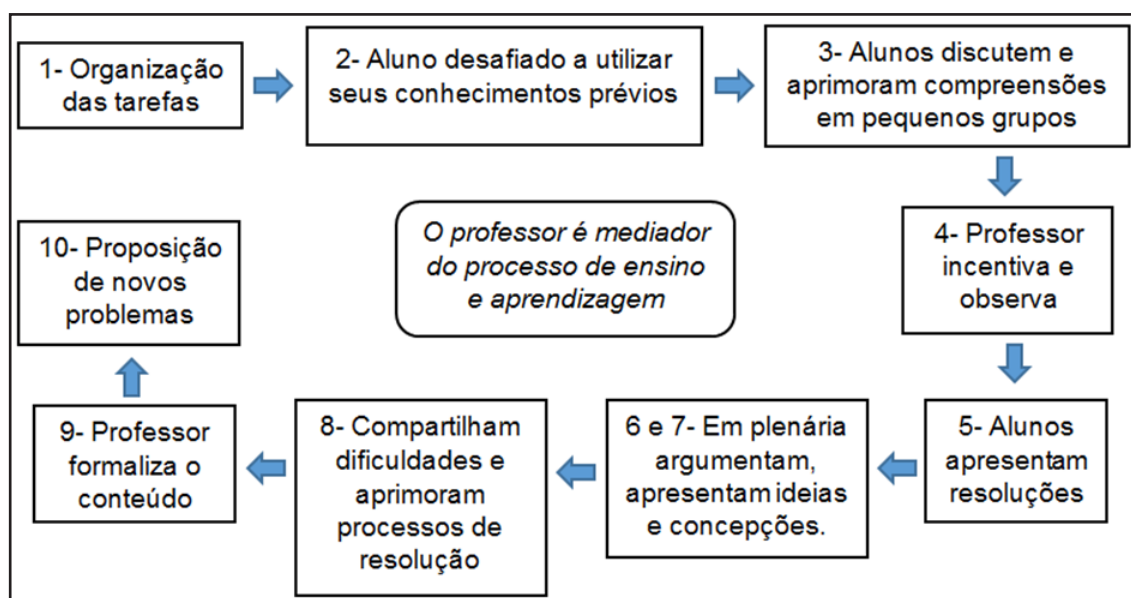
Apesar de as atividades terem sido elaboradas em conjunto com futuros professores de Matemática, o produto pode ser empregado por docentes de qualquer disciplina, pois os conceitos aqui desenvolvidos são aplicados em várias situações do cotidiano. Assim, a Resolução de Problemas apresenta-se como uma abordagem importante para o processo de ensino e aprendizagem de Educação Financeira. E por meio da Adequação Didática buscamos métodos para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem sobre a Educação Financeira em sala de aula.

## 10.2 Diálogos teóricos

As atividades apresentadas no caderno foram pensadas levando em consideração a Resolução de Problemas com a proposta de desenvolver a Educação Financeira por meio de situações próximas da realidade, gerando interesse dos estudantes no tema. Para Allevato e Onuchic (2011), a Resolução de Problemas é uma metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática em que o problema é visto como ponto inicial para a construção de novos conceitos e novos conteúdos, os alunos são agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento e, os professores são os responsáveis por conduzir esse processo. Dessa forma, a metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação na perspectiva

da Resolução de Problemas considera não somente o resultado obtido pelo estudante, mas todo o processo que levou à resolução do problema. É essencial considerar as estratégias, o plano, as dificuldades, os erros e os acertos do aluno para solucionar o problema. Assim, adotou-se o modelo desenvolvido por Onuchic e Allevato (2011) e seus avanços em Allevato (2019).

Figura 58 - Roteiro para desenvolvimento do processo de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas



Fonte: Adaptada de Allevato, 2019.

Além do citado, o caderno de atividades sobre Educação Financeira foi desenvolvido sob a perspectiva da Adequação Didática para o planejamento, execução e avaliação de tarefas. A Adequação Didática de um processo de instrução é definida como o grau em que esse processo, ou parte dele, possui certas características que o permitem ser qualificado para atingir a adaptação entre os significados pessoais alcançados pelos alunos (aprendizagem) e os significados institucionais pretendidos ou implementados (ensino), levando em consideração as circunstâncias e os recursos disponíveis (ambiente). É uma ferramenta que permite a transposição de uma didática descritiva a uma didática prescritiva, ao fornecer um sistema de critérios de intervenção efetiva, sobre o qual existe um consenso na comunidade de educação Matemática (EOS, 2020). A Adequação Didática de um processo instrucional é definida como a articulação coerente e sistêmica das seis seguintes dimensões, também chamadas facetas (GODINO, 2011):

**I) Epistêmica** - se refere ao grau de representatividade dos significados institucionais implementados ou pretendidos, com relação a um significado de referência:

**Quadro 1 - Componentes e indicadores da dimensão Epistêmica**

<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Situações - Problema</i>	<i>É apresentada uma amostra representativa e articulada de situações de contextualização, exercício e aplicação. São propostas situações de geração de problemas (problematização).</i>
<i>Linguagens</i>	<i>Uso de diferentes modos de expressão Matemática (verbal, gráfico, simbólico...), traduções e conversões entre eles. Nível de linguagem apropriado para as crianças a quem é dirigido São propostas situações de expressão e interpretação Matemática.</i>
<i>Regras (Definições, proposições e procedimentos)</i>	<i>Definições e procedimentos são claros e corretos e adaptados ao nível alvo educacional. As declarações e procedimentos fundamentais do assunto são apresentados para o nível educacional. São propostas situações em que os alunos têm que gerar ou negociar definições, proposições ou procedimentos.</i>
<i>Argumentos</i>	<i>As explicações, verificações e demonstrações são adequadas ao nível educacional São promovidas situações em que o aluno tem que discutir.</i>
<i>Relações</i>	<i>Objetos matemáticos (problemas, definições, proposições etc.) estão relacionados e conectados uns com os outros. Os vários significados dos objetos que intertêm nas práticas Matemáticas.</i>

Fonte: GODINO, 2011, p. 9

**II) Cognitiva** - expressa o grau em que os significados pretendidos e ou implementados estão na zona de desenvolvimento dos alunos;

**Quadro 2 - Componentes e indicadores da dimensão Cognitiva**

<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Conhecimento prévio: Tem os mesmos elementos da Adequação Epistêmica).</i>	<i>Os alunos têm o conhecimento prévio necessário para estudar o assunto (já foi estudado anteriormente ou o professor planeja seu estudo). O conteúdo pretendido pode ser alcançado em seus vários componentes.</i>
<i>Adaptações curriculares para diferenças individuais</i>	<i>Atividades de extensão e reforço estão incluídas. É promovido o acesso ao conteúdo para todos os alunos.</i>

<p><i>Aprendizagem: Leva em consideração os mesmos elementos da Adequação Epistêmica</i></p>	<p><i>Os vários modos de avaliação indicam que os alunos alcançam a apropriação de conhecimentos, entendimentos e competências pretendidas: Compreensão conceitual e proposicional; competência comunicativa e argumentativa; fluência processual; compreensão situacional; competência metacognitiva.</i></p> <p><i>A avaliação leva em consideração diferentes níveis de compreensão e competência.</i></p> <p><i>Os resultados das avaliações são divulgados e utilizados para a tomada de decisões.</i></p>
--	---

Fonte: GODINO, 2011, p. 10

**III) Interacional** - um processo de ensino e aprendizagem terá maior adequação se as configurações e trajetórias didáticas permitirem identificar conflitos semióticos potenciais e resolver os conflitos que são produzidos durante o processo de ensino;

**Quadro 3 - Componentes e indicadores da dimensão Interacional**

Componentes	Indicadores
<p><i>Interação Docente-discente</i></p>	<p><i>O professor faz uma apresentação adequada do tema (clara e bem-organizada, não fala muito rápido, enfatiza os conceitos-chave do assunto etc.). Reconhecimento e resolução dos conflitos dos alunos (são realizadas perguntas e respostas adequadas).</i></p> <p><i>Busca se chegar a um consenso com base no melhor argumento; Vários recursos retóricos e argumentativos são usados para envolver e capturar a atenção dos alunos.</i></p> <p><i>A inserção dos alunos na dinâmica da aula é facilitada.</i></p>
<p><i>Interação entre alunos</i></p>	<p><i>O diálogo e a comunicação entre os alunos são favorecidos. Eles tentam se convencer e aos outros da validade de suas afirmações, conjecturas e respostas, baseando-se em argumentos matemáticos.</i></p> <p><i>A inclusão no grupo é favorecida e a exclusão evitada.</i></p>
<p><i>Autonomia</i></p>	<p><i>São contemplados momentos em que os alunos assumem a responsabilidade pelo estudo (colocar questões e apresentar soluções; explorar exemplos e contraexemplos para investigar e conjecturar; são utilizadas variedades de ferramentas para raciocinar, fazer conexões e resolver problemas).</i></p>
<p><i>Avaliação Formativa</i></p>	<p><i>Observação Sistemática do Progresso Cognitivo dos Alunos</i></p>

Fonte: GODINO, 2011, p. 12

**IV) Mediacional** - expressa o grau de disponibilidade e adequação dos recursos materiais e temporais necessários ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;

**Quadro 4 - Componentes e indicadores da dimensão Mediacional**

<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Recursos materiais (Manipulativos, calculadoras e computadores)</i>	<i>São utilizados materiais manipulativos que permitem a introdução situações, linguagens, procedimentos e argumentos adaptados para o conteúdo pretendido. Definições e propriedades são contextualizadas usando situações e modelos concretos.</i>
<i>Número de alunos, horário e condições de sala de aula</i>	<i>O número e distribuição de alunos permite realizar o ensino pretendido. O cronograma do curso é adequado. A sala de aula e a distribuição dos alunos são adequadas para o desenvolvimento do processo de instrução pretendido.</i>
<i>Tempo (Do ensino coletivo / tempo de aprendizagem)</i>	<i>O tempo (presencial e não presencial) é suficiente para o ensino pretendido. Tempo suficiente é dedicado aos conteúdos mais importantes do tópico. Tempo suficiente é dedicado aos conteúdos que apresentam maior dificuldade para compreensão.</i>

Fonte: GODINO, 2011, p. 13

**V) Afetiva** - refere-se ao grau de envolvimento como interesse, motivação etc. dos alunos no processo de estudo. Está relacionada com fatores que dependem da instituição e com fatores que dependem basicamente do aluno e de sua história na escola anterior.

**Quadro 5 - Componentes e indicadores da dimensão Emocional**

<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Interesses e necessidades</i>	<i>A lição de casa é do interesse dos alunos. São propostas situações que permitem avaliar a utilidade da Matemática na vida diária e profissional dos estudantes.</i>
<i>Atitudes</i>	<i>Participação em atividades, perseverança, responsabilidade etc. O argumento é favorecido em situações de igualdade; o argumento é valor em si mesmo e não por quem o diz.</i>
<i>Emoções</i>	<i>A autoestima é promovida, evitando rejeição, fobia ou medo de Matemática. As qualidades estéticas e de precisão da Matemática são destacadas.</i>

Fonte: GODINO, 2011, p. 11

**VI) Ecológica** - relacionada com o grau em que o processo de estudo se ajusta ao projeto educacional, a escola, a sociedade e ao ambiente em que se desenvolve.

