

Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

Experiência e expertises
nos/dos Institutos Federais

Sidinei Cruz Sobrinho
Reginaldo Leandro Plácido
Eduardo Augusto Werneck Ribeiro (orgs.)



INSTITUTO FEDERAL
Catarinense

Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

Experiência e expertises
nos/dos Institutos Federais

Sidinei Cruz Sobrinho
Reginaldo Leandro Plácido
Eduardo Augusto Werneck Ribeiro (orgs.)

© 2019 Editora Instituto Federal Catarinense
Rua das Missões, nº 100
Ponta Aguda – Blumenau – SC
CEP 89051-000

Editor

Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Conselho Editorial

Cladecir Alberto Schenckel
Fernando José Garbuio
Josefa Surek de Souza
Kátia Oliveira

Organizadores

Sidinei Cruz Sobrinho
Reginaldo Leandro Plácido
Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Diagramação e editoração eletrônica

Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Capa

Letícia Beatriz Folster

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto Federal Catarinense

N897

Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: experiência e expertises nos/dos Institutos Federais) / Sidinei Cruz Sobrinho, Reginaldo Leandro Plácido, Eduardo Augusto Werneck Ribeiro (organizadores). - Blumenau : IFC , 2019.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-5644-048-8
204 p. : il. color.

1. Ensino profissional. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Ensino médio integrado.
4. Professores - formação. I. Sobrinho, Sidinei Cruz. II. Plácido, Reginaldo Leandro.
III. Ribeiro, Eduardo Augusto Werneck.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Shyrlei K. Jagielski Benkendorf – CRB 14/662

Somos filiados



Sumário

Apresentação	5
Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre Carmem Paola T. Alvarez e Maria Lucilene B. M. Acácio	7
Relato de experiência sobre o desenvolvimento de um projeto integrador: exercitando o confronto de ideias Telma Alves, Erica Souza de Almeida e Rodrigo André de Almeida	16
Entre integração e desintegração na educação profissional articulada ao Ensino Médio nos Institutos Federais: apontamentos teóricos a partir de memórias pessoais sobre a prática docente João Paulo Gomes de Vasconcelos Aragão	21
A nova institucionalidade dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: potencialidades e desafios Ana Claudia Ferreira	35
Criação e implementação do PROEJA em São Francisco do Sul: relatos da criação Viviani Corrêa Teixeira	45
Interações sócio educativas por meio da leitura Emmanuella Aparecida Miranda, Lilian Aparecida Carneiro Oliveira e Ariel Miranda de Souza	56
Ações sobre ensino de línguas em diferentes <i>campi</i> dos Institutos Federais Chris Royes Schardosim, Iandra Maria Weirich da Silva Coelho e Josiane Pereira Fonseca Chinágli	63
Estágio: universo interdisciplinar para o ensino de Língua Espanhola Marilda Vinhote Bentes e Servina Severina Costa	73
Oficinas d’As Calungas: compreendendo o processo de ensino e aprendizagem musical Italan Carneiro e Olga Sorrentino Martins	85
Centro de Idiomas do IFAM: contribuições e perspectivas para o ensino de línguas, pesquisa e extensão na Rede Federal Iandra Maria Weirich da Silva Coelho	97

Aspectos positivos resultantes das ações do Centro de Ensino de Línguas do Campus Muzambinho	
Josiane Pereira Fonseca Chinágli e Talitha Helen Silva Chiulli.....	108
10 anos de educação física no IFRJ: embates e transformações	
Ana Beatriz Correia de Oliveira Tavares e Marcelo Nunes Sayão.....	117
A agroecologia vai às escolas de Rio do Sul – SC	
Marja Zattoni Milano, Geisa Isilda Ferreira Esteves e Eder Favretto	127
Serviço de gerenciamento da terapia medicamentosa na Clínica Escola do Campus Realengo – IFRJ	
Raquel Rennó Braga, Luciana Castaneda Ribeiro, Pamela da Silva Sampaio e Janaína Dória Líbano Soares	136
A história do Grupo de Pesquisa em Nutrição de Ruminantes do IF Goiano (Campus Iporá)	
Lorena Martins Oliveira, Letícia Oliveira Xavier e Eduardo Rodrigues de Carvalho.....	147
Projeto Permanência e Êxito	
Aline Hypolito da Silva Pickler, Gilberto Vicente de Oliveira e Margarete Gonçalves Macedo de Carvalho.....	157
O cuidado afetuoso nas relações de aprender e ensinar	
Leila de Almeida Castillo	167
Limites e possibilidades na formação do pedagogo: a experiência do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Inge R. F. Suhr e Maria Laura P. Spengler	178
Problematização sobre a primeira década da política pública de educação profissional nos Institutos Federais – IFs	
Sidinei Cruz Sobrinho	188

APRESENTAÇÃO

Sob a égide da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, (que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências), foi instituída uma promissora e audaciosa política pública para a educação profissional no Brasil. A política pública voltada para a educação profissional sofreu várias alterações, tanto na concepção jurídica quanto filosófica, desde o início das instituições federais para essa finalidade com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices às várias metamorfoses que sofre(u) até então. Ocorre que, até recentemente, as instituições federais destinadas a executar a política de educação profissional na esfera federal, eram apenas 104 unidades em o todo território nacional. Contudo, com a criação dos Institutos Federais [IFs], em menos de uma década, passou-se a ter mais de 640 unidades em todo Brasil. Uma expansão que levou, aos mais recônditos rincões desse país o acesso à educação pública e qualificada, como nunca antes imaginado pelas centenas de milhares de estudantes que hoje integram a comunidade destas instituições.

Inquestionavelmente, ao longo de mais de cem anos de história da educação profissional no Brasil, a criação e a expansão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, foi o maior investimento e o mais ousado projeto do Governo Federal para desenvolvimento de uma política pública desta natureza. Embora existente há mais de um século (desde 1909), a Educação Profissional no Brasil na esfera do governo federal praticamente ficou relegada ao segundo plano. Principalmente com o advento do Dec. 2208/1997, na era Fernando Henrique Cardoso [FHC], as políticas públicas adotadas, levaram as instituições de ensino destinadas a esse fim, ao sucateamento e quase à extinção. Risco esse que foi superado com a aprovação do Dec. 5154 de 23 de julho de 2004 o qual permitiu o início da grande expansão dos IFs em todo território nacional.

Partimos da premissa que cada estudo aqui apresentado tenha em si uma validade intrínseca e pertinente contribuição à educação. Nesse sentido, a produção acadêmica é de grande relevância pois, além de possibilitar amplo acesso aos resultados produzidos institucionalmente, preserva o espaço da memória institucional.

No ano que encerrou a primeira década da criação dos IFs, um grupo de servidores destas instituições, decidiram organizar e produzir a presente **“Obra comemorativa aos 10 Anos da Rede Federal de EPCT, intitulada: Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais.”** Esta teve, por objetivo principal, relatar alguns casos de sucesso proporcionados com os estudantes nos IFs, ressaltando a importância de investimento na educação profissional pública gratuita e qualificada.

Os textos apresentados relatam ações sobre as prioridades de atendimento, objetivos e finalidades conforme Lei 11.892/2008, ou seja: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio – EMI, Educação Profissional de Jovens e Adultos – PROEJA, Formação de Professores – Licenciaturas. Também apresentam diversas ações relacionados aos Projetos de Pesquisa Aplicada e Extensão, demonstrando o envolvimento dos estudantes e o impacto do(s) projeto(s) no desenvolvimento local, regional e ou nacional. Além disso, trazem ações desenvolvidas em nível nacional de forma integrada entre as unidades da Rede Federal de EPCT. Uma pequena, mas significativa amostra organizada para comemorar os primeiros 10 (dez) anos da criação dos IFs e da organização da Rede Federal de EPCT.

Tem-se, assim, os 19 capítulos que seguem, por meio dos quais se pretende ampliar o acesso às boas práticas desenvolvidas nos IFs e registrar na memória institucional da educação brasileira o esforço de inúmeros servidores (docentes e técnicos administrativos) e estudantes na busca e na realização do pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. Importante destacar que os autores dos textos que compõe essa obra são docentes, técnicos administrativos e ou estudantes dos IFs. Essa ampla participação para a produção foi incentivada, dado que um dos objetivos dessa obra, ao comemorar os 10 anos da Rede Federal de EPCT, é justamente mostrar o amplo espaço para a iniciação científica e o relato das experiências produzidas por meio do ensino, pesquisa e extensão. Ao final, no último capítulo, trazemos uma provocação para o desenvolvimento de pesquisa a partir dos 10 anos dos IFs. Problematizações (im)pertinentes que pretendem provocar a reflexão, a autocrítica e o fortalecimento da política pública de educação profissional desenvolvida nos IFs.

Agradecemos aos autores e colaboradores sem os quais esta obra não seria possível. Fruto da iniciativa de profissionais da educação que percebem o potencial dos IFs e a importância de se dar continuidade à educação pública voltada para a formação integral, eis mais um trabalho de integração e diálogo em rede. Esperamos ter contribuído, ao menos em parte, com o processo de reconhecimento e homenagem aos 10 primeiros anos de criação dos IFs no Brasil, assim como desejamos uma ótima leitura e aprofundamento dos saberes possíveis.

Sidinei Cruz Sobrinho
(Professor EBPT – IFSUL)

CAMINHOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE

Carmem Paola T. Alvarez¹
Maria Lucilene B. M. Acácio²

Antecedentes e fundamentos da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

A proposta de integração do Ensino Médio à Educação Profissional surge da fragilidade do Ensino Propedêutico frente às demandas socioeconômicas contemporâneas. Verificou-se, em especial, por parte dos setores produtivos e dos trabalhadores, a necessidade de uma reforma educacional do Ensino Médio, capaz de preparar o estudante para o mundo do trabalho, mediante uma formação capaz de promover a interação entre os distintos saberes necessários à vida social.