**Quadro 6 - Componentes e indicadores da dimensão Ecológica**

<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Adaptação ao currículo</i>	<i>Os conteúdos, sua implementação e avaliação correspondem às diretrizes curriculares.</i>
<i>Abertura para a inovação didático</i>	<i>Inovação baseada em pesquisas e práticas reflexivas. Integração de novas tecnologias (calculadoras, computadores, TIC etc.) no projeto educacional.</i>
<i>Adaptação socioprofissional e cultural</i>	<i>Os conteúdos contribuem para a formação socioprofissional dos alunos.</i>
<i>Educação em valores</i>	<i>A educação baseada em valores democráticos e pensamento crítico são contemplados.</i>
<i>Conexões intra e interdisciplinar</i>	<i>Os conteúdos estão relacionados com outros conteúdos intra e interdisciplinares.</i>

Fonte: GODINO, 2011, p. 14

Por meio da análise da Adequação Didática pretendemos buscar métodos para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem relacionada à Educação Financeira em sala de aula. A noção de Adequação Didática pode subsidiar a análise de um processo de ensino e aprendizagem, o planejamento de uma aula ou, até mesmo, de um curso. Além disso, pode ser útil para analisar materiais didáticos ou aspectos específicos do ensino da Matemática (GODINO, 2011; BREDA; FONT; LIMA, 2015).

### **10.3 Construção e reconstrução do produto educacional**

O caderno de atividades foi elaborado de acordo com a base teórica adotada e aborda a Educação Financeira sob a perspectiva da metodologia de Resolução de Problemas utilizando a Adequação Didática para o planejamento, execução e avaliação de tarefas. Porém, o desenrolar das atividades culminou num processo de diálogo no qual fomos refletindo e (re)elaborando o produto.

O processo de refletir sobre o produto foi alicerçado pelos pressupostos teóricos até então citados, mas dialogando, também, com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No contexto da formação integral, o ensino da EF pode ser empregado como uma alternativa para desenvolver nos alunos a consciência da importância de tomar decisões acertadas sobre o consumo e sobre suas finanças. Dessa forma, o estudante passa a refletir sobre suas decisões

e sobre como elas podem afetar não somente sua vida, mas também das pessoas próximas a ele. Ao aprender sobre o tema, o jovem se torna um exemplo para a família e esse processo de reflexão pode promover uma mudança de comportamentos que ultrapassa os limites da escola.

Para tal, visamos os ideais da formação omnilateral ou integral que buscam a superação da dualidade do ensino de forma que os conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, com práticas educativas que visam a transformação dos indivíduos. Esse processo de aprendizagem deve ser realizado com o ideário de que não devemos tratar somente fórmulas, discursos prontos ou técnicas únicas de ensino e sim meios de aprendizagens e práticas que não se encerram na escola e que possam alcançar o maior número de pessoas fora dela. Nesta perspectiva, Frigotto (2015, p. 64) nos traz a ideia de práticas integradoras que são levadas para fora das escolas quando diz:

É condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos de ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco tem implicações que se encerram nela.

Apesar de que, em um primeiro momento, o assunto Educação Financeira possa parecer irrelevante para a grande parte da população carente de recursos ou um tema ligado ao enriquecimento e destinado a pessoas de posses, podemos ver que o assunto é muito abrangente e engloba uma gama de saberes. Quando aplicados de forma correta, esses conhecimentos com o diálogo com disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Inglês, História entre outras, viabilizam a aprendizagem de forma integralizada independentemente da condição social dos estudantes. Assim, recorremos a Ciavatta (2005) quando aborda que não podemos reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não podemos também ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.

Levando em conta o supracitado, foram realizadas três oficinas durante os meses de junho e julho de 2021 de forma remota através do Google Meet e cada encontro teve a duração de 2 horas. Ao contar com a participação de futuros professores de Matemática do IFMG/SJE, as reflexões sobre o produto educa-

cional culminaram em contribuições fundamentais para o planejamento de atividades para o processo de ensino e aprendizagem da EF em ambientes de EPT e também na Educação Básica de forma geral.

Visando a organização do trabalho com os participantes, o conteúdo abordado em cada encontro foi dividido da seguinte forma:

**Oficina 1:** Apresentação do projeto e dos participantes. Foram promovidos debates em que os participantes argumentaram, com base em seus conhecimentos prévios, sobre o tema Educação Financeira. Ao fim do encontro, foi disponibilizada uma atividade sobre planejamento financeiro para discussão na oficina 2.

#### Quadro 07 - Classificação de despesas

- » *Despesas fixas: São aquelas presentes no orçamento que o valor não sofre alterações frequentes. Por exemplo: Aluguel, prestações, mensalidades escolares, planos de saúde, academia e transporte.*
- » *Despesas variáveis: São aqueles gastos que têm presença constante no orçamento, porém podem sofrer mudanças de valor significativas de um mês para o outro. Por exemplo: alimentação, lazer, combustível, fatura do cartão de crédito e contas variadas.*
- » *Despesas eventuais ou extraordinárias: São aquelas despesas que eventualmente podem ocorrer. Por exemplo: conserto de algum bem (celular, computador, videogame etc.), compra de presentes, medicamentos. Essas despesas são as mais difíceis de prever, mas podem ser obtidas observando gastos passados.*

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

É sugerido ao(a) professor(a) apresentar os conceitos de despesas de forma clara e objetiva, dando exemplos do que podem ser consideradas despesas, fixas, variáveis e eventuais. Após essa breve apresentação, o aluno poderá preencher uma tabela nomeada como apontamento de despesas de acordo com a classificação mostrada anteriormente. Nesse ponto, observamos a primeira interação entre professor-aluno, representando um dos indicadores da componente interacional da Adequação Didática. Além disso, ao explorar os conhecimentos prévios o professor pode evocar a dimensão cognitiva tão necessária para consolidar o processo de ensino e aprendizagem.

O estudante pode colocar na tabela todas as suas despesas ou de sua família, tendo total liberdade para refletir sobre os gastos e onde eles se encaixam. A coluna reserva disponível pode ser utilizada caso o aluno já possua algum valor reservado. Sugerimos a seguinte tabela:

**Tabela 1 - Planilha de despesas modificada**

Despesas						Reserva Disponível
Fixas	Valor	Variáveis	Valor	Eventuais	Valor	
<b>Total</b>						

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Após a construção da tabela, os estudantes poderão calcular a porcentagem de cada tipo de despesa em relação à despesa total. Essa atividade requer a mobilização de conhecimentos prévios em relação ao cálculo de porcentagens, relacionando os valores encontrados com cada tipo de despesa. Assim, podemos identificar a dimensão epistêmica nesse ponto da tarefa, pois são necessários conhecimentos sobre aritmética básica e porcentagens para construir a tabela. Além disso, pode-se explorar a dimensão ecológica, pois o currículo se encontra em diálogo com os contextos sociais, políticos e econômicos. Ao explorar o uso de diferentes recursos materiais (folhas de atividades, calculadoras, softwares e outros) para a resolução da tarefa, a dimensão mediacional se faz presente.

**Oficina 2:** Foram realizadas reflexões sobre as despesas e sobre o planejamento financeiro para a realização de sonhos. Ao fim do encontro foi disponibilizada uma atividade sobre noções de juros e tomada de decisão para discussão na oficina 3.

**Quadro 08 - Classificação de sonhos**

- » *Sonhos de curto prazo: São aqueles sonhos que podem ser realizados em até um ano. Por exemplo: economizar dinheiro para ter uma reserva de emergência, dar uma festa, comprar um presente, fazer uma pequena viagem.*
- » *Sonhos de médio prazo: São sonhos com prazo de realização de um a 5 anos. Por exemplo: uma viagem mais longa com a família, fazer um intercâmbio, economizar para se casar ou para poder estudar em outra cidade. Além da aquisição de bens mais caros como veículos.*
- » *Sonhos de longo prazo: São aqueles sonhos que levam mais de 10 anos. Por exemplo: a compra de um imóvel, ter independência financeira, aposentadoria.*

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Após essa apresentação realizada pelo professor, os alunos devem preencher o registro dos sonhos, possuindo total liberdade para colocar no papel o que desejarem. Logo abaixo segue um exemplo de registro dos sonhos.

**Quadro 09 - Tarefa sobre sonhos**

<b><i>Sonho de curto prazo</i></b>
<i>Meu sonho é:</i> _____
<i>O sonho custa:</i> _____
<i>Quanto vou economizar:</i> _____
<i>Tempo para realizar o sonho:</i> _____
<b><i>Sonho de médio prazo</i></b>
<i>Meu sonho é:</i> _____
<i>O sonho custa:</i> _____
<i>Quanto vou economizar:</i> _____
<i>Tempo para realizar o sonho:</i> _____
<b><i>Sonho de longo prazo</i></b>
<i>Meu sonho é:</i> _____
<i>O sonho custa:</i> _____
<i>Quanto vou economizar:</i> _____
<i>Tempo para realizar o sonho:</i> _____

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Após o preenchimento do registro dos sonhos, o aluno pode compará-lo com a tabela de gastos utilizada na tarefa anterior e verificar se os sonhos estão dentro da sua realidade. Nesse momento, a atividade trabalha a autonomia dos alunos, pois os estudantes são responsáveis por escolher os sonhos e pesquisar sobre o preço de cada um. Assim, quando o aluno compara seus sonhos com a tabela de despesas, ele pode encontrar problemas e dessa forma ele é estimulado a buscar soluções para encaixar seus objetivos dentro de sua realidade. Trata-se de uma oportunidade para explorar a importância da Matemática para a organização das atividades cotidianas (dimensão afetiva).

**Oficina 3:** Houve debates sobre juros, parcelamento e compras à vista. Reflexões sobre como o consumismo pode afetar a tomada de decisões. Os participantes deram sugestões sobre como trabalhariam a Educação Financeira em sala de aula.