A **Lei nº 9.394/1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, especialmente Seção IV – Do Ensino Médio – artigos 35 e 36; e Capítulo III – Da Educação Profissional – artigos 39 a 42 abre espaço para a reforma educacional quando aborda as possibilidades de integração entre o nível médio de ensino e a formação para o trabalho. Contudo esta tendência de integração não constitui um consenso entre os formuladores de políticas do Estado brasileiro. Em 1997, no período do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi promulgado o **Decreto nº 2.208**, que regulamentava o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), instituindo a separação oficial entre o Ensino Médio (EM) e Ensino Profissionalizante (EP). Com este decreto, o país passou a conviver com duas redes de educação dissociadas, impedindo o trânsito do estudante entre as duas redes. Caso um concluinte de ensino profissionalizante desejasse entrar na Universidade, teria que cursar todo o ensino médio na rede de Educação Básica. Este decreto oficializou uma tendência histórica da educação brasileira, qual seja, a de separação entre aqueles que se formam para a vida acadêmica, que serão os responsáveis por pensar e planejar, e os demais, oriundos da educação profissional, formados para executar tarefas. Com isso percebe-se a caráter de divisão do trabalho pela via do processo educacional.

Em 2004, durante o governo Lula, foi promulgado o Decreto nº 5.154, que regulamenta, atualmente, o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, LDB, e revogou o Decreto nº 2.208/1997. O efeito prático do Decreto nº 5.154/2004 foi interligar o EM e o EP, oferecendo a opção do EM nas modalidades integrada, concomitante ou subsequente. É a partir deste decreto que emerge no cenário educacional brasileiro o objeto de estudo deste trabalho, ou seja, o Ensino Médio

1 Professora – IFAC Campus Rio Branco – carmem.alvarez@ifac.edu.br

2 Professora – IFAC Campus Rio Branco – maria.acacio@ifac.edu.br

Integrado – EMI, que consolida um modelo de educação profissional no Brasil, tornando-se uma importante Política Pública de governo e ganha em 2008 um grande impulso com a criação da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica – Rede EPCT.

A integração pode ser vista como alternativa para o sucesso da formação do estudante do Ensino Médio. Ela procura uma aliança entre a formação específica para o trabalho, a formação plena da pessoa e a formação para o exercício da cidadania. Sendo assim, o estudante concluinte do EMI estaria preparado para pensar, teorizar sobre seu dia-a-dia, mas também para executar tais pensamentos, tornando mais prático o que na teoria poderia ser visto como inexecutável.

Ao discernir sobre os sentidos da integração, Ramos (2008) afirma que,

Formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (Ramos, 2008, p. 5)

Assim, partimos do pressuposto que a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio deve ser pensada sob a égide do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e em observância aos princípios dispostos na LDB. Sendo assim, é mister repensar a atuação didático-pedagógica que orienta a formação e transformação do currículo dos cursos técnicos integrados.

Na forma integrada de articulação, a instituição de ensino deve conceber o curso a partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do Decreto Federal nº 5.154/2004, ou seja, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas”. No entanto, é importante destacar que não se trata de ampliar a carga horária de forma justaposta, mas sim, de construir uma nova concepção, conforme ressalta o § 2º do art. 4º do Decreto n. 5.154/2004.

É necessário construir uma integração real entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, de forma a consolidar a Politecnia como condição estratégica para a efetividade da Educação Brasileira. Vale ressaltar que a concepção de politecnia não é recente, sendo a mesma elencada como importante alternativa ao desenvolvimento humano e social, ainda por pensadores da sociologia clássica.

No âmbito do currículo, de acordo com Ramos (2008), deveria existir, como um princípio geral para a implementação do ensino médio integrado, uma ligação estreita entre as disciplinas gerais e específicas durante todo o processo de formação, com vistas a três pontos norteadores: trabalho, ciência e cultura. Ainda segundo essa autora, todo esse currículo integrado, deve propor o questionamento dos fenômenos; a apreensão de seus conceitos fundamentais, bem como suas teorias; a compreender os fundamentos gerais de um conhecimento para melhor aprofundar nos fundamentos específicos; a “organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas” – esta última, um convite à reflexão e construção de propostas inovadoras fundamentadas na integração curricular.

A integração como política educacional e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Em 2003, o MEC, por meio da então SEMTEC (Secretaria responsável pelo ensino médio e profissional), organizou dois seminários que foram o marco da discussão da integração. O primeiro, “Ensino Médio: Construção Política”, discutiu a realidade do ensino médio e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino. O segundo, “Concepções, experiências, problemas e propostas”, discutiu o documento intitulado: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. O resultado dessas discussões foi sistematizado no documento “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, publicado pelo MEC em 2004.

No Documento Base do EMI elaborado pelo Ministério da Educação consta que

a integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. (EMI Documento Base/MEC, 2007, p.27).

A partir da institucionalização do EMI, os programas do Governo Federal passaram a incluir e estimular a integração em suas metas, com vistas a expandi-la nacionalmente. O ponto alto da integração como política pública educacional se deu a partir da Lei n.º 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O artigo 8º da referida Lei consta a obrigatoriedade de os Institutos dedicarem o mínimo de 50% das vagas ofertadas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, o que significa, proporcionalmente, destinar minimamente 26% do total de vagas anuais aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Assim, a integração tornou-se pauta estratégica nas discussões da Rede Federal, a exemplo do Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF³, culminando no documento intitulado “Parâmetros Gerais para o Ensino Médio Integrado⁴” divulgado em 2016, cuja minuta representa um marco no desenvolvimento da integração curricular na Rede Federal. Nesse contexto, a partir das iniciativas de alguns institutos federais (IFs), a concepção de currículo integrado foi sendo cada vez mais discutida nos *campi*, fundamentando novas experiências e inspirando reflexões profundas sobre o (re)conhecimento do papel dos Ifs, além de incentivar práticas exitosas nas demais unidades por todo o Brasil, incluindo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC,

3 O Fórum de Dirigentes de Ensino é uma instância composta por todos os Pró-Reitores de Ensino das instituições vinculadas ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif.

4 Este documento resultou das discussões e estudos realizados pelo FDE no período de 2014 a 2016 e contribuiu de forma significativa para as discussões em muitos institutos federais.

Classicamente, as teorias que versam sobre políticas públicas definem e diferenciam claramente cada uma das etapas do processo político, principalmente no que concerne à formulação e implementação. Entretanto, apesar de reconhecer as distintas etapas – ou fases – das políticas públicas, o presente estudo considera como premissa o caráter de *aprendizagem* contido na etapa de implementação, uma vez que esta agrega em si um alto grau de tomada de decisão, em especial, por parte da burocracia. Nesse sentido, a etapa de implementação não apenas significa a ‘materialidade’ da formulação, mas também exige decisões no decorrer de seu desenvolvimento, fornecendo elementos importantes para avaliação e, se necessário, reorientação da política pública.

Subirats (1994) versa sobre o papel e a influência da burocracia na implementação das políticas públicas. Este ratifica os posicionamentos anteriores sobre o alto grau de tomada de decisão presente na etapa de implementação e, sob esse prisma, analisa

Será preciso mantener una gran capacidad de ‘feedback’ administrativo o de lo que otros llaman capacidad de ‘aprender a recibir señales’ para poder mejorar y hacer más eficaz y eficiente el proceso de diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas. (Subirats, 2004, p.125)

A citação acima chama a atenção para a importância de saber reconhecer e interpretar os ‘sinais’ que se expressam no ciclo das Políticas Públicas. Entretanto, para a correta interpretação destes sinais, é necessário compreender que os mesmos não se restringem a uma única ou primeira etapa do ciclo, uma vez que é na fase de implementação que encontram-se os elementos e as variáveis que permeiam o ambiente político e que, se negligenciadas, podem comprometer o resultado dessa política ou mesmo o desvirtuamento dos objetivos inicialmente propostos.

Nesse sentido, considerando o complexo ambiente no qual se desenvolvem as Políticas Públicas, o presente estudo considerou as seguintes premissas: a) o conceito de *efetividade política* é compreendido como a faculdade de produzir um efeito real; b) há uma *diversidade de intervenientes*, que não se restringem à esfera pública; c) os objetivos podem ser estabelecidos antes ou durante a execução, constituindo uma *‘formulação em processo’*. Este terceiro item, em especial, fornece uma leitura interessante: a implementação, assim como a etapa de formulação, também exige tomada de decisão em diversos níveis; tal característica alerta para a necessidade e importância de se observar as variáveis deste processo, de forma a constituir-lo em um processo de aprendizagem, e é sob este prisma que a análise ora apresentada se dispôs a identificar os elementos-chave da implementação do EMI nos Institutos Federais.

Entretanto, analisar políticas públicas não é em uma tarefa simples; ao contrário, constitui-se em uma tarefa complexa, à medida que a reflexão se propõe a rever uma política educacional em plena execução por parte das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, que se encontram em pleno processo de reconhecimento da própria identidade pedagógica, alinhando o papel atribuído pela legislação e o cumprimento efetivo das metas e ações previstas no âmbito da

Integração. Um grande desafio que encontra nos espaços colegiados, a oportunidade de construir o alinhamento de princípios, concepções, parâmetros e diretrizes, com vistas ao fortalecimento de toda a Rede Federal de EPCT.

A integração curricular no Instituto Federal do Acre: desafios e perspectivas

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, tendo iniciado seu funcionamento em 2010, após a realização do primeiro concurso público para composição do quadro de servidores. Atualmente, o IFAC conta com seis *campi* distribuídos em cinco regionais do Estado. Assim como nos demais institutos, a oferta de cursos técnicos integrados foi considerada prioritária considerando os objetivos previstos em lei para a Rede Federal, representando, igualmente, um grande desafio no que concerne à integração curricular de forma efetiva.

Assim, a partir de 2015, a Pró-reitoria de Ensino priorizou a discussão acerca do currículo dos cursos técnicos integrados, com vistas à superação da justaposição presente, caracterizada pelo tempo de duração dos cursos (quatro anos), carga horária excessiva e fragmentação das disciplinas. Inicialmente, o trabalho visou a institucionalização dos Projetos Pedagógicos de Curso vigentes e, posteriormente, para a análise dos caminhos para a construção de novas matrizes curriculares, com foco na integração.