#### Quadro 10 - Atividade sobre juros

*Imagine que você queira comprar um notebook novo, pois durante a pandemia você tem utilizado muito o seu atual computador e percebeu que com um notebook novo você pode melhorar seu desempenho. Dessa forma, você começa a pesquisar os preços e encontra o notebook ideal pelo preço de R\$3500,00. A loja parcela esse valor em até 15 vezes sem juros no cartão, porém se o pagamento for à vista você consegue um desconto de 10%. Acontece que você tem disponível somente o valor de R\$1500,00, e só conseguirá o valor total do computador em 3 meses.*

*Faça os cálculos, reflita sobre qual opção você escolheria: comprar a prazo e já receber o computador ou à vista com desconto depois de 3 meses. Suponha que o preço do notebook não irá mudar. Leve em consideração suas emoções e como você se relaciona com o dinheiro.*

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

A situação-problema cita a pandemia de COVID-19 de forma a contextualizar a atividade com o período em que vivemos. Temos nessa atividade a possibilidade de explorar as dimensões epistêmica e ecológica. No que tange a epistêmica, se configura numa amostra representativa e articulada de situações de contextualização, exercício e aplicação. São propostas situações de geração de problemas (GODINO, 2011, p. 9) em que o estudante pode gerar ou negociar definições, proposições ou procedimentos. Ainda com relação a faceta epistêmica, encontramos indicadores referentes às regras para resolução do problema,

pois o aluno tem a possibilidade de utilizar conceitos matemáticos para calcular e comparar qual a melhor opção de compra. Em relação à ecológica, a possibilidade de explorar o contexto vivido, as práticas sociais, as inovações tecnológicas e as relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento constitui oportunidade única para o enriquecimento do desenvolvimento do currículo.

Além disso, após tomar a decisão, o estudante deve ser capaz de utilizar argumentos que validam sua escolha e, se necessário, pode debater com o professor e a turma como chegou às suas conclusões. Na perspectiva da Resolução de Problemas, o resultado obtido pelos alunos não é analisado de forma isolada. Também são levados em consideração as estratégias utilizadas, o plano, as dificuldades, os erros e acertos durante o processo.

A Resolução de Problemas coloca o foco da atenção dos alunos sobre as ideias Matemáticas e sobre o dar sentido, isto é, o aluno deve perceber que o conteúdo que está sendo estudado tem utilidade. De acordo com Allevato e Onuchic (2011), a Resolução de Problemas desenvolve o poder matemático nos alunos, ou seja, capacidade de pensar matematicamente, utilizar diferentes e convenientes estratégias em diferentes problemas, permitindo aumentar a compreensão dos conteúdos e conceitos matemáticos.

Ao fim da atividade, o professor pode realizar as seguintes reflexões: Fazendo os cálculos, qual a melhor opção? Existe uma escolha certa? Qual seria sua decisão final e o que você levou em conta para chegar à conclusão?

O produto educacional resultante da pesquisa é composto pelas atividades desenvolvidas e aprimoradas ao longo das oficinas. Durante o processo, houve discussões acerca de sua construção, assim, ocorreram modificações nas atividades, reflexões e debates sobre como construir uma abordagem de EF focalizando a formação integral, humanística e crítica dos estudantes.

## **10.4 Considerações finais: reflexões sobre a práxis**

Para tecer essas considerações é fundamental retomar o objetivo geral da nossa pesquisa que consistiu em investigar as repercussões emergentes da abordagem da Educação Financeira nas perspectivas da Adequação Didática com um grupo de futuros professores ao longo da análise e discussão de situações-pro-

blema. O produto educacional, ora discutido, também se orientou por esse objetivo, contudo, é importante destacar que a sua construção levou em consideração as reflexões dos participantes e suas conjecturas sobre planejar, implementar e avaliar situações-problema que envolvem EF na Educação Básica.

Durante as oficinas, as questões relacionadas à Educação Financeira foram levadas para o cotidiano dos futuros professores, e assim, os participantes puderam falar sobre seus conhecimentos, dúvidas e sobre seus sonhos. Nesse ponto, as atividades foram importantes, pois falar de sonhos gerou um interesse maior pelo tema e, de acordo com os participantes, nenhum deles nunca havia colocado seus desejos no papel. Essa troca de ideias e o diálogo culminaram em discussões sobre como a relação com o dinheiro afeta nossas vidas e sobre o papel do professor no desenvolvimento de reflexões em sala de aula sobre Educação Financeira.

Importante destacar que o produto educacional, ora discutido, pode ser considerado inovador para a área de ensino, considerando suas três principais características: possibilidades de interdisciplinaridade, reflexões sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de EF e a Resolução de Problemas como perspectiva metodológica.

Sobre as possibilidades de interdisciplinaridade, a EF consiste numa temática transversal e que pode ser articuladora do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Em relação às reflexões sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de EF, a abordagem da Adequação Didática possibilita que o processo de planejamento, implementação e avaliação leve em consideração a robustez epistêmica do conteúdo abordado, os processos cognitivos, afetivos, os meios utilizados, as relações que se estabelecem e o contexto no qual as práticas são realizadas. Por fim, no que concerne à Resolução de Problemas, essa se configura numa possibilidade para que o estudante tenha protagonismo no ato de aprender, pois o professor é mediador e orientador no contexto da aprendizagem dos conteúdos.

## Referências

AEF - ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DO BRASIL. **Educação Financeira avança em escolas do país**. 2019. Disponível em: <https://www.aefbrasil.org.br/index.php/educacao-financeira-em-escolas-do-pais-avanca-72-em-cinco-anos> . Acesso em 11 set. 2019.

ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Resolução de problemas na formação e na prática do professor de Matemática**. In: VII Seminário de Integração Acadêmica – IFMG. Minas Gerais, 2019.

ALLEVATO, Norma Suely Gomes; ONUCHIC. Lourdes de la Rosa. **Pesquisa em resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas**. In: Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), v.5 – n.41, p. 73-98. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514005.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

ALLEVATO, Norma Suely Gomes; ONUCHIC. Lourdes de la Rosa. **Pesquisa em resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas**. In: Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), v.5 – n.41, p. 73-98. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514005.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

ANBIMA - Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais. **Raio X do investidor brasileiro**. 2019. Disponível em: [https://www.anbima.com.br/pt\\_br/especial/raio-x-do-investidor-2019.htm](https://www.anbima.com.br/pt_br/especial/raio-x-do-investidor-2019.htm). Acesso em 11 set. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723&gt;>. Acesso em 05 set. 2019.

BREDA, Adriana; FONT, Vicent; LIMA, Valderez. **A noção de Idoneidade Didática e seu uso na formação de professores de Matemática**. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*. 2015.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 26 set de 2020.

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

D'Aquino, Cássia. Maldonado, Maria Tereza. **Educar para o consumo. Como lidar com os desejos de crianças e adolescentes**. São Paulo: Papirus, 2012.

EOS. **Enfoque Ontosemiótico do Conhecimento e da Instrução Matemática**. 2020. Disponível em: <http://enfoqueontosemiotico.ugr.es>. Acesso em: 02 set. 2020.

Frigotto, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 20, p. 7-25, 2015

Godino, Juan. Batanero, Carmen. y Font, Vicenç. **The onto-semiotic approach to research in mathematics education**. ZDM. The International Journal on Mathematics Education, 39 (1-2), 127-135. 2007.

Godino, Juan. **Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas**. 2011. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil. 2011.

Gracioli, Júlia. **Comprar pode se tornar um vício que atinge ricos e pobres**. 2018. Jornal da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=156897>. Acesso em 23 out. 2019.

IBPT. Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação. **Brasileiros trabalham 149 dias para pagar os impostos de 2021**. 2021. Disponível em: <https://ibpt.com.br/brasileiros-trabalham-149-dias-para-pagar-os-impostos-de-2021/>. Acesso em 05 mar. 2022.

SPC. Serviço de Proteção ao Crédito do Brasil. **Release de inadimplência no Brasil**. Disponível em: <https://www.spcbrasil.org.br/pesquisas/indice/7152>. Acesso em 10 mar. 2020.



# REDUZINDO DANOS E QUEBRANDO TABUS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS NA ESCOLA

Rafael Vieira Âmbar

Gisélia Maria Campos Ribeiro

## 11.1 Introdução

Este artigo socializa algumas análises sobre um curso de formação com servidores do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) realizado em outubro de 2021. O curso oferecido integralmente a distância<sup>16</sup> via plataforma Moodle denominado “Reduzindo Danos e Quebrando Tabus” foi desenvolvido como resultado de um produto educacional<sup>17</sup> – conforme Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O produto é parte de um trabalho de pesquisa mais amplo apresentado na dissertação intitulada “Querer tapar o sol com a peneira é feio demais: Possibilidades de Educação sobre Drogas na Educação Profissional a partir da Redução de Danos”, que buscou compreender como a instituição escolar se coloca diante

---

16 Em virtude da pandemia de covid-19, tivemos que refazer alguns caminhos de pesquisa, devido à impossibilidade de oferecer o curso presencialmente por conta do momento de isolamento social que estávamos vivenciando à época.

17 Conforme art.2º do Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT): “O ProfEPT tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.”

do(a) jovem que faz uso de substância psicoativa. O produto educacional, portanto, foi um desdobramento desta pesquisa e teve o objetivo de fomentar o desenvolvimento de um novo paradigma capaz de gerar uma cultura de cuidado e debate acerca do tema na instituição.

Esta tarefa foi levada a cabo a partir das premissas da Redução de Danos (RD) e pretendeu mostrar a complexidade da questão e adotar uma visão integral do ser humano, consonante ao projeto de educação encampado pelos Institutos Federais. Sobre o projeto de educação dos Institutos Federais<sup>18</sup>, torna-se relevante ressaltar, conforme OLIVEIRA (2020, p.35), que está assentado “em um ideário de integração que possibilite a formação plena do indivíduo, recusando a dualidade que sempre caracterizou a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”. Dessa forma, esse sujeito não pode e não deve ser visto como isolado do meio em que vive. A partir disso, uma intervenção nesse campo deve promover no(a) estudante a autocrítica, a reflexão sobre valores e o lugar que o cuidado com a saúde ocupa em sua existência.

Nesse sentido, a proposta de uma “Educação sobre Drogas” a partir da Redução de Danos - um dos referenciais da pesquisa e base do Produto Educacional – é diametralmente oposta à posição hegemônica que tem na abstinência a única possibilidade para lidar com os problemas advindos do consumo problemático e na culpabilização do indivíduo, seu *modus operandi*.

A fim de investigar se as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a literatura concernente à “Educação sobre Drogas” são consideradas pela Instituição em sua atuação nos casos relacionados ao uso de álcool e outras drogas por estudantes, a pesquisa percorreu o caminho de analisar o Regulamento Disciplinar Discente (RDD) e o Regulamento da Moradia Estudantil (RME), além de realizar entrevistas semiestruturadas com servidores e estudantes envolvidos com o tema. A análise das fontes orais e documentais foi desenvolvida a partir de pressupostos da História Oral em diálogo com as bases conceituais, epistemológicas e políticas que fundamentam a criação da Rede Federal.

Os resultados obtidos pela pesquisa atuaram como base para o desenvolvimento do produto educacional que apresentaremos neste artigo, com a estrutura descrita a seguir. No tópico 1 enfatizaremos os referenciais teóricos que susten-

---

18 A proposta de uma Educação Profissional Emancipadora norteou a promulgação da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

taram a pesquisa e, conseqüentemente, a produção e aplicação do produto educacional. No tópico 2 será apresentado de forma mais detalhada o produto em si; seu formato, objetivos, conteúdo, metodologia, demonstrando seu impacto, além dos limites e potencialidades de sua aplicação.