Nesse contexto, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Profissional (instituída em 1 de junho de 2016), no âmbito da Pró-reitoria de Ensino, sendo a primeira ação do setor direcionada para suscitar a reflexão sobre o currículo e a identificação de fragilidades e potencialidades dos cursos técnicos integrados no âmbito do IFAC. Assim, a partir de julho de 2016, o trabalho para a consolidação da integração curricular ocorreu em dois ciclos: I – Seminários locais (eventos realizados em cada *campus*, com agenda específica); II – Seminário de Educação Profissional da Rede IFAC (contando com a participação de gestores e representantes dos *campi*). Ambos tiveram como pautas: I. Currículo Integrado; II. Proeja; III. Formação Inicial e Continuada; IV. Itinerário Formativo. O evento central contou com a presença de palestrantes renomados com ampla e bem-sucedida experiência na Rede Federal.

Nestas oportunidades, a comunidade interna foi estimulada à reflexão e discussão com vistas à superação das fragilidades e construção de propostas de melhoria do trabalho desenvolvido. A partir do compartilhamento de experiências com os palestrantes de outras unidades, foram vislumbradas possibilidades de aprimoramento do currículo dos cursos técnicos, bem como de seu funcionamento. Nas salas temáticas, então, foram identificadas em especial, fragilidades inerentes à execução do currículo integrado, tais como: tempo de duração de quatro anos e lacunas/sobreposições curriculares. Para tanto, o coletivo também sugeriu a redução do tempo de duração dos cursos para três anos, bem como a promoção de ações com vistas a garantir maior integração entre as disciplinas, fazendo jus à proposta de um

currículo integrado, conforme explicita a legislação. Assim, o Plano Geral contemplou ações para o estudo de possibilidades do âmbito da Educação Profissional, com vistas a orientar a revisão e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC's.

Nesse sentido, considerando a complexidade da proposta de revisão/atualização dos PPC's, associada à necessidade premente de rever o tempo de duração dos cursos, foi construído o Plano de Trabalho para Integração Curricular, em caráter plurianual, o qual previu a consolidação do trabalho a partir de etapas interdependentes, conforme a seguir:



Figura 1 – Plano Plurianual para Integração Curricular no IFAC

Considerando que a Integração Curricular contribui para a redução do tempo de integralização, uma vez que possibilita a redução inteligente e organizada da carga horária total dos cursos sem prejuízo aos componentes curriculares obrigatórios, o planejamento para a Integração previu duas etapas de realização:

Etapa I: Constituição e capacitação das Comissões responsáveis pela reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Na primeira etapa, a integração foi iniciada apenas abrangendo o campus proponente. O foco foi a aproximação das disciplinas com a gradual estruturação curricular em núcleos (básico, técnico e politécnico), de forma a garantir a otimização da carga horária e, por conseguinte, a redução do tempo de integralização para três anos. Ante o exposto, a perspectiva foi que a nova oferta (2017.1) já pudesse contemplar mudança. E assim foi feito, com resultados favoráveis quanto ao crescente número de inscritos em relação ao ano anterior.

Etapa II: Evolução do processo de Integração, com foco no alinhamento entre os campi da Rede IFAC. Nesta segunda etapa, com duração plurianual, a ênfase dada foi na integração de disciplinas e ementas, bem como de processos metodológicos e

avaliativos. Durante esta etapa, os trabalhos foram desenvolvidos de forma a obter alinhamento entre as áreas básicas e técnicas dos cursos integrados, promovendo a mobilidade acadêmica entre os campi. Esta etapa constituiu-se em um grande desafio, uma vez que o contexto nacional indicava cenário de instabilidade política no âmbito da Educação, com a publicação da Lei 13.415/2017 e as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, embora as ações previstas para o ano tenham decorrido do prazo, o trabalho para a consolidação da integração curricular continuou em voga, tendo por base os focos previstos nas etapas I e II.

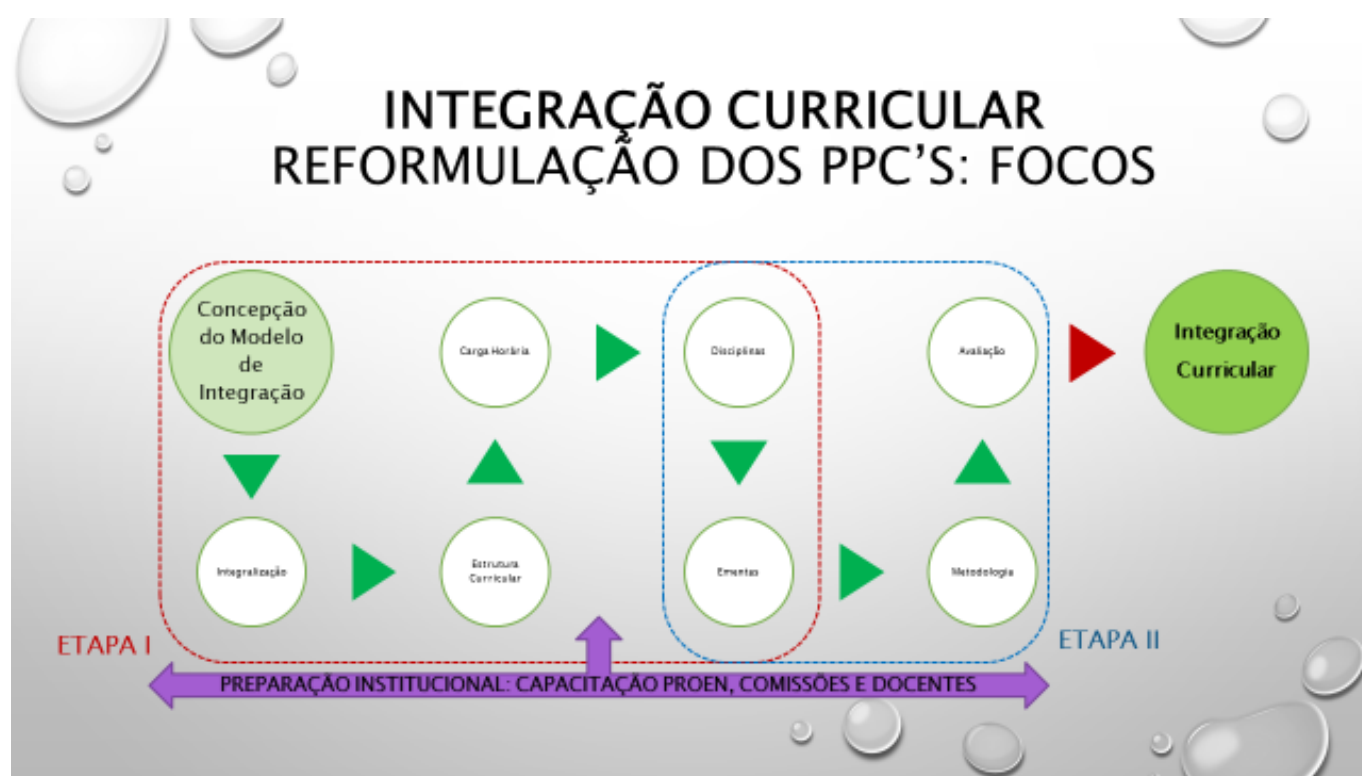


Figura 2 – Etapas para a Consolidação da Integração Curricular

Assim, considerando a complexidade das reformulações e aprovações dos PPC's no contexto da revisão do marco legal que orienta o Ensino Médio, a segunda etapa iniciou-se somente em junho de 2018, com o II Seminário da Rede IFAC, com o objetivo central de discutir a minuta do documento intitulado “Parâmetros Gerais para o Ensino Médio Integrado”, elaborado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE em 2016. O documento representa um importante passo para o alinhamento da Rede Federal sobre o currículo integrado, e durante o Seminário, os participantes tiveram a oportunidade de discuti-lo e tecer contribuições, sendo validada a carta de proposições da Rede IFAC a cada um dos itens elencados no documento.

Durante o II Seminário da Rede IFAC, realizado nos dias 19, 20 e 21 de junho de 2018, os participantes puderam discutir a minuta final do Parâmetros Gerais para a Educação Profissional, que foram publicadas com o título “Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵” elaborada pelo FDE e aprovada no pleno do Conif, sendo entendida como um norte para a Rede Federal.

No evento foram abordados os desafios e as possibilidades na construção e implementação da integração curricular, destacando o IFAC como uma das unidades da Rede Federal pioneiras na discussão. Foram apresentadas proposições de matrizes e planos de execução de outros institutos, permitindo que os participantes discutissem a gestão do currículo e os caminhos para a superação das fragilidades internas. A partir das apresentações realizadas, os participantes refletiram sobre a importância do envolvimento de toda a comunidade acadêmica nestas discussões e, ainda, a importância de construir-se um alinhamento em torno da concepção de currículo integrado, para além das concepções particulares ou difusas à identidade pedagógica dos IFs. Em que pese todos os desafios enfrentados e esperados para o novo ciclo, especialmente considerando o contexto de promover essas discussões no extremo norte do país, o IFAC tem orientado suas ações institucionais para que a integração curricular seja vivenciada de forma cada vez mais efetiva, por meio da intensificação das discussões entre gestão e comunidade docente.

Nesse ínterim, a perspectiva do IFAC para 2019 é que a consolidação da integração curricular em toda a Rede Federal seja oxigenada à luz das Diretrizes Indutoras para o Ensino Médio Integrado, bem como da Identidade dos Institutos Federais, fortalecida a cada ano por meio das discussões promovidas por suas instâncias representativas, apesar dos desafios ante a política educacional proposta pelo novo governo. Sob este prisma, o trabalho da Rede no sentido da consolidação de uma proposta de educação voltada à formação integral do cidadão, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico é alçada a um patamar ainda maior de relevância social e encontra nos Institutos Federais o alicerce para a sua concretização.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96, de 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.892. Brasília, dezembro, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>

5 Este documento foi disponibilizado para todas as Instituições da Rede EPCT para discussão e aprovação das suas diretrizes nos Conselhos Superiores de cada Instituição.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepções e princípios do ensino médio integrado*. In: BRASIL (2008). *Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional*. Brasília: mimeo, 2008.