## 11.2 Bases teóricas e políticas

O produto educacional foi desenvolvido com o propósito de atuar na relação da instituição (representada por seus servidores) com o tema drogas presente na sociedade e, por consequência, na vida dos estudantes. Para tanto, partimos das premissas da Redução de Danos (RD). A opção por esse campo teórico-político se apresentou quase como um caminho inevitável para construir uma das bases de sustentação da pesquisa e do curso de formação, pois ela comporta “posturas, atitudes, práticas cujo objetivo é contribuir para a mudança do pensamento social diante das drogas” (MACIEL; VARGAS, 2015, p. 209).

Além disso, as ações abarcadas pela RD, ainda que diversas, possuem na educação de usuários e não usuários de álcool e outras drogas uma de suas principais formas de atuação, apostando “na capacidade de discernimento do cidadão bem-formado e informado” (CARLINI-COTRIM, 1998, p. 24). O que coaduna, de maneira bastante íntima, com o projeto de EPT da Rede Tecnológica Federal.

De maneira geral, os projetos que ousam tratar do tema nas escolas são marcados por amadorismo e improvisação. Além disso, há uma crença exagerada de que a propagação de informações e ações repressivas seriam suficientes para lidar de maneira exitosa com o uso e abuso de drogas. Como se vê, há pouca ênfase no debate acerca da história das substâncias na sociedade, muito menos das condições materiais relacionadas ao consumo daquelas substâncias (CARLINI-COTRIM; ROSEMBERG, 1990).

As intervenções mais comuns acerca da temática no ambiente escolar tomam como princípio, segundo Acselrad (2005), o modelo jurídico-moral. Nele, há a utilização da ameaça de punição com o objetivo de manter o estudante distante do consumo. Como não há uma problematização do processo histórico responsável por transformar determinadas substâncias em ilegais, a dicotomia licitude/ilicitude é encarada de forma absoluta, sendo que o fato de ser ilegal, por si só, torna seu uso mais perigoso. Ainda na perspectiva jurídico-moral há uma

defesa sistemática de leis mais rigorosas, pois todo cidadão estaria sujeito a se tornar dependente.

Ainda que tradicionalmente seja um espaço subestimado, a escola é um local estratégico para tratar do tema. O contato diário e persistente dos profissionais com os estudantes pode favorecer o desenvolvimento de vínculos sólidos entre eles, contribuindo para que uma atuação acerca de temas considerados tabus avance. Minto et al. (2006) ressaltam que, para que as intervenções apresentem resultados satisfatórios do ponto de vista dos adolescentes, é preciso abordar aspectos que extrapolem o (possível) uso de drogas. As informações devem ser amplas e as intervenções devem seguir um caminho no qual aspectos sociais, emocionais e cognitivos sejam contemplados.

Contudo, é preciso que haja mudança na formação desses profissionais. Ainda que precisemos despirmo pudores e preconceitos e tratar sobre questões caras ao cotidiano dos jovens, a temática relacionada ao uso de álcool e outras drogas é complexa e exige o desenvolvimento da habilidade de lidar de forma sensível com o outro, além de não prescindir de uma prática que seja emancipatória (SABINO, et al., 2016).

A Redução de Danos comporta posturas com princípios políticos e epistemológicos diferentes e com um leque variado de ações de acordo com a realidade cultural, histórica e geopolítica de cada localidade. Segundo a Rede Brasileira de Redução de Danos (REDUC)<sup>19</sup>, a RD é uma postura, antes de tudo, ética em relação à saúde e, no limite, à vida das pessoas e aos problemas decorrentes das formas como historicamente as políticas públicas vem tratando as questões das drogas. Nesse sentido, “Redução de Danos enquanto um conceito ético pode ser entendido como um dispositivo com vocação de constituir condições de possibilidade de escuta das diferenças” (FONSÊCA, 2012, p. 17).

Quando aproximamos esses princípios à educação e apresentamos o termo “Educação sobre drogas” é para, antes de tudo, demarcar uma diferença crucial àquela postura pedagógica que tem como objetivo “afastar” o desejo do estudante de estabelecer algum contato com substâncias psicoativas. Não é possível atuar diante do desejo, mas sim estabelecer um trabalho sólido e responsável

---

<sup>19</sup> A Reduc - Rede Brasileira de Redução de Danos e Direitos Humanos é uma organização não-governamental fundada em outubro de 1998, em São Paulo, no Encontro Nacional de Redução de Danos. Ela visa discutir, planejar, elaborar, articular e apoiar ações científicas e sociais, assim como fortalecer as políticas públicas que favorecem assuntos relacionados à redução de danos.

acerca do tema. Acselrad (2013) afirma a necessidade de se voltar os olhos para o contexto do uso e para a qualidade da relação entre sujeito e substância. Para a autora, o caminho proibicionista é, antes de tudo, um obstáculo epistemológico para se construir um projeto de educação libertadora.

A autora ressalta ainda que para abordar possíveis danos causados pelo uso recorrente de drogas é preciso interferir na subjetividade do sujeito. Uma subjetividade autônoma é aquela em que se consegue construir certa capacidade de escolha e, sobretudo, saber lidar com e reconhecer os desejos. Nesse sentido, quer tenham feito ou não uso de alguma substância, o(a)s estudantes devem ser atendidos pela escola em sua integralidade, observando suas particularidades biológicas, psíquicas e sociais (MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2006).

Evidentemente que o ideal é que este público não tenha contato precocemente com qualquer substância que possa prejudicar sua saúde e desenvolvimento. Entretanto, a literatura demonstra que o contato ocorre, principalmente com o álcool, mas também com tabaco, maconha, cocaína, ecstasy, medicamentos etc (ABRAMOVAY; CASTRO, 2005; MALTA, *et al.*, 2011; PAVANI; SILVA; MORAES, 2009; TAVARES; BÉRIA; LIMA, 2001; VEIGA, *et al.*, 2016).

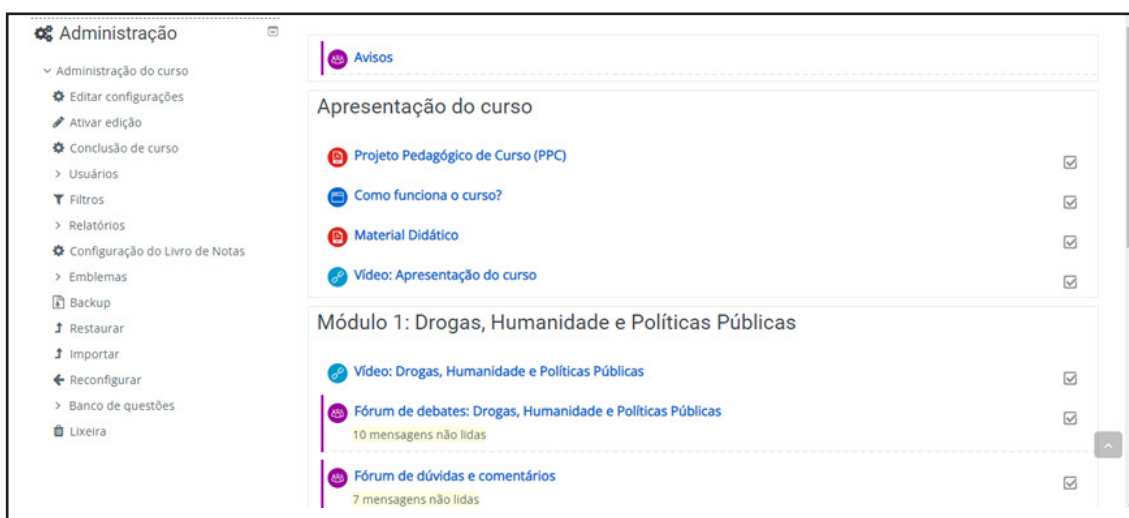
Após a análise dos documentos e das entrevistas, pudemos perceber que as iniciativas ora praticadas pela instituição não divergem consideravelmente daquelas tradicionais que consideramos, se não equivocadas, ao menos insuficientes. Nesse sentido, produzir um curso de formação no campo da Educação sobre Drogas, a partir das premissas da RD, foi uma tentativa de dar um primeiro passo no sentido de sensibilizar os servidores de que há outras possibilidades de atuação em relação ao tema.

### **11.3 Produto Educacional**

Antes do estabelecimento do contexto de pandemia da Covid-19, a proposta inicial para o produto era a de desenvolver e realizar um curso de formação com 20 servidores do IFMG, com carga horária total de oito horas, divididas em quatro encontros de duas horas. Entretanto, tornou-se necessário repensar caminhos para o desenvolvimento do produto educacional em virtude da impossibilidade de executar a proposta inicial de maneira presencial.

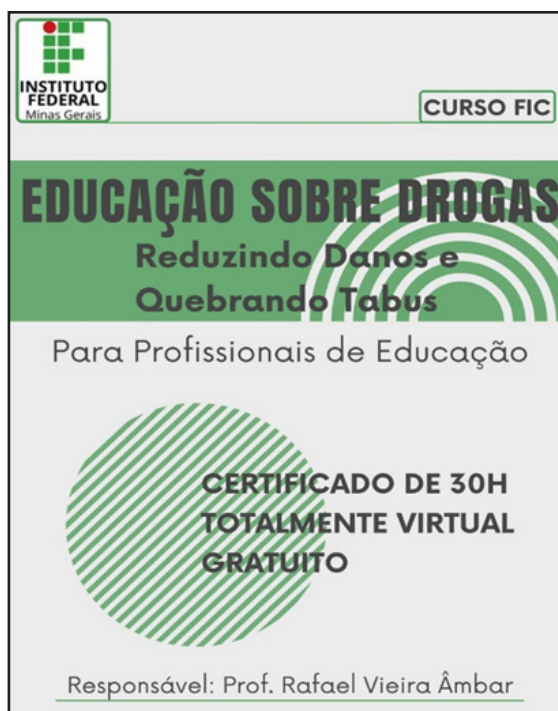
Dessa forma, elaboramos um curso de Formação Continuada na modalidade EAD (Educação a Distância) com o título “Educação sobre Drogas: Reduzindo Danos e Quebrando Tabus”. Primeiramente foi submetido ao setor de Educação e Extensão<sup>20</sup> do *campus* o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Após sua apreciação e autorização por este setor, a Direção Geral emitiu portaria autorizando o funcionamento do curso que, após desenvolvido e divulgado, foi hospedado na Plataforma Moodle, ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição, conforme imagens abaixo:

Figura 59 - Página inicial na Plataforma Moodle.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 60 - Folder de divulgação do curso



Fonte: Elaborada pelos autores.

20 Para oferta do curso de formação continuada, observamos a RESOLUÇÃO nº 15 DE 02 DE ABRIL DE 2013 que “dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do IFMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais).

O curso foi dividido em três módulos. Foi elaborada uma apostila de apoio aos módulos com o propósito de auxiliar o estudante a acompanhar a evolução do curso de forma autônoma e suficiente. Esse material apresentou um conteúdo básico para cada um dos temas e ofereceu uma série de *links* para direcionar a materiais complementares para aprofundamento no assunto. Além disso, antes de iniciar o 1º módulo havia um vídeo de apresentação com as explicações da dinâmica do curso e, a cada módulo, foi disponibilizada uma videoaula com o resumo do conteúdo apresentado e alguns apontamentos que não estão presentes na apostila. São previstas 30 horas de duração para o curso e, embora possa ser desenvolvido da forma que desejar, sugerimos a seguinte divisão: 10 horas de estudos por semana.

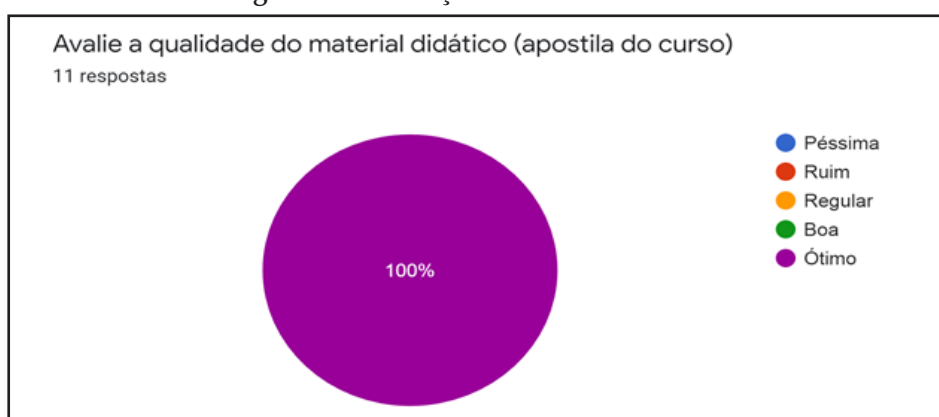
No PPC, foram ofertadas 30 vagas para servidores da instituição. Entretanto, a oferta do curso coincidiu com o fim do semestre letivo, período notadamente conhecido pelo acúmulo de atividades pedagógicas. Sendo assim, 11 docentes do IFMG matricularam-se para a realização do curso.

Em cada um dos três módulos foi aberto um fórum para que os cursistas escrevessem dúvidas, críticas, sugestões e comentários a respeito do curso. Complementarmente, foi disponibilizado na sala virtual e enviado por *e-mail* aos participantes um grupo de perguntas através do *Google Forms* com 12 questões dissertativas e de múltipla escolha para que o curso fosse avaliado de forma mais pormenorizada.

Ao longo deste tópico iremos apresentar e discutir alguns dos comentários do fórum e as respostas do formulário.

O material didático foi avaliado positivamente pelos 11 cursistas, como mostra a figura abaixo:

**Figura 61 - Avaliação do material didático**



À época da oferta do curso não dispúnhamos de estúdio para gravações na instituição. Dessa forma, a opção encontrada foi realizar as gravações com os recursos que possuíamos. Ainda que não seja a qualidade ideal, entendemos que este tipo de contato mais pessoal com o cursista é fundamental para promover o engajamento em quem está realizando o curso.

No Módulo 1, intitulado “Drogas, humanidade e políticas públicas”, buscamos trabalhar aspectos relacionados à relação entre o ser humano e as drogas ao longo da história. Além de contextualizar a relação entre a legalidade e ilegalidade das substâncias, apresentamos duas possibilidades teórico-práticas para lidar com o tema: Guerra às Drogas e Redução de Danos.

Ao longo deste Módulo foram indicadas quatro músicas que tratam direta ou indiretamente sobre a relação da sociedade com o consumo de drogas, bem como as ações por parte do poder público acerca do tema. Como forma de promover o debate ao fim desta etapa, foi proposta a seguinte atividade na sala virtual no Fórum de Debates:

#### Quadro 1 - Fórum de debates do módulo 1

No **Módulo 2** tivemos acesso a um breve panorama do consumo de álcool e outras drogas pelo(a)s **estudantes brasileiro(a)s**.

A partir das reflexões suscitadas, responda:

- **Ao longo de sua trajetória profissional, você já teve contato com algum(a) estudante que fazia uso abusivo de álcool e outras drogas? Como a escola lidou com ele/ela?**

- **Você tem lembranças de intervenções na escola em que estudou quando criança ou adolescente acerca da temática de álcool e outras drogas? Como foi?**

As perguntas acima são apenas para direcionar a discussão, porém fique à vontade para trazer outros elementos que achar relevantes.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O cursista Saulo<sup>21</sup> apresentou o seguinte comentário no fórum:

*Acabei de acessar os materiais do Módulo 1 (vídeo e apostila). Gostei bastante do conteúdo, especialmente das músicas apresentadas porque eu acho que elas nos ajudam a pensar no tema de maneira aprofundada.*

*Eu não conhecia a música “Sufoco da Vida” (Harmonia Enlouquece), e me chamou muito a atenção o modo como a letra dela aborda a questão de como a sociedade tenta lidar com os transtornos de saúde mental, por meio da força, da violência, com uso de remédios e sem respeitar a liberdade e a vontade do sujeito. É interessante também notar que a música cita vários remédios que, por serem drogas “lícitas”, são aceitos socialmente e usados de maneira exagerada, inclusive com “respaldo médico” em diversas situações. Dá para fazer um contraponto entre o modo como as drogas “lícitas” são vistas pela sociedade e o modo como as drogas “ilícitas” são vistas.*

Ao interagir com o comentário acima, Flávio comenta:

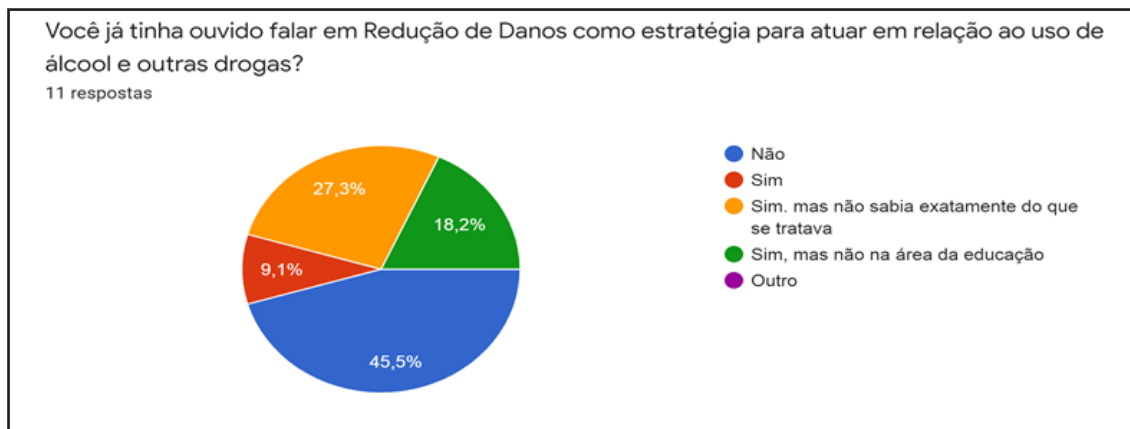
*Assim como o Saulo, também não conhecia a música “Sufoco da Vida” e, de todas as músicas apresentadas, para mim foi a mais interessante. Entendo que, conforme abordado pelo professor Rafael, uma droga, por si só, não é boa ou má. Porém, temos a tendência de compreender que a droga lícita, muitas vezes por ser compreendida como algo que vai nos ajudar a resolver determinado problema (como os remédios), são amplamente distribuídas, aceitas e consumidas. Muitas dessas substâncias acabam sendo consumidas sem uma correta orientação e sem conhecimentos (dos prós e contras). Enfim, acho que o debate deve ser muito mais amplo e envolver diferentes caminhos e possibilidades. Conhecer um pouco mais o caminho da RD, para mim, foi extremamente interessante.*

Quando indagados a respeito do conhecimento que possuíam acerca da Redução de Danos, obtivemos respostas diversificadas, mas, quase metade dos respondentes afirmaram desconhecer a RD como estratégia para atuar na temática do uso de álcool e outras drogas, como demonstrado no gráfico abaixo:

---

<sup>21</sup> Optamos por utilizar pseudônimos para referirmos aos cursistas.

Figura 62 - Percepção sobre Redução de Danos



Fonte: Elaborada pelos autores.

Nos chamou a atenção o fato de mais de 70% dos cursistas não conhecerem a RD ou não saberem do que se tratava. Isso demonstra, mais uma vez, a relevância de insistir na formação docente continuada nessa temática.

Ainda a respeito da avaliação do 1º Módulo, saltou aos olhos um diálogo promovido no Fórum de Dúvidas e Comentários com o título “Complementa minhas aulas” que exibiremos integralmente a seguir:

*Gostei muito do material até o momento. Sou profa de Química e esse tema é lecionado na minha segunda aula do ano, logo antes do carnaval, exatamente para debatermos uso e consequências. Lógico que minhas aulas trazem a abordagem de identificação de funções e solubilidade das moléculas orgânicas, e vi nesse primeiro módulo uma perfeita complementação às minhas aulas. Vou usar! Rsr rsrsrs (Nívia)*

*Nossa! Providencial essa aula ser antes do Carnaval. (Fernando)*

*Oi Nívia. Que interessante essa aula pré-carnaval. Assim como Fernando, penso que ela é providencial. Essa aula poderia ser em todas as turmas, de forma conjunta, para elucidar várias das dúvidas dos alunos em relação ao tema. (Márcio)*

*Sabe que é uma boa ideia!!! Posso fazer a parte geral para todos os estudantes e a parte química das moléculas para minhas turmas somente. Vou planejar!!! (Nívia)*

Mesmo sendo docentes da mesma instituição, muitos não dividem espaços de trabalho por serem de departamentos distintos e pela própria característica do trabalho nos Institutos Federais que comporta diversas atividades no ensino,

na pesquisa e na extensão. Especialmente em tempos que a pandemia exigiu o distanciamento social, este diálogo mais do que indicar as possibilidades que a temática desta pesquisa pode gerar, demonstra a potencialidade de se trabalhar coletivamente, com foco na interdisciplinaridade. Vale ressaltar ainda que o fato de ser um curso EAD, neste momento, facilitou a adesão e proporcionou o compartilhamento das experiências dos docentes participantes.

“Drogas e Juventude” foi o título do 2º Módulo do curso. Nele procuramos fazer uma breve discussão acerca das peculiaridades dessa faixa etária, a fim de demonstrar a relevância de se ter um olhar específico para essa fase do desenvolvimento. Além disso, foram apresentados dados de pesquisas<sup>22</sup> sobre o comportamento de jovens estudantes brasileiros em relação ao consumo de drogas lícitas e ilícitas, para que iniciemos um processo de superação dos tabus, ao conhecer a realidade de consumo destas substâncias no país, desconstruindo assim algumas visões de senso comum a respeito do tema.

#### Quadro 2 - Fórum de debates do módulo 2

No **Módulo 2** tivemos acesso a um breve panorama do consumo de álcool e outras drogas pelo(a)s **estudantes brasileiro(a)s**.