SUBIRATS, J. ‘*El papel de la burocracia en el proceso de determinación e implementación de las políticas públicas*’. In: SARAVIA, E. e FERRAREZI, E. (Orgs.). *Políticas públicas*. Coletânea – Vol 2. Brasília: ENAP, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO INTEGRADOR: EXERCITANDO O CONFRONTO DE IDEIAS

Telma Alves *

Erica Souza de Almeida **

Rodrigo André de Almeida ***¹

Introdução

O curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática foi implantado no *Campus* Rio de Janeiro do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), em setembro de 2006, em atendimento ao Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA visa à elevação de escolaridade de jovens e adultos e sua consequente inserção no mundo do trabalho.

Os professores e outros profissionais da área pedagógica que se reuniram para implantar o curso, que chamaremos doravante de PROEJA/MSI, optaram pela Pedagogia de Projetos como maneira de materializar o currículo integrado. No Projeto Político Pedagógico do PROEJA/MSI, podemos ler que:

A Pedagogia de Projetos é uma mudança de postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas (BRASIL, 2007, p. 7).

Para um curso técnico integrado, o objetivo da atividade de elaboração de projetos, em linhas gerais, é o de desenvolver o trabalho em equipe, destacar lideranças, promover não só a capacidade de ouvir, mas também de aprender de forma interdisciplinar, além de estimular a pró-atividade.

Cada turma, do primeiro ao quinto período de formação, escolhe um tema, que pode estar, ou não, em acordo com os eixos temáticos² do curso, e o desenvolve para, ao final do semestre, ser apresentado em uma culminância de projetos. Para desenvolver os projetos, cada turma, do primeiro ao quinto períodos, tem, na sua matriz curricular, a disciplina de Projeto Integrador (PI) e um (ou dois) professores orientadores de PI.

O objetivo deste artigo é relatar a experiência dos autores no desenvolvimento do PI da turma INF 311 do primeiro semestre letivo de 2014. A experiência será

1 *Professora IFRJ Campus Rio de Janeiro – e-mail: telma.alves@ifrj.edu.br

** Professora IFRJ Campus Rio de Janeiro – e-mail: erica.almeida@ifrj.edu.br

***Estudante egresso do curso de manutenção e Suporte em Informática – IFRJ Campus Rio de Janeiro – e-mail: rodrigo.almeida@proeja.com

2 Eixo para 1º período: o aluno inserido em sua casa; eixo para 2º período: o aluno inserido em sua comunidade; eixo para 3º período: o aluno inserido na sociedade; eixo para 4º e 5º períodos: o aluno inserido no mercado de trabalho.

relatada mesclando dois pontos de vista diferentes: o do primeiro autor, professora orientadora³ do PI dessa turma e o do terceiro autor, estudante da turma, hoje egresso da instituição, formado em 2018.

A turma era composta de dez alunos, dos quais nove eram frequentes, o que potencializou a metodologia participativa de construção do projeto. Ao final do semestre, a turma apresentou a pesquisa desenvolvida, utilizando a dinâmica de Júri-simulado.

As etapas desenvolvidas com a turma INF 311

O que determinou a escolha da dinâmica do Júri-simulado foi o fato da primeira autora observar que os estudantes discutiam por assuntos diversos. A turma tinha um perfil questionador e, com frequência, temas da atualidade instigavam discussões que resultavam em debates polarizados entre dois extremos.

Após a proposta da dinâmica, os estudantes se dedicaram a pensar sobre o tema que seria tratado. Foram longos debates até que a turma se concentrasse em duas ideias: a primeira sobre o Bolsa Família, um programa do governo federal de complementação de renda e a segunda sobre a Política Afirmativa das Cotas Raciais para acesso à Universidade.

Depois de três semanas de pesquisa exploratória na rede mundial de computadores e alguns debates em sala de aula, a turma decidiu tratar sobre a política afirmativa das Cotas Raciais, por perceberem que era um assunto de grande impacto e divergência entre os estudantes da turma.

Por um mês, os estudantes se dedicaram à leitura e à compreensão da lei, com o objetivo de entender o tema, com a maior precisão possível. Assim, foi possível começar a buscar argumentos para que cada estudante assumisse a posição que entendia ser coerente com suas ideias e sua compreensão.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, a co-orientadora exibiu o filme chamado “12 Homens e Uma Sentença”, que trata de um júri que precisa chegar a um consenso e dar o veredito no caso de um adolescente que cometeu um assassinato. O objetivo dessa estratégia foi estimular as discussões, mostrando que cada um tinha sua própria vivência. Independente da faixa etária — jovem ou mais velho — foi possível observar a troca de ideias e o confronto de pensamentos por meio de construção de conhecimento. Pelo ponto de vista do terceiro autor, a exibição do filme serviu de base inicial para o desenvolvimento do projeto, já que a temática do filme era muito semelhante à proposta do trabalho.

³ Essa turma foi orientada e co-orientada, respectivamente, pela primeira e segunda autoras deste artigo.



Imagem 1: Cartaz do filme “12 Homens e Uma Sentença”

Fonte: Rede Mundial de Computadores

Em seguida, o estudo de algumas Estratégias Argumentativas, tais como causa, consequência, alusão histórica, comparação, exemplificação, citação, contra-argumentação, foi importante para a construção dos argumentos que seriam usados pelos dois grupos que confrontariam suas teses no Júri-simulado.

Como parte do trabalho, os alunos foram levados a pesquisas sistemáticas sobre o tema escolhido, na tentativa de elaborar um discurso sólido e, sobretudo, convincente. Após as etapas anteriores que consideramos teóricas, seguimos à etapa dos ensaios para a apresentação do Júri-simulado. É comum que, no primeiro período do curso PROEJA/MSI, os estudantes sintam dificuldades em expressar ideias e se sintam pouco à vontade no uso da sala de aula como espaço reconhecidamente seu. Por isso, a orientadora do projeto, durante uma aula, propôs um júri simulado improvisado sobre a Lei da Palmada⁴. Apesar de ter sido uma atividade, sem aviso antecipado, a turma foi bem-sucedida e ganhou autoconfiança para a apresentação oficial na culminância de todos os projetos.

Diante da necessidade de elaborar o projeto e a preocupação com o conteúdo e tendo em vista que a turma só desenvolvia o trabalho durante as aulas de Projeto Integrador, os estudantes consideraram que deveriam se reunir fora da escola, para poderem pensar mais sobre o tema do projeto. Sem tempo disponível durante a semana, pois a maioria eram trabalhadores, a turma resolveu se encontrar em uma tarde de domingo, na residência do casal que ingressou junto na instituição e ofereceu sua casa para o encontro de estudo. No dia 12 de outubro de 2014, “alunos-pais” abdicaram de ficar com seus filhos em prol de um bem comum da turma: O Projeto Integrador. Nesse dia, mesmo com a classe dividida nos dois grupos que iam protagonizar o Júri-simulado, os estudantes trabalharam juntos, trocando saberes e pesquisando além do que cada um tinha como dever. Ou seja, os dois grupos se

⁴ Lei da Palmada é o nome informal da lei nº 13.010/2014 que proíbe o uso de castigos físicos ou tratamentos cruéis e degradantes contra crianças e adolescentes no Brasil. Também conhecida por “Lei do Menino Bernardo”, a Lei da Palmada define como “castigo físico” qualquer tipo de ação punitiva em que seja aplicado o uso da força física, resultando em sofrimento e lesão corporal.

ajudaram na criação dos argumentos, não se limitando a fazer apenas o que cabia a cada um.

No dia 17 de outubro⁵, a turma INF 311, com os dois grupos formados, cada um com ideias contrárias sobre a Política Afirmativa das Cotas Raciais de Acesso à Universidade, apresentou seu PI. Cada grupo devia defender a sua tese, argumentar de modo a convencer o júri, formado pelos expectadores da apresentação (docentes e discentes do Campus Rio de Janeiro do IFRJ).

Ao final da apresentação, a plateia teve a oportunidade de eleger qual grupo proponente foi capaz de apresentar um discurso mais eficaz. Na oportunidade, a banda favorável “à Ação da Política Compensatória das Cotas Raciais” venceu por três votos de diferença, o que mostrou o poder de convencimento dos participantes.

Considerações finais

Um dos primeiros resultados percebidos foi o empenho na pesquisa provocado pelo trabalho: estudantes trabalhadores, afastados da vida acadêmica por vários anos, se reuniram em dia de domingo para pesquisar e estudar o tema. Durante uma das aulas, os estudantes relataram sobre a experiência de estudar fora da escola, visto que alguns revelaram que nunca tinham separado um dia, durante o final de semana, para estudar. Essa atitude foi encarada como um aprendizado.