A partir das reflexões suscitadas, responda:

**- Ao longo de sua trajetória profissional, você já teve contato com algum(a) estudante que fazia uso abusivo de álcool e outras drogas? Como a escola lidou com ele/ela?**

**- Você tem lembranças de intervenções na escola em que estudou quando criança ou adolescente acerca da temática de álcool e outras drogas? Como foi?**

As perguntas acima são apenas para direcionar a discussão, porém fique à vontade para trazer outros elementos que achar relevantes.

Você pode iniciar um tópico de discussão ou interagir com o comentário de outro(a) cursista.

Fonte: Elaborada pelos autores.

<sup>22</sup> Tomamos como base para apresentar estes dados o VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras em 2010. Disponível para leitura no link: <https://www.cebrid.com.br/wp-content/uploads/2012/10/VI-Levantamento-Nacional-sobre-o-Consumo-de-Drogas-Psicotr%C3%B3picas-entre-Estudantes-do-Ensino-Fundamental-e-M%C3%A9dio-das-Redes-P%C3%BAblica-e-Privada-de-Ensino-nas-27-Capitais-Brasileiras.pdf>. Acesso em 01 out. 2021.

tavelmente, confrontamos com nossas experiências profissionais e com as experiências pregressas de quando éramos estudantes. Sendo assim, o seguinte tema foi abordado no Fórum de Debates apresentado abaixo. Fabiana apresentou a seguinte reflexão a respeito do tema proposto pelo Fórum:

*As lembranças que eu tenho de intervenções nas escolas em que estudei acerca da temática de álcool e drogas, infelizmente sempre foram intervenções voltadas para a guerra contra as drogas, sempre com a marginalização do consumo e imposição e proibições.*

*Entendo que a redução de danos e a promoção da educação é um passo muito importante, que podem contribuir com vários problemas sociais, sabemos que existem muitos temas “tabus” além das drogas como por exemplo gravidez na adolescência, abusos sexuais, violência doméstica e muitos outros que podem através de conhecimento e ajuda ter seus efeitos minimizados. A aproximação da comunidade e da escola é uma boa estratégia para promover um ambiente saudável e acolhedor de aprendizado, a promoção de momentos de discussão e informação são fundamentais para atingir essa aproximação. Como muito bem apresentado no material didático o desenvolvimento da educação sobre drogas é uma estratégia que se destaca, sendo essencial para permitir que os estudantes sejam protagonista de suas próprias decisões, mas para isso é preciso adotar temas mais amplos que possibilitem também com que outros temas tabus possam ser abordados nesse ambiente.*

Ao comentar sobre sua trajetória profissional e rememorar algumas intervenções na temática de álcool e outras drogas, Fernando escreveu:

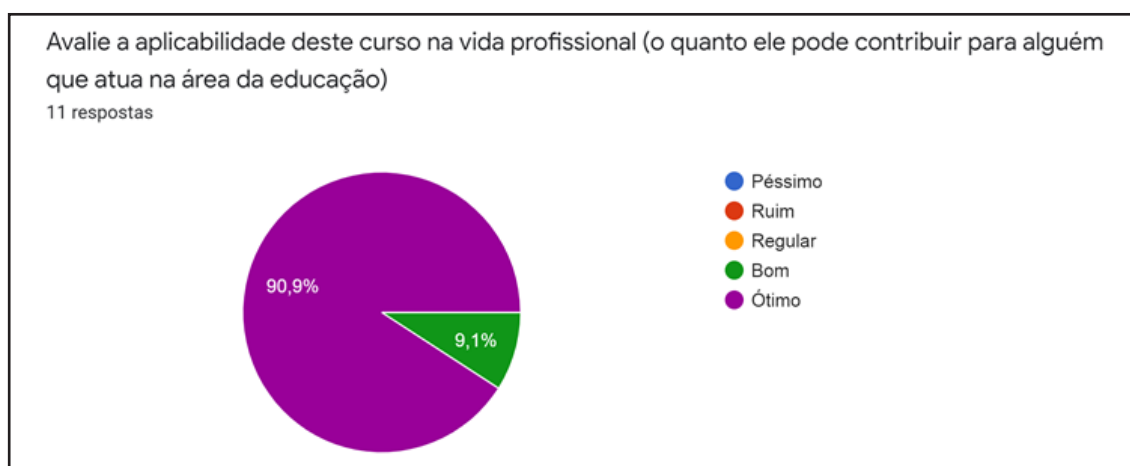
*Ao longo da minha trajetória nas diferentes escolas em que trabalhei vivenciei momentos diversos, antagônicos, alguns bem interessantes. Quem não se lembra do PROERD, o qual eu acredito que esteja mais sintonizado com a lógica da Guerra às Drogas. Trata do assunto de forma rasa e focado na intimidação; tem na minha opinião um efeito contrário. Muito do que eu percebi foi o aguçamento da curiosidade pela experimentação. Nestas escolas em alguns momentos os discentes chegaram a ouvir palestras de padres, psicólogos, médicos, ex-usuários e até de um determinado profissional da justiça. Este último em especial “tocou o terror”. Fez uma estratégia de pôr o pessoal do Comissariado de Menores para trabalhar no sentido de tirar a “molecada” da rua durante as madrugadas.*

Tanto o comentário feito por Fabiana como o de Fernando demonstram a necessidade de ampliarmos as intervenções para aspectos muito além da subs-

tância em si, consumida ou não pelos estudantes, mas também tratar de outros temas que são caros a esse período da vida. Além de apontar também, como apresentamos ao longo do tópico anterior, que as intervenções baseadas no medo e na punição não surtem consequências esperadas. Pelo contrário, podem gerar efeitos capazes de despertar o desejo de conhecer o que aquela substância pode proporcionar.

Um dos objetivos ao produzir um curso de formação continuada é o de que o conteúdo trabalhado seja possível de se aplicar no cotidiano profissional. Não se trata de mera instrumentalização do que foi aprendido, mas sobretudo contribuir para repensar práticas e planejar ações. A respeito disso obtivemos o seguinte resultado:

**Figura 63 - Aplicabilidade do curso**



Fonte: Elaborada pelos autores.

Para que seja possível adequar o conteúdo apresentado no curso ao dia a dia da escola, é preciso, antes de tudo, que o formato e as ferramentas metodológicas desse curso sejam adequados à realidade do público-alvo. A respeito disso, perguntamos por meio do Formulário de Avaliação do Curso, quais eram os aspectos positivos que os cursistas encontraram ao participar da formação. Algumas das respostas obtidas são apresentadas a seguir:

*A carga horária é adequada para professores (que normalmente têm pouco tempo para realizar cursos). Os materiais de estudo são bons. (R1)*

*Apresenta o conteúdo de maneira direta e de fácil interpretação; possibilita o trabalho paralelo de várias outras temáticas, ou seja, abre espaços para um trabalho interdisciplinar com os próprios estudantes. (R2)*

*Trata de um tema relevante. Conteúdo escrito e sistematizado de forma*

*bastante coerente com os objetivos. Ferramentas e recursos intuitivos, o que deixa agradável a execução e conclusão do curso. (R4)*

*Apresenta uma alternativa à “Guerra contra as Drogas” que pode ser abordada nas escolas (R6)*

Como forma de aprimorar o curso para eventuais próximas edições, perguntamos também quais aspectos precisam ser melhorados no curso. Algumas das críticas e sugestões são apresentadas a seguir:

*Acho que poderia haver um módulo com sugestões mais práticas de como abordar a temática com os alunos nas escolas. (R1)*

*Mais materiais complementares com apresentação de estudos de casos. (R5)*

*Poderia ter mais questões/exercícios (R7)*

*Na medida em que seja realizada uma segunda edição deste curso, acredito que o módulo 3 possa ser mais aprofundado. Há muita potencialidade naquelas discussões. (R11)*

De fato, a decisão de fazer um curso de 30 horas foi estimulada, entre outras coisas, por compreender que estávamos passando um tempo demasiado grande em frente à tela. Havia um inevitável desgaste e resistência por parte dos docentes quando era proposto novos cursos, reuniões e *lives* que não estavam previamente agendadas. Por outro lado, ainda que represente uma propaganda positiva, a curta duração traz alguns limites, como aqueles mencionados acima pelos cursistas. Há um vasto material de pesquisa que não pôde ser aproveitado nem no texto da dissertação, nem no produto educacional. Ainda que esse fato seja causador de angústia para quem desenvolve a pesquisa, é uma característica intrínseca do trabalho acadêmico, com a qual é preciso lidar e encontrar saídas para que o trabalho seja viável, acessível e, ao mesmo tempo, não perca sua consistência

Esse difícil equilíbrio foi buscado especialmente no Módulo 3 do curso. Com o título “Drogas, Educação e Redução de Danos”, empreendemos o objetivo de condensar em poucas páginas o debate acerca da diversidade de ações não-hegemônicas a respeito da “Educação sobre Drogas” na escola. Nele procuramos demonstrar os limites das intervenções pedagógicas que possuem na interdição do desejo, no medo e na punição suas formas de atuação. Apresentamos algumas

premissas que consideramos fundamentais para tratar do tema na escola a partir de uma abordagem que respeite os direitos humanos e que o desenvolvimento autônomo e integral dos estudantes ocupe um lugar privilegiado.

A surpresa com a abordagem não-hegemônica do curso foi tema da resposta relacionada à pergunta “O curso atendeu suas expectativas? Por quais razões?”:

*Sim. Na verdade, imaginei que o curso trabalharia “o mesmo de sempre” dentro do tema. Fui surpreendido positivamente com as abordagens apresentadas e, assim, superou minhas expectativas. (R6)*

A escolha da sequência dos módulos não foi feita de modo aleatório. Para propor uma mudança de paradigma pedagógico sobre a relação com as drogas, é preciso construir um caminho que leve à reflexão do lugar que esse tema ocupa em nossa vida e sociedade. Assim como é preciso evitar uma intervenção drogacêntrica<sup>23</sup> direcionada aos estudantes, é preciso dar um passo atrás antes de propor um novo modelo de educação relacionado ao uso de álcool e outras drogas.

Como reflexão a respeito dessa mudança, a cursista Naiara fez a seguinte postagem no Fórum de Dúvidas e Comentários do Módulo 3:

*As palavras, frases e expressões trazem muito mais do que aparentam... “Educação sobre drogas” - mais que uma expressão, uma mudança de paradigma fundamental para as instituições educacionais que se comprometem (ou buscam comprometer-se!) com a formação omnilateral dos sujeitos. Parabéns, Rafael, pela iniciativa do curso! Que ele seja semente!*

Interessante perceber no comentário da cursista Naiara a relevância que ela atribuiu ao curso em virtude como possibilidade de endossar, no tempo presente, o projeto de formação omnilateral que esteve na origem de fundação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Nessa direção, torna-se relevante esclarecer o significado da “omnilateralidade”, a partir de Marx, conforme explicitado por Manacorda (2007, p. 38):

---

<sup>23</sup> Uma intervenção drogacêntrica é aquela que possui como foco primordial a prevenção a partir das informações a respeito das substâncias, seus efeitos e prejuízos. A proposta da Redução de Danos, diferentemente, atua na diversidade do contexto em que se dá o uso. As informações acerca das características da substância são importantes, mas é um aspecto entre vários outros a ser levado em consideração durante uma intervenção.

*O ensino, enquanto ensino industrial, isto é, união de ensino e trabalho produtivo ou Fabrikation, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais. Na origem dessa opção pedagógica, está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da conseqüente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrado como está em sua unilateralidade; está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade.*

Ainda neste mesmo espaço, escreveu Murilo:

*Parabéns, professor, Rafael! Tema relevante apresentado de forma sucinta, mas bastante enriquecedora. Conhecer melhor a relação histórica da sociedade e dos jovens com as drogas, bem como as estratégias de abordagem do tema no ambiente escolar pelo viés da redução de danos, garantindo o respeito as particularidades e individualidade do estudante, me parece o caminho mais assertivo para promoção de uma educação consciente e efetiva em relação ao uso de drogas. Obrigado pela oportunidade!*

Ao final do Módulo 3 e, portanto, do curso, foi disponibilizado um Questionário de Avaliação Final acerca do conteúdo trabalhado durante os módulos. Foram cinco questões de múltipla escolha. Caso o cursista não tenha ficado satisfeito com seu desempenho, ele teria a chance de repetir o teste.

Todos os alunos foram aprovados com desempenho satisfatório ao final do curso. De acordo com o PPC, era preciso ter um aproveitamento de 50% em cada uma das atividades avaliativas e frequência de 75% aferida pela participação nas atividades. Houve, portanto, três atividades: Fórum de Debates ao final dos módulos 1 e 2 e um Questionário Final ao finalizar o terceiro e último módulo. No Fórum do módulo 2 houve maior engajamento ao debate se comparado com aquele realizado no primeiro módulo, entretanto, todos os cursistas participaram com alguma contribuição a partir do que havia sido pedido.

A avaliação do desempenho no Questionário Final possuía o mesmo peso das outras atividades, e todos os cursistas obtiveram 100% de aproveitamento,

permitindo, dessa forma, o acesso ao certificado de participação do curso. Três alunos realizaram o teste em duas tentativas. A possibilidade de refazer o teste está relacionada ao objetivo de proporcionar ao aluno as condições para identificar seu erro. Como não houve tutoria, foi preciso criar mecanismos para que a devolutiva da avaliação fosse realizada de forma instantânea.

Dessa forma, conseguimos atingir o objetivo de desenvolver uma avaliação processual e contínua do desempenho dos cursistas, além de promover espaços para que pudessem avaliar a qualidade do curso que acabaram de realizar

Quando se propõe um debate que até então não acontecia, ou acontecia de forma bastante pontual, gera-se uma expectativa de que próximos passos virão, como demonstrado neste comentário do cursista Saulo:

*Gostei muito do curso. As informações apresentadas e as reflexões feitas foram importantes para repensar uma série de aspectos relativos à temática. O desafio agora é colocar em prática no cotidiano escolar. Parabéns, professor Rafael pela elaboração do curso!*

Ainda sobre as possibilidades de ampliar a oferta do curso, Márcio comenta:

*Prezado Rafael, gostaria de parabenizá-lo pelo excelente e fundamental trabalho, dentro de uma temática bastante complexa. Acredito que a forma como o curso foi realizado, dentro de uma perspectiva do respeito aos direitos humanos é fundamental para a partir daqui trabalhar esse tema dentro das escolas. Importante que o curso seja disseminado não só entre os professores do IFMG, mas também para toda a rede e nas escolas privadas.*

A disposição para parcerias também foi demonstrada pela postagem de Fernando:

*Na hipótese de você implantar a sua proposta no campus conte comigo. Agradeço pela oportunidade de conhecer mais sobre o tema e as reflexões decorrentes.*

Nosso desejo com a pesquisa e com o produto proveniente dela sempre foi o de despertar o interesse nos profissionais envolvidos com a educação para a construção de uma outra cultura em seus locais de trabalho a respeito da temática que envolve o consumo de álcool e outras drogas. Reconhecemos que o curso,

bem como as reflexões geradas por ele, é um pequeno passo para que alguns tabus comecem a ser desconstruídos, e que a cultura repressiva, tão comum nas escolas quando nos referimos a esse tema, seja repensada. Há, ainda, um longo caminho pela frente.

## 11.4 Considerações finais

A construção e aplicação de um produto educacional é uma oportunidade de se colocar em prática aquilo que foi amplamente debatido no campo teórico ao realizar a pesquisa. Tal oportunidade foi possível de ser concretizada graças ao apoio da instituição que se mostrou aberta a receber o curso de formação.

A realidade que se apresenta na sociedade e na escola, entretanto, é muito distante daquela que consideramos ser a ideal. Ao constatar que ações equivocadas ou insuficientes têm sido a regra ao lidar com o consumo de álcool e outras drogas pelos(as) estudantes, é inevitável não se angustiar. Porém, o sentimento de angústia não deve paralisar. Pelo contrário, deve ser responsável por formular novas perguntas a fim de encontrar novas respostas. É desta forma que este artigo deve ser lido: uma tentativa criativa de encontrar caminhos que até então não foram experimentados.

Especialmente após a Lei nº 13.840/2019, as ações sustentadas pela Redução de Danos perderam o espaço que haviam conquistado a duras penas na sociedade e na escola ao longo dos últimos 30 anos. É preciso neste caso fincar os pés e, a partir de uma produção científica comprometida com a superação das contradições estruturais de nossa sociedade, demonstrar que tais ações são capazes de produzir bons resultados.

Ao identificarmos as formas pelas quais a instituição atua em casos de uso de álcool e outras drogas pelos(as) estudantes e colocar em prática o curso de formação abrimos uma porta demonstrando que há outras possibilidades distintas daquelas realizadas até então e em maior consonância com os princípios que sustentam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Outras portas, porém, ainda precisam ser abertas.

Para promover uma Educação sobre Drogas a partir da defesa dos direitos humanos é preciso também repensar a escola e suas estruturas. Em seu interior,

há reprodução de violências ocorridas fora dela, mas há também possibilidades de superação. Assim, é possível avançar de diversas formas. Algumas delas foram apontadas neste artigo.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Drogas nas escolas: versão resumida** Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.

ACSELRAD, Gilberta. (Org). **A educação para a autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas**. In. *Avessos do Prazer: drogas, Aids e direitos humanos*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p. 183-212, 2005.

ACSELRAD, Gilberta. **Drogas, a educação para a autonomia como garantia de direitos**. EMERJ, Rio de Janeiro, v.16, n.63, p.96-104, out-dez, 2013.

CARLINI-COTRIM, B. **Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade**. In Aquino, J. G. (Org.). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas* (2a ed.). (pp. 19-30). São Paulo: Summus Editorial. 1998.

CARLINI-COTRIM, B; ROSEMBERG, F. **Drogas: prevenção no cotidiano escolar**. Cadernos de Pesquisa 74: 1990.

FONSÊCA, Cícero José Barbosa da. **Conhecendo a Redução de Danos enquanto uma proposta ética**. *Psicologia & Saberes*, 2012, 1(1), p. 11-36. 2012.

MACIEL, Marjorie Ester; VARGAS, Divane de. **Redução de danos: Uma alternativa ao fracasso no combate às drogas**. *Cogitare Enfermagem*, [S.l.], v. 20, n. 1, mar. 2015. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/37728>>. Acesso em: 01 out. 2021.

MALTA, Deborah, et al. **Família e proteção ao uso de tabaco, álcool e drogas em adolescentes, Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares**. *Rev. Bras. Epidemiol.* 14(1). p 166-177, 2011.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Disponível em: [http://gepel.furg.br/images/MANACORDA\\_MARX\\_E\\_A\\_PEDAGOGIA\\_MODERNA.pdf](http://gepel.furg.br/images/MANACORDA_MARX_E_A_PEDAGOGIA_MODERNA.pdf) Acesso em: 01 out. 2021.

MINTO, Elaine Cristina; et al. **Ensino de habilidades de vida a escola: uma experiência com adolescentes.** Psicologia em Estudo. Maringá. v. 11, n. 3, p. 561-568, set./dez, 2006.

MOREIRA, Fernanda; SILVEIRA, Dartin; ANREOLI, Sérgio. **Redução de Danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde.** Ciência e Saúde Coletiva, 11(3): 807-816, 2006.

OLIVEIRA, A. R. de.; XAVIER, G. C.; SILVA, J. F.; BEMFICA, S.O. (orgs.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis.** Curitiba: CRV, 2020.

PAVANI, Rafael; SILVA, Elissandro; MORAES, Maria. **Avaliação da informação sobre drogas e sua relação com o consumo de substâncias entre escolares.** Rev. Bras. Epidemiol. 12(2). p 204-216, 2009.

SABINO, Geisa Fernandes Calvert. **Do tradicional ao inovador: a lógica de redução de danos na experiência de docência no curso de atenção psicossocial aos usuários de álcool e outras drogas.** Pesquisas e Práticas Psicossociais, 11 (3), São João del-Rei, setembro a dezembro 2016.

TAVARES, Beatriz; BÉRIA, Jorge; LIMA, Maurício. **Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes.** Rev. Saúde Pública. 35 (2). p. 150-158, 2001.

VEIGA, Luciane; et al. **Prevalência e fatores associados à experimentação e ao consumo de bebidas alcoólicas entre adolescentes escolares.** Cad. Saúde Colet. Rio de Janeiro. 24(3). p. 368-375, 2016.

# ÍNDICE REMISSIVO

## C

Círculos de leitura: 18, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151.

## E

Educação Profissional e Tecnológica: 04, 09, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 28, 34, 35, 39, 44, 49, 75, 76, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 114, 136, 141, 142, 153, 155, 156, 157, 159, 171, 172, 173, 176, 188, 190, 191, 193, 201, 212, 219, 224, 235, 236, 252, 254, 258, 259, 260, 261, 262, 263.

Educação sobre drogas: 10, 19, 235, 236, 239, 240, 246, 248, 252.

Ensino Médio Integrado: 10, 18, 96, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 136, 153, 173, 189, 190, 191, 194, 199, 201, 212, 213.

Escolha da profissão: 191.

Estratégias de gestão: 10, 175, 176, 177, 182, 186, 188.

## F

Fluxograma: 18, 113, 117, 127, 128.

Formação: 07, 09, 10, 11, 16, 17, 18, 27, 29, 30, 32, 59, 63, 72, 75, 76, 92, 95, 96, 106, 109, 111, 129, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 151, 152, 156, 161, 166, 167, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 186, 191, 193, 194, 195, 196, 200, 212, 214, 216, 218, 224, 225, 230, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 244, 247, 249, 252, 258, 261, 263.

## G

Gênero: 17, 25, 27, 51, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 97, 147, 163, 193, 260.

Gestão do Patrimônio Público Escolar: 114, 116, 117, 129.

## I

Instituições escolares: 24, 25, 26, 27, 34, 42, 47.