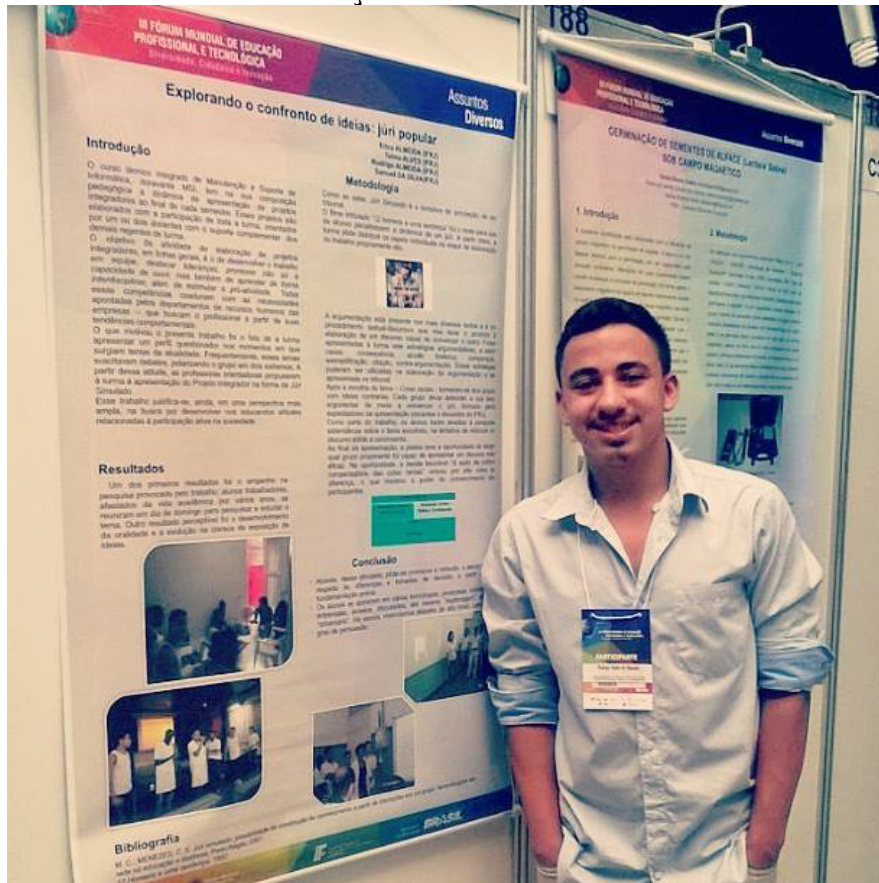
Outro resultado perceptível foi o desenvolvimento da oralidade e a evolução na clareza de exposição de ideias. Considerando que a maior parte da turma estava há longo tempo fora da sala de aula, devido à trajetória escolar descontínua, a apresentação foi outro aspecto importante para a construção da identidade dos participantes como estudantes. Percebeu-se a elevação da autoestima dos estudantes pelos sentimentos de companheirismo que foi construído entre eles, de satisfação e de autoconfiança pelo término do trabalho.

Através dessa atividade, pôde-se promover a reflexão, o senso crítico, o respeito às diferenças e às tomadas de decisão a partir de uma fundamentação prévia.

As orientadoras tiveram a ideia de inscrever o trabalho no III FMEPT – Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, para ser apresentado em forma de pôster. O evento, que ocorreu no final do mês de maio de 2015, foi realizado no Centro de Convenções de Pernambuco, em Olinda-PE. Como era inviável a presença de toda a turma no evento, um dos estudantes, Rodrigo André de Almeida, por estar disponível para viajar, teve a responsabilidade de representar a classe. A foto abaixo mostra o estudante num dos intervalos entre as exposições orais que fazia quando participantes do evento se aproximavam para a leitura do conteúdo do pôster.

⁵ Devido às greves de 2012 e 2014 das Instituições Federais de Ensino, o primeiro semestre letivo de 2014 foi finalizado em novembro de 2014.

Foto 1: III Fórum Mundial de Educação profissional e Tecnológica/ Centro de Convenções de Olinda – PE



Fonte: Rodrigo André de Almeida, Acervo pessoal.

Segundo o estudante, a experiência de viajar pela primeira vez de avião para apresentar um trabalho acadêmico causou um impacto na sua vida. Tanto ele quanto os demais estudantes da turma INF 311, sentiram, na pele, a ideia de que a educação é o caminho mais viável para uma mudança de vida, tanto pessoal como profissional.

Referências

BRASIL. CEFETEQ/RJ. Diretoria de Ensino Médio Técnico. Projeto Político-Pedagógico do Curso PROEJA/MSI. Nilópolis, jul. 2007.

M. C.; MENEZES, C. S. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. Aprendizagem em rede na educação a distância, Porto Alegre, 2007.

Filme. *12 Homens e uma sentença*. 1957 (1h 35min).

ENTRE INTEGRAÇÃO E DESINTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA AO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: APONTAMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DE MEMÓRIAS PESSOAIS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

João Paulo Gomes de Vasconcelos Aragão¹

Primeiras palavras

Partindo de uma reflexão mediada pela prática profissional docente pessoal, bem como pela união de contribuições teóricas já arroladas sobre o assunto em tela, vislumbra-se desenvolver neste trabalho, na guisa das aspirações e da indispensabilidade dos Institutos Federais (IF's) no sistema educacional brasileiro, a questão das práticas integradoras e suas possibilidades e desafios no contexto da educação profissional articulada com o Ensino Médio. À margem de qualquer pretensão de finalizar o tema, espera-se alçar contribuições para o debate envolto neste livro.

Abre-se de antemão um parêntese para agradecer pelas oportunidades de reflexão e praticização que tive, enquanto professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Esperança. Muito do que está aqui postulado funde-se, bem como tem sua gênese e/ou evolui no decurso de minha história na rede profissional de educação, sendo esta iniciada conjuntamente a história do próprio Campus Esperança o que, sem embargos, corrobora para a ampliação e sistematização dos pensamentos e práticas sobre interdisciplinaridade e integração, os quais compartilho desde os cursos de mestrado e doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, que realizei no PRODEMA² vinculado ao Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco (PRODEMA/DCG/UFPE).

O tema da integração, em especial, pode ser compreendido em distintas perspectivas, como indicam Morigi e Pacheco (2012), assim como Araújo e Silva (2017) em livro resultante do I Seminário sobre Ensino Médio Integrado, realizado em Brasília no ano de 2017. A palavra em si remete a incorporar, unir elementos em um dado grupo. É preciso situar, contanto, que por “integração” espera-se uma característica, uma qualidade e, acima de tudo, um fator estruturante quando se pensa e analisa a educação profissional proposta desde as matrizes legais e institucionais dos Institutos Federais. De forma coerente a este pensar, considera-se o colocado por Ramos (2017, p. 32) quando aborda os “sentidos” da integração

O primeiro deles é de cunho filosófico e expressa a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação a qual sustenta o projeto e as práticas político-pedagógicas da escola. A concepção de Ensino Médio Integrado, assim, compreenderia o ser humano como

¹ Docente – IFPE Campus Garanhuns – E-mail: joao.aragao@garanhuns.ifpe.edu.br

² Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente.

produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudantes. Supera-se, assim, a visão da atividade econômica como estrita produção de bens e de riquezas passíveis de serem acumuladas privadamente; origem e resultado da divisão da sociedade em classes e, então, da desigualdade social. Ao contrário, a práxis econômica histórica implica na produção social necessária à existência humana, e este seria o fundamento do trabalho, o qual, na sociedade moderna, ordenou a especialização da produção, favorecendo, assim, a criação das profissões e a correlata formação. A profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico os quais caracterizam a práxis humana.

Igualmente, refletido a partir do movimento composto, especialmente, por profissionais e estudantes que formam a rede federal, que nos últimos dez anos (contados a partir de 2008, perante instituição da Lei nº 11.982) têm somado esforços para ampliar as contribuições desta rede de IF's, o tema da integração também deve ser imbuído de um conteúdo político e situado historicamente, sobremaneira quando se têm explícitas seus inúmeros avanços para a melhoria da educação pública no Brasil, com base no viés da indissociabilidade do Ensino Médio com a Educação Profissional. Como lembrava Freire (2015, p. 42), “pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” e, neste contexto, os IF's têm se consolidado como importante meio de conquistas sociais.

À luz destes e outros pensamentos, este texto propõe uma reflexão sobre as possibilidades e desafios dos IF's a partir do exercício epistemológico e pedagógico criativo, viável e ousado das práticas integradoras no bojo da educação profissional articulada ao Ensino Médio, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem. Lembra-se que tal processo encontra-se envolvido por um tempo de resistência democrática, defesa dos avanços conquistados e “proposições arbitrárias de modelos a-ideológicos” para a educação, as quais colocam sob dúvida o futuro do atual modelo da rede de educação profissional.

O texto está organizado em três partes principais. No tópico, “Alguns postulados em favor das práticas integradoras”, postular-se-ão três aspectos que constituem plausíveis possibilidades para o debate sobre integração na rede federal de IF's. Posteriormente, em “Alguns desafios para (não) fomentar a (des)integração”, serão apresentados mais três pontos que ratificam a permanência do mesmo tema como um desafio para a consolidação dos IF's na sociedade brasileira e perante a comunidade internacional. Antes das considerações finais, serão arroladas em “Experiências inspiradas na perspectiva da integração e novas aspirações” mais algumas memórias do autor, tendo em mente suas memórias da prática docente na rede federal de educação profissional.

Alguns postulados em favor das práticas integradoras

A integração é, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.364/1996, elemento fundante, conquanto implícito, da educação profissional técnica, especialmente na forma articulada ao Ensino Médio que, na mesma lei, em sua seção IV-A, Art. 36-A, expressa que “sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando³, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Vê-se como, no ato de sua fundação legal, concebe-se a educação profissional técnica em consórcio íntimo, sem perdas, ao Ensino Médio que, no Art. 35, tem sua finalidade detalhada desta forma:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

A Lei nº 11.982 de 29 de dezembro de 2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua vez, reitera o predisposto quando, na seção II, Art. 6º, inciso III, explicita como finalidade dessas instituições “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”, reforçando no Art 7º, inciso I, o objetivo de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Em segundo lugar, tem-se a integração enquanto processo amplo e múltiplo de oferta de uma educação holística, complexa em termos de envergadura e capaz de promover articulações e transposições didáticas diversas, haja vista o já mencionado acervo de aparatos infra estruturais, de quadro pessoal e recursos de gestão com os quais os Institutos Federais contam (SETEC, 2010), destacando-os, ainda hoje, de ampla parcela de instituições de Ensino Médio, inclusive, profissionalizantes, a nível estadual e/ou municipal, que não dispõem, em sua maioria, desta estruturação.

Amiúde, cita-se a ótima infraestrutura de muitos Campi dos Institutos Federais, superiores a diversas universidades estaduais, por exemplo; a qualificação de seu quadro docente, com mestres e doutores, em sua maioria, com dedicação exclusiva, e com condições de trabalho, embora não plenamente satisfatórias, superiores à média do professorado nacional atuante no Ensino Médio, fora da rede federal; e, além disso, os recursos de gestão, compostos por sistemas informatizados para dados

³ Grifo do autor.

de recursos humanos, processos de ensino, pesquisa e extensão, recursos financeiros e ampla equipe de profissionais que dão subsídio aos processos anteriores, reiterando o fomento disponível à realização de práticas integradoras no ensino aprendizagem ou, pelo menos, a diligência para a consumação destas.

Desta feita, não causa estranheza a integração ser, deveras, uma possibilidade para além das práticas de ensino aprendizagem, muito embora, sejam para estas últimas a expectativa por sua excelência. Destarte, resgatam-se algumas experiências pessoais que dão seiva a esta questão. A realização do projeto de extensão “Cine saber: diálogos interdisciplinares”, durante o ano de 2016, que apresentava a proposta de debater temas centrais na educação escolar a partir de produções cinematográficas, de modo interdisciplinar e transversal, envolvendo estudantes, profissionais da educação do Campus Esperança e representantes da sociedade local, é um bom exemplo.

Através dele buscou-se efetivar a conclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fomentando atividades em sala de aula e indicando temas que, adiante, foram explorados em eventos e em pesquisas do Campus (como a questão da escassez hídrica, o desenvolvimento regional, o uso de tecnologias para melhorar a vida das pessoas, etc.). Igualmente, promoveu-se a integração entre o Campus e os representantes da sociedade que, naqueles momentos do projeto extensionista, bem verdade, contribuía para o ensino e que, a partir destas experiências – e isso é muito relevante –, passavam a constituir uma rede de colaboradores do processo de ensino aprendizagem do Campus de forma contínua.

Dentre os exemplos, tem-se as várias práticas integradoras realizadas em parceria com o Sindicato de Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Esperança (STRAF-ES). Após a participação em uma das seções do projeto Cine saber, a exemplo, foram realizadas, mais três práticas integradoras que envolveram disciplinas e docentes distintos, conjuntamente a uma turma completa de estudantes, são elas: a) a visita técnica na propriedade rural de um agricultor familiar, envolvendo as disciplinas de Geografia, Português, Informática Básica, além de mais um professor da área técnica de Informática; b) a palestra com o presidente do STRAF-ES e agricultores familiares, mais um representante da gestão do Campus, engenheiro eletricitista com trabalhos de pesquisa e extensão envolvendo tecnologia de baixo custo e água; e c) o próprio projeto de extensão que reunia estas experiências como forma de curricularização do saber gerado, além de docentes do currículo propedêutico, do currículo técnico, um técnico administrativo e representantes da sociedade local em atividades de ensino aprendizagem que, integradas e planejadas previamente, permitiram a ponderação dos estudantes através de uma metodologia e avaliação integrada das disciplinas, sendo utilizada, neste caso, a produção de um relatório técnico de campo (tipo de produção textual), através de software de edição de texto (saberes aplicados de informática), sobre a relação agricultura familiar e clima (aspecto abordado à luz da Geografia).

O terceiro ponto corresponde à essência inovadora do processo de integração. Tal faceta poderia, sem dúvidas, ser mais bem explorada na rede federal, tendo em vista a superação da dualidade originada quando da bifurcação dos sistemas de educação básica e profissional (SAVIANI, 2007), hoje integrados na proposta pedagógica dos IF's. Ademais, estariam os profissionais desta rede dentro de uma conjuntura que possibilita o desenvolvimento de, como queiram, “produtos”, “sistemas”, “processos”, “dinâmicas”, “projetos”, entre outros, todos inovadores, tendo como terreno de experiências efetivas a integração em todos seus desdobramentos institucionais, isto é, a) a integração entre os currículos básico e profissional, b) integração entre ensino, pesquisa e extensão, c) integração entre unidades (Campi) de um mesmo Instituto Federal ou IF's distintos, d) integração entre profissionais (servidores) técnicos e docentes, e) integração entre servidores e responsáveis por estudantes, f) integração do Campus e outras instituições, etc.

Não obstante, sejam conhecidas teorias de estudiosos que preconizam as relações entre os elementos e processos que formam a realidade, de Aristóteles à Nietzsche, somando-se contemporaneamente a Lefebvre (2008) e sua concepção de espaço social, Edgar Morin (2006) e sua teoria da complexidade, Fritjof Capra (2001) e seu ponto de mutação, Enrique Leff (2010) e sua epistemologia ambiental, entre outros, a integração permanece como potência de inovação, sobretudo, nas práticas de ensino aprendizagem que, nos Institutos Federais, encontram condições infra estruturais, humanas e administrativas mais que interessantes e fundamentais no Brasil atual.

Deste modo, a construção de um processo de ensino aprendizagem integrado na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica perpassa, indubitavelmente, pela auto reflexão da identidade institucional e das possibilidades didático pedagógicas de cumprir tal desafio em nossa contemporaneidade, mediante às condições de trabalho e técnicas disponíveis. Para tanto, torna-se prudente refletir, livres de vaidades e movidos por venturosos diálogos, as práticas profissionais que envolvem o “pensar” e “fazer” das condições de desenvolvimento do conhecimento, as quais são embutidas também nas práticas docentes, bem como o “Ser” para além da tradicional idealização disciplinar reproduzida em nossa sociedade, à luz da histórica influência de correntes científicas como o cartesianismo, com as quais, salvaguardadas suas contribuições, somos em maioria formados e levados a pensar nossos estudantes.

Longe de consistir numa tentativa de resolução das incertezas e dificuldades que tal processo emana, este trabalho, inspirado nas bases ontológicas, axiológicas e epistemológicas dos estudos sobre educação, interdisciplinaridade e integração na rede profissional de educação brasileira, consorciadamente aos fundamentos legais que estabelecem a natureza dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), pretende constituir-se em um meio de abordagem a tais experiências, fomentando a reflexão, mas principalmente a prática, sem a qual a educação integrada, em sua essência curricular e humana, não continuará senão como miragem.

Neste entremeio, frisa-se a relevância que cada disciplina apresenta neste processo, pois se a interdisciplinaridade, pensada à luz de Fazenda (1998), componente básico (porém, não único) da integração no processo de ensino aprendizagem, não responde sozinha pela efetivação do processo de integração como um todo, tampouco este será efetivado no seu decurso de desenvolvimento sem as disciplinas. De sorte, cabe a afirmação de que “não há interdisciplinaridade sem disciplinaridade”, tal como, para os IF’s, “não há disciplinaridade sem integração entre os componentes dos currículos propedêutico e técnico”, elementos que, consorciados à pesquisa e extensão, são a singularidade institucional e objetiva dos IF’s no bojo do sistema educacional brasileiro e, acredito, em sua internacionalização.

Neste sentido, é cabal destacar o fato de que a disciplinarização do conhecimento, reflexo da especialização da ciência, apesar dos indiscutíveis avanços técnicos e tecnológicos providos, não tem disposto de sucesso para tratar, como o desejado, dos mais sérios problemas sociais, políticos, culturais, econômicos, espaciais e ambientais reproduzidos ao longo de toda modernidade, sendo esta mais uma causa nobre para se galgar novas expectativas de desenvolvimento social e alcance do predisposto na LDB, assim como na Carta Magna brasileira, a respeito da democracia, da cidadania, da sustentabilidade e da inclusão social, especialmente.

Alguns desafios para (não) fomentar a (des)integração

Congregando a perspectiva geral sobre o Ensino Médio Integrado, explicitada por Araújo e Silva (2017, p. 9) para os quais este é um modelo que “se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultura”, é preciso ainda destacar que

O enfrentamento desses desafios tem início na escola, mas não se limita a ela. Isso porque uma formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o “saber fazer” do “saber pensar”; que fortalece a necessidade de uma educação “no” mundo e não apenas “para” o mundo; que não se cansa de se inconformar com as mazelas de uma realidade e que avança e recua em termos de humanismo e de humanidade; é, sem dúvida, uma formação que toma a pessoa humana como fim em si mesma e não como meio para qualquer outro fim humanamente ilegítimo. (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 9)

Este fato reforça a imperiosidade ética de repensar o conhecimento científico e, com ele, as formas de entendimento do “Ser” e de construção do saber de forma integrada, reportando-se aos fundamentos teóricos e práticos basilares a uma práxis. A escola, neste caso os Campi dos IF’s, de posse de sua identidade e instituição formal, são espaços privilegiados para isto, possuindo não apenas a estrutura, mas a própria concepção e direção institucional sem a qual o trabalho de seus profissionais tornar-se-ia disperso e a cultura institucional uma grande incógnita. Por isso, a pertinência de inspirar a ousadia e a criatividade de docentes e técnicos da educação profissional integrada ao Ensino Médio, através de discussões produtivas e/ou estratégias de formação e/ou projetos mais complexos.

Desta feita, quais seriam os grandes desafios a superar? Se, por um lado, identifica-se o estado de potência dos Institutos Federais que, nos últimos dez anos, configuraram muito mais um projeto contra hegemônico de sociedade, verifica-se, no presente, condições políticas que dão incerteza a este horizonte. Acredita-se que o primeiro desafio, por conseguinte, seria o de conceber esta realidade como fator limitante ao desenvolvimento institucional dos IF's numa sociedade que, na fluência dos avanços tecnológicos, se anuncia como globalizada, embora mantenha-se cada vez mais desigual, conforme dados do IBGE (2018) e da OXFAM BRASIL (2017), e distante de soluções plenas aos seus problemas mais embrionários.

Para isso, os Institutos Federais precisam promover, sob suas ferramentas (no popular, “com a faca e o queijo” que ainda possuem em mãos), mecanismos para uma educação integrada que – estamos a pensar aqui em práticas de ensino aprendizagem –, partindo do âmago das disciplinas, possam alavancar mecanismos metodológicos e avaliativos integrados, otimizando o tempo do professorado e dos estudantes para outras frentes de atuação que os próprios IF's se apresentam à sociedade sem, contudo, utilizá-las plenamente, como a pesquisa e a extensão.