## L

Letramento: 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 258, 263.

Letramento literário: 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151.

Libras: 09, 17, 40, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 260.

literatura: 59, 69, 96, 109, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 236, 239, 258.

Literatura: 59, 151.

## M

Memória institucional: 24, 33, 37, 38, 47.

## O

Orientação profissional: 19, 191, 195, 196, 197, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 213, 214, 259.

## P

produto educacional: 10, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 38, 39, 40, 44, 45, 51, 66, 67, 68, 70, 78, 79, 87, 90, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 109, 114, 117, 118, 127, 129, 137, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 176, 183, 184, 187, 188, 191, 192, 202, 203, 224, 225, 230, 231, 235, 236, 237, 239, 248, 252.

Produto educacional: 192.

## R

Redução de danos: 235, 236, 237, 238, 242, 243, 244, 248, 249, 252, 253, 254.

Representações sociais: 18, 19, 153, 155, 158, 161, 169, 191, 193, 194, 197, 210, 211, 212, 213.

Representações Sociais: 173, 214.

## S

Surdos: 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 260.

## T

Trabalho: 09, 15, 16, 17, 18, 20, 26, 30, 32, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 84, 87, 91, 92, 96, 97, 100, 103, 106, 109, 110, 111, 116, 136, 137, 141, 146, 150, 151, 156, 161, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 177, 178, 179, 181, 183, 187, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 203, 204, 206, 208, 210, 212, 214, 217, 219, 225, 226, 233, 235, 238, 244, 246, 247, 248, 250, 251, 260.

# ORGANIZADORES

## **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](mailto:heleniara.moura@ifmg.edu.br)

## **Marie Luce Tavares**



Professora do IFMG - Ouro Branco. Tem Mestrado e Doutorado em Estudos do Lazer (UFMG) com estágio de pós-graduação em Estudos Culturais na Universidade de Aveiro/Portugal. Dedicar-se aos estudos de Gênero/Sexualidade, Raça/Etnia e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: [marie.tavares@ifmg.edu.br](mailto:marie.tavares@ifmg.edu.br)

## **Raquel Aparecida Soares Reis Franco**



Professora do IFMG. Doutora e pós-doutora em Educação pela UFMG. Tem experiência na área de educação e linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento acadêmico, ensino de língua portuguesa, currículo, formação de professores e educação tecnológica. E-mail: [raquel.franco@ifmg.edu.br](mailto:raquel.franco@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](mailto:rodolpho.santos@ifmg.edu.br)

# AUTORES

## Adilson Ribeiro de Oliveira



Professor do IFMG - *Campus* Ouro Branco. Tem Mestrado em Pedagogia Profissional (ISPETP, Cuba), doutorado em Letras - Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas) e pós-doutorado em Ciências da Educação (Université de Lille, França). Sua experiência e seus interesses de estudo e pesquisa inserem-se no campo da Linguística Aplicada, da Teoria das Representações Sociais e da Educação Profissional e Tecnológica, em articulação ou não, em variadas perspectivas e abordagens. E-mail: [adilson.ribeiro@ifmg.edu.br](mailto:adilson.ribeiro@ifmg.edu.br)

## Cíntia Letícia Cruz Saraiva



Servidora do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Sabará, ocupando o cargo de Técnica em Arquivo. Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFMG). Pós-graduanda em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino (UFMG). E-mail: [cintia.leticia@ifmg.edu.br](mailto:cintia.leticia@ifmg.edu.br)

## Edneia Aparecida Batista



Psicóloga da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) - *campus* Ouro Branco, onde atuo nas Políticas de Assistência Estudantil, Ações Afirmativas, Orientação Profissional e de Carreira, Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT (IFMG), Especialista em Avaliação e Diagnóstico Psicológico (PUC Minas) e em Psicopedagogia Institucional (Universidade Castelo Branco). E-mail: [edneia@ufsj.edu.br](mailto:edneia@ufsj.edu.br)

### **Efigênia de Fátima Cornélio Aladim**



Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa do IFMG *campus* Ouro Branco. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFMG), especialista em Libras (FAEL), graduada em Letras Libras (UFSC) e em Pedagogia (FASAR). Dedicar-se aos estudos sobre inclusão, educação de surdos, estudos linguísticos sobre a Libras e tradução e interpretação do par linguístico Libras/ Língua Portuguesa. E-mail: [fatima.aladim@ifmg.edu.br](mailto:fatima.aladim@ifmg.edu.br)

### **Fátima Aparecida de Freitas Dias Costa**



Servidora técnica administrativa do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *campus* Ouro Preto desde 1995. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG *campus* Ouro Branco. Graduada em Gestão de Secretaria Executiva pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Possui experiências como tutora e professora formadora e pesquisadora na modalidade EaD. E-mail: [fatima.freitas@ifmg.edu.br](mailto:fatima.freitas@ifmg.edu.br)

### **Gilcéia Freitas Magalhães Leal**



Servidora da UFOP. Tem mestrado em Educação, pós-graduação lato sensu em Direito do Trabalho e em Direito Administrativo, graduada em História, Direito e Letras. Dedicar-se ao estudo dos direitos trabalhistas e das relações de gênero no mundo do trabalho. E-mail: [gfml@ufop.edu.br](mailto:gfml@ufop.edu.br)

### **Gilzilene de Jesus Caetano**



Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFMG). Licenciatura em Hospitalidade e Lazer (CEFET/MG). Especialista em geoprocessamento e graduada em Turismo (UFMG). Interesse nos temas: educação, ciência e tecnologia, e turismo. E-mail: [gilze.gil@gmail.com](mailto:gilze.gil@gmail.com)

### **Gisélia Maria Campos Ribeiro**



Professora do IFMG - campus Congonhas. Graduada em História (UFV), mestrado e doutorado(área de concentração: História Social - UFU). Tem experiência docente na área de história, sociologia e educação(cursos de formação de professores). Dedicar-se aos estudos de História dos trabalhadores e movimentos sociais, Educação Profissional e Tecnológica (EPT). E-mail: [giselia.ribeiro@ifmg.edu.br](mailto:giselia.ribeiro@ifmg.edu.br)

### **Ivone Rosa Ferreira de Sá**



Pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), campus Timóteo e professora na rede municipal de Ipatinga – MG. Graduada em Letras e em Pedagogia. Tem experiência em sala de aula, coordenação pedagógica, assessoria pedagógica e formação de professores. E-mail: [ivonerosa@gmail.com](mailto:ivonerosa@gmail.com)

### **Jaqueline Cássia da Rocha Pereira**



Técnica em Secretariado do IFMG - Ouro Branco. Tecnóloga em Processos Gerenciais, Pós-graduada em Gestão Pública. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFMG). Atuante no serviço público há 15 anos, com experiência em registro acadêmico, coordenação de gestão patrimonial e almoxarifado. E-mail: [jaqueline.rocha@ifmg.edu.br](mailto:jaqueline.rocha@ifmg.edu.br)

### **José Fernandes da Silva**



Professor do IFMG - São João Evangelista. Mestre em Educação, Doutor em Educação Matemática com estágio na Universitat de Barcelona/Espanha, Pós-doutor em Educação Matemática. Atua nos seguintes temas: formação de professores, Educação Profissional e Tecnológica, Currículo, Educação Financeira e Estatística, Resolução de Problemas entre outros. E-mail: [jose.fernandes@ifmg.edu.br](mailto:jose.fernandes@ifmg.edu.br)

### **Marie Luce Tavares**



Professora do IFMG - Ouro Branco. Tem Mestrado e Doutorado em Estudos do Lazer (UFMG) com estágio de pós-graduação em Estudos Culturais na Universidade de Aveiro/Portugal. Dedicar-se aos estudos de Gênero/Sexualidade, Raça/Etnia e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: [marie.tavares@ifmg.edu.br](mailto:marie.tavares@ifmg.edu.br)

### **Pablo Calegario**



Professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Graduado em Geografia (UERJ). É mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFMG). Seus interesses de estudo e pesquisa inserem-se no campo da Teoria das Representações Sociais, da Educação Profissional e Tecnológica e das práticas pedagógicas de professores. E-mail: [pablo.calegario@educacao.mg.gov.br](mailto:pablo.calegario@educacao.mg.gov.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 Educação - História da Educação. 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](mailto:pablo.menezes@ifmg.edu.br)

### **Pedro Xavier da Penha**



Professor do IFMG - Ouro Branco. Mestre em Administração e Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Unicsul - Campus Liberdade. Dedicar-se aos estudos de Gestão Educacional, Temas Transversais e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: [pedro.xavier@ifmg.edu.br](mailto:pedro.xavier@ifmg.edu.br)

### **Rafael Vieira Âmbar**



Professor do IFMG – *Campus* Bambuí. Graduado em Ciências Sociais (UNESP) e Psicologia (UFSJ). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT (IFMG). Atualmente é docente do curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação para Relações Étnico-Raciais do IFMG – *Campus* Bambuí. E-mail: [rafael.ambar@ifmg.edu.br](mailto:rafael.ambar@ifmg.edu.br)

### **Raquel Aparecida Soares Reis Franco**



Professora do IFMG. Doutora e pós-doutora em Educação pela UFMG. Tem experiência na área de educação e linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento acadêmico, ensino de língua portuguesa, currículo, formação de professores e educação tecnológica. E-mail: [raquel.franco@ifmg.edu.br](mailto:raquel.franco@ifmg.edu.br)

### **Ygor Bruno Fernandes da Silva**



Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFMG). Pós-Graduado em Engenharia Elétrica (UCAM). Possui graduação em Engenharia de Telecomunicações e graduação Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (UFSJ). Tem interesse nas seguintes áreas de estudos: Educação Financeira, Resolução de Problemas, Eletrônica e Sistemas de Telecomunicações. E-mail: [ygorb@msn.com](mailto:ygorb@msn.com)

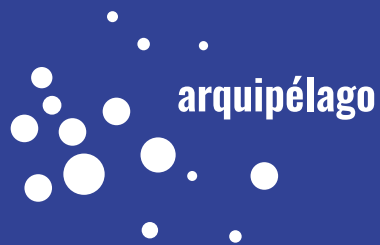


Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFMG, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



Este livro foi editorado com as fontes: Palatino Linotype, Oswald e SourceSans Pro

Versão digital (e-book), em acesso aberto, disponível em:  
<https://www.ifmg.edu.br/portal/pesquisa-e-pos-graduacao/editora-ifmg>



A obra “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: entre práticas e recursos educacionais” é o terceiro volume da série “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, coletânea idealizada, produzida e organizada por docentes pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). O livro aborda os Produtos Educacionais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o objetivo de repensar a organização dos espaços pedagógicos, as práticas e os recursos educacionais a partir da produção do programa, destacando a multiplicidade de produtos e de temáticas que dialogam e atravessam a EPT no Brasil. Trata-se, portanto, de boa oportunidade para a compreensão do que é o Produto Educacional no contexto da EPT, e ainda de conhecer e/ou refletir sobre aspectos desse campo educacional.