Algo que não gera dispêndios à gestão do ensino e, tampouco, à administrativa são as inúmeras reuniões que se fazem ao longo do ano. Há, nos períodos que antecedem os inícios de bimestres (ou semestres), um momento muito fértil para a realização de reuniões de socialização de conteúdos e metodologias de cada docente (encontros, digamos assim), podendo daí resultarem propostas integradas de práticas de ensino. Com esta perspectiva, foi proposta no fim de 2017, no Campus Esperança, a realização de reuniões que visassem isso. Para tanto, seria ofertada uma oficina intitulada “Oficina de construção de projetos de ensino integradores – esforços na perspectiva da interdisciplinaridade” durante a III Semana Pedagógica do Campus Esperança.

Acredita-se que, além de possibilitar a elaboração de projetos de ensino, medidas simples e sem custo com estas tornam as reuniões mais produtivas, cativam a reflexão, a interpessoalidade, a inovação metodológica, bem como inspiram a elaboração de projetos que, quer se façam em forma de pesquisa e/ou extensão, quer sejam projetos de ensino propriamente, desde sua origem, estarão relacionados embrionariamente a partir do compartilhamento de conteúdos que, tradicionalmente, são transmitidos de modo isolado em sala de aula. Esta mesma estratégia (os encontros ou reuniões de socialização já citados), se bem situados no calendário anual, podem até fomentar decisões e encaminhamentos de conselhos de classe, por exemplo, ao viabilizar a construção de projetos de ensino que, por ventura, demandados nos conselhos para auxiliar na recuperação de estudantes com fragilidades na aprendizagem, ganhariam ainda mais funcionalidade.

De certo, as experiências ilustradas com a retromencionada oficina, proposta e realizada no Campus Esperança, podem contribuir também enquanto forma de aproximar os docentes que, não raro, nos IF's, não se encontram com frequência no decorrer de seu intenso fluxo de trabalho, tendo em vista sua escala de atividades,

bem como o fato de não residirem no mesmo município e até região onde localizam-se os Campi. É, deste modo, um meio de integração potencial dos docentes consigo próprios e de suas experiências de ensino, pesquisa e extensão.

Fomentar a integração dos currículos propedêutico e técnico regimentada aos Institutos Federais e reiterada por estes em seus estatutos e regimentos internos, com a construção de projetos de ensino na perspectiva da interdisciplinaridade, focando a prática docente dialógica e colaborativa no planejamento, execução e avaliação, requer, igualmente, não colocar como inexorável e intransponível a visão do outro, em especial, quando esta não remeta à desqualificação ou resulte de desconhecimento da natureza institucional, mas corresponda tão somente a uma preferência epistemológica ou metodológica.

Neste sentido, é comum encontrar colegas que preferem “não se envolver” com tais práticas, pois não as enxergam em suas disciplinas. Isto é algo que, inclusive, merece melhor apreensão, dado na evolução da ciência haver notórias diferenças entre as ciências de um modo geral e o maneira como estas operam seus respectivos objetos de análise, embora isto não se constitua uma justificativa absoluta a não executabilidade de ações integradas. Contudo, passadas as fases mais “cartesianas” do saber científico e conscientes os cientistas das limitações que a ciência moderna já externou, concebe-se como passageiras estas concepções que, em tempo, tendem a ser substituídas por perspectivas de trabalho integrado, holístico e em redes cada vez mais globais.

De certo, ao se tratar da integração em práticas de ensino aprendizagem nos Institutos Federais tem-se, o tempo todo, a necessidade de respeitar aqueles que, por quaisquer motivo razoável, não veem na integração um caminho viável, ainda que esta inviabilidade seja reflexo de uma aparente visão paralaxe ou por opção metodológica. De toda forma, a integração enquanto processo não estabelece “pontos finais”, mas sim “reticências”, pois ela configura possibilidade aberta à participação, um palimpsesto por assim dizer, posto ser expressão de uma sociedade que se espera democrática e aberta constantemente ao diálogo.

Assim, o processo de integração não é instantâneo e até, aos seus defensores contemporâneos, efetiva-se como algo contínuo e em constante litígio com o fazer pedagógico disciplinar que não deve ser excluído, posto sua evidente relevância, mas que precisa ser repensado haja vista a eficiência e otimização do processo de ensino aprendizagem nos Institutos Federais. Destaca-se, contudo, a preocupação com os debates sobre o “novo Ensino Médio” eivados de discurso dito “não ideológico” – em vias de fato uma grande falácia e idiosincrasia – que, afastando-se de um ideal emancipatório e libertário de educação (FREIRE, 1996) e de excelência e integração, sobretudo no caso dos IF's, tende a provocar efeito adverso àquele que os mesmos institutos conseguiram nos últimos 10 anos.

Finalmente, acredita-se que a prática integradora demanda a existência do rigor metodológico e da organização do trabalho docente em equipe. Não é desejável que o trabalho pautado na prática integradora seja conduzido sem planejamento,

mas sim, com objetivos claros, metodologia definida, conteúdos a serem abordados, mecanismos de avaliação e responsabilidades e prazos a serem cumpridos. A integração demanda sinergia entre seus entes e, portanto, sua eficiência e excelência não está reduzida à prática de um único envolvido, contudo, não seja descartável o papel de um líder. Trata-se, sobremaneira, de um trabalho em equipe. Esta equipe pode ser multidisciplinar, formada por docentes e técnicos, contar com o apoio de responsáveis por estudantes, bem como envolver outras instituições, sejam IF's, sejam instituições externas, públicas e/ou privadas. É fundamental, contudo, que cada qual reconheça e incorpore seu papel na prática integradora que se deseja realizar, a custo de sua maior ou menor eficácia e eficiência.

Experiências inspiradas na perspectiva da integração e novas aspirações

Mais seis experiências dentre outras muito significativas, da prática docente deste autor podem ser citadas, embora elas disponham, evidentemente, de relação com os outros pontos já abordados neste texto. São elas: a) ações de planejamento para visitas técnicas baseadas no princípio da interdisciplinaridade; b) o projeto de extensão tema em foco: meio ambiente e sociedade em questão; c) o ciclo de debates “Café das humanidades”; d) o projeto de ensino sobre “políticas públicas e espaço urbano”; e) os projetos de pesquisa que foram curricularizados em sala de aula; e f) a criação e operacionalização do grupo de pesquisa, Geografia e meio ambiente (Geoamb).

O processo de planejamento das visitas técnicas (as mais longas, no caso) envolveu profissionais com distintas formações e demandou de todos, no decurso do planejamento, engajamento e colaboração mútua. A divisão de responsabilidades e a orientação sobre o acesso aos locais, a disciplina, os conteúdos a serem abordados foi, juntamente aos responsáveis pelos estudantes e com os próprios estudantes, trabalhados. Estes últimos, também participaram como agentes promovedores de aprendizagem quando, depois da visita técnica, compartilhavam para estudantes de outra turma (que não foi para a visita técnica), via painéis com fotos e comentários, os aprendizados que obtiveram em toda a atividade.

Destaca-se ainda o estabelecimento, em reuniões, de estratégias de avaliação comuns, traçadas a partir de metodologias de observação de campo, diário de campo, relatório, análise de recortes de paisagens, testemunhos de representantes institucionais e documentos históricos, os quais eram sistematizados em um planejamento formatado em modelo digital, bem como em apresentações de slides. Neste caso, cabia sempre ao coordenador da atividade a reunião dos documentos e seu compartilhamento instantâneo, via reuniões, e-mail, entre outros canais, com os demais envolvidos. Destaca-se, contudo, a busca conjunta por um sistema metodológico e avaliativo único a ser aplicado na atividade, em conjunto ou não, a meios avaliativos e técnicas disciplinares.

O projeto de extensão “Tema em foco: meio ambiente e sociedade em questão”, por sua vez, envolveu mais de um Campus do IFPB e, mediante a sinergia, viabilizada no cerne do Grupo de Pesquisa Geografia e Meio Ambiente (Geoamb), permitiu realizar ciclos de discussão sobre meio ambiente e sociedade local para estudantes dos Campi Esperança, Santa Rita e Itabaiana, integrando-se à programação de eventos locais, bem como sendo, os temas de cada debate, explorados pelos professores de Geografia e das outras áreas disciplinares que colaboraram na realização do debate em cada Campus. Neste caso, cabia ao professor do Campus a organização do local e da sistemática do debate, embora houvesse uma coordenação geral do projeto.

O ciclo de debates “Café das humanidades” permitiu o desenvolvimento da prática de debates sobre temas comuns na Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Ciência Política, com fins a fomentar a construção de linhas argumentativas para a produção textual do ENEM. Os docentes que mantiveram suas aulas regulares no período de realização destes debates, revezavam a realização em suas aulas e como trabalho correlato para os temas discutidos em sala de aula, os estudantes apresentaram redações com o formato das exigências por competências e habilidades que foram avaliadas pelos docentes envolvidos.

O projeto de ensino sobre “políticas públicas e espaço urbano”, por sua vez, inspirava os estudantes em pensar pequenos projetos de desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis a partir de plataformas virtuais na internet, com colaboração de dois professores do curso técnico de informática, com fins a mitigar problemas sociais comuns e identificados nos espaços urbanos de suas cidades, além da participação da população na gestão municipal. A ação constituiu projeto de ensino e, associado com a disciplina de Geografia, instigou os estudantes a pensar relações práticas da área técnica de informática com um tema curricular trabalhado no ano corrente de forma aplicada, bem como fomentou a auto iniciativa e pesquisa sobre os subtemas do projeto.

Os projetos de pesquisa que foram curricularizados em sala de aula na esteira da criação e operacionalização do grupo de pesquisa Geografia e meio ambiente, alinham-se na perspectiva do próprio grupo, criado logo quando do início dos trabalhos no Campus Esperança, em contribuir para a realização de experiências de ensino integradoras a partir do estudo da Geografia. Em quase todos os projetos de pesquisa, pelo menos um estudante participante, socializava a toda a turma os resultados alcançados em sala de aula, realizando uma espécie de seminário que ocorria quando o tema do projeto era explicado em aula pelo professor. Por exemplo, cidades intermediárias um assunto explorado num projeto de pesquisa, foi explicado, conforme experiência do projeto de pesquisa, pelo estudante bolsista, durante uma aula de Geografia Urbana, sob a supervisão do docente, compondo o planejamento da disciplina.

Dispostas estas contribuições, não espera-se ter listado os vários tipos de ações integradas que podem constituir a prática docente, sobretudo, como via a substituir as aulas tradicionalmente ministradas por um docente em uma sala de

aula cercada por quatro paredes. Não se trata também de contrapor, tampouco de desejar a queda desta prática que pode ser tão rica quanto estas que se dispõem no horizonte e/ou na prática cotidiana do professorado nos IF's. Trata-se tão somente de mostrar, minimamente, diria até sem folguedos ou alaridos de inovação (tipo, “eureka!”), que as práticas integradoras são uma possibilidade extremamente viável, que se queira inovadoras, ricas e significativas da identidade que os Institutos Federais visam deter no sistema educacional brasileiro.

Nesta guisa, espera-se que as práticas integradas avancem em relação à justaposição de conteúdos de forma exclusivamente fragmentada e possam enveredar caminhos inovadores para a educação nos Institutos Federais. Sem negar os avanços do conhecimento científico que cada área do saber, representada nas disciplinas que compõem os currículos técnicos e, em especial, o propedêutico, já demonstrou ao longo da história, a efetivação das práticas integradoras, crê-se, perpassa por dois caminhos específicos e indissociáveis. Em um lado, a ousadia dos docentes em repensar o pensamento e as formas de desenvolvimento e verificação da aprendizagem e, consorciadamente, em outro lado, a sistematização de ações que fomentem estas perspectivas.

Exemplo correlato a isto foi conduzido quando, em 2018, no Campus Esperança, mediante comissão instituída efetivou-se um processo de estudo de viabilidade do curso técnico em Sistemas de Energia Renovável integrado ao Ensino Médio que, em face da constatação da viabilidade deste, mediante levantamento primário de campo e trabalho com equipe multidisciplinar, avançou-se na construção de um Projeto Pedagógico de Curso inspirado no tradicional grupo de princípios norteadores – trabalho, tecnologia, ciência e cultura, somados à sustentabilidade – e em uma perspectiva basilar (e aberta) de integração, representada, a grosso modo, pela adoção de um modelo de ementa disciplinar que inspirava o docente a pensar possibilidades de práticas integradoras com outras disciplinas.

Tomando por empréstimo o documento resultante deste processo

apreendeu-se que o currículo, na forma integrada, preconiza, a priori, a articulação entre formação básica e formação profissional, com planejamento e desenvolvimento de Plano Pedagógico construído coletivamente, que remete a elaboração de uma matriz curricular integrada, consolidando uma perspectiva educacional que assegure o diálogo permanente entre saber geral e profissional e que o discente tenha acesso ao conhecimento das inter-relações existentes entre o trabalho, cultura, a ciência e a tecnologia, que são os eixos norteadores para o alcance de uma formação humana integral, somadas às atuais e inadiáveis preocupações com a sustentabilidade, [...] sendo capaz de se reconhecer como agente de um processo de integração não apenas (intra e/ou inter) institucional, mas ontológico, no qual ele mesmo encontra os vínculos orgânicos com sua realidade, contando nos diálogos, interdisciplinar e intercurricular, ferramentas mediadoras desse processo (IFPB – CAMPUS ESPERANÇA, 2018, p. 31).

Não há outra expectativa, senão a de conceber as aspirações que resultam da expansão da rede de IF's em prol da construção de um sociedade democrática. O papel das práticas integradoras, que façam jus ao projeto institucional existente e da vanguarda, até aqui composta pela rede federal de educação profissional, está

em corroborar objetivamente para a formação de jovens profissionais e munidos do saber culturalmente acumulado para uma sociedade mais justa, sustentável e inclusiva.

As práticas integradoras concentram, portanto, mais esta potencialidade, pois se estas se dispõem na interface do sólido, o saber disciplinar, para a mudança, baseada no diálogo múltiplo e interdisciplinar, dispõem-se, por conseguinte, em uma condição de consciência do inacabamento da ciência e de reconhecimento da inexorabilidade da formação de seres humanos como seres históricos (FREIRE, 2005) e que precisam de um processo holístico e íntegro de formação. Os IF's seriam, nesta guisa, mais uma referência e, igualmente, exemplo de resistência em matéria de educação profissional articulada ao Ensino Médio, haja vista um processo de educação que se queira emancipatório e consciente das demandas sociais.

Considerações finais

Confia-se assim que, para os Institutos Federais continuarem galgando um lugar de destaque na sociedade brasileira, tendo seus objetivos, finalidade e princípios institucionais considerados, cumpre, no sentido do tema deste texto, que os profissionais adeptos às práticas integradoras, primem, virtuosos que precisam ser em competência nas suas áreas e em ousadia responsável, pela qualidade das ações integradas que precisam ser pensadas em conformidade à qualidade e excelência da educação dos Institutos Federais, com vistas a contribuição destes ao desenvolvimento da sociedade brasileira, sobretudo, na superação de suas mazelas históricas.

Emana, excepcionalmente – digo assim com esperança –, a partir de um espectro de incerteza que perfaz a vida da sociedade e educação pública brasileira na atualidade, a sensação de que o horizonte para o trabalho nos Institutos Federais, até dias recentes, fora mais brando e calmo. A proposta de fusão de disciplinas em áreas de conhecimento do novo Ensino Médio não demonstra, ao nosso ver, uma perspectiva de avanço para o prisma aqui defendido, senão uma tensa e confusa possibilidade de retrocesso e de ruptura com os avanços conquistados. Espera-se que, diante deste cenário incerto, seja a integração nos Institutos Federais uma das muitas forças institucionais e um caminho ainda fértil a práticas de ensino aprendizagem que, além de conservar as conquistas dos Institutos Federais nos últimos 10 anos, efetivem e simbolizem a potência maior do modelo de educação profissional integrada, o qual ainda resplandece jovialidade e riqueza para o Brasil e seu povo.

Referências

ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Claudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 27 de janeiro de 2019.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 2001.

FAZENDA, Ivani. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) – CAMPUS ESPERANÇA. Plano pedagógico do curso técnico em Sistemas de Energia Renovável integrado ao Ensino Médio. Esperança: IFPB, 2018.

LEFEBVRE, Henri. A revolução urbana. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIGI, Valter; PACHECO, Eliezer Moreira. Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. Repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OXFAM BRASIL. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. Brasília: OXFAM, 2017.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Claudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

A NOVA INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Ana Claudia Ferreira¹

Introdução

Nos anos 1980 e 1990, a educação brasileira de nível médio era pensada, pelos que a estudam e nela atuam, através da problemática de garantir uma formação de maior solidez quanto aos conteúdos ditos das humanidades, acreditando ser por este viés a forma de alcançar melhor preparo para a formação profissional. Kuenzer (1994, apud OLIVEIRA, 2014) aponta o desejo da sociedade por uma escola onde se articula o ensino das humanidades com as transformações ocorridas no mundo do trabalho. O resultado esperado era que, com a articulação entre o saber profissional e o saber generalizante, se alcançasse a formação integral. Paradoxalmente, a reforma adotada nos anos 1990, ainda que surgisse em resposta aos anseios de formação integral, acabou por reinstaurar a dicotomia entre formar para o mundo e formar para o trabalho, como se o primeiro caminho não contivesse o segundo por natureza. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ocorrida ao final do ano de 2008, se deu em meio a um discurso que caracteriza a educação profissional e tecnológica, oferecidas nestas instâncias, como sendo de caráter emancipatório.

O presente texto tem por objetivo refletir sobre o papel dos Institutos Federais e dos profissionais da educação que nele atuam, bem como, sinalizar algumas potencialidades e alguns desafios a serem superados, diante de uma institucionalidade que engloba o tripé ensino-pesquisa-extensão e a verticalização da formação. Para a sua construção, foi realizada uma pesquisa exploratória, através do estudo de bibliografias que abordam a temática proposta, sendo estas: cadernos pedagógicos propostos como material de apoio à disciplina de História, Legislação e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, ofertada na Especialização em EPT do Instituto Federal Catarinense; artigos publicados em periódicos científicos da área de educação ou em anais de eventos, e; legislação pertinente.

Resultados e discussão

Uma reforma do ensino médio que represente uma proposta de emancipação daquele que a vivencia, não deveria ter que responder à discussão sobre para quem serve o Ensino Médio: garantir uma formação profissional ou formar para o ensino superior. Desafortunadamente, esta dicotomia sempre esteve presente nas decisões acerca do tema, denotando a dificuldade em sua superação.

¹ Docente – IFC Araquari – e-mail: ana.ferreira@ifc.edu.br

Refletindo sobre as variadas ideias divulgadas por aqueles que estudam os reflexos de propostas emancipatórias da educação, sobre o desenvolvimento de uma nação, este texto se desenvolverá em duas seções: a primeira trazendo à tona as questões da educação emancipatória e a segunda apresentando proposições de potencialidades e desafios nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, enquanto opção contemporânea de educação profissional articulada e integrada com a educação básica.

Educação emancipatória e desenvolvimento

É no escopo da lei 11.892/2008, que promove a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), mais especificamente no seu artigo 7º, inciso V, que se denota a ideia de um ensino emancipatório como marca da nova proposta daquele governo, para a educação no país: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008). No entendimento de Zatti (2016), a lei relaciona a emancipação com a cidadania, pressupondo-a ao alcance do desenvolvimento esperado, bem como à transformação do contexto onde os IFs estão inseridos.

Na visão de Paulo Freire (2001), a cidadania é ainda mais do que uma presença nas urnas ou uma qualificação por localidade geográfica. É na cidadania, “presença crítica máxima” (p.129) na história social de um povo, que o indivíduo se coloca participante, gestor do destino histórico-social do seu lugar. Enquanto na reforma do ensino médio, dos anos 90, a prática se deu na consolidação da separação entre a ciência e o trabalho, na modularização do ensino profissionalizante e na retirada da responsabilidade do governo federal para com a formação de ensino médio geral; ao fim da primeira década do novo milênio surgem os IFs, cuja inovação da proposta de atuação está na educação que liberta, que dá voz e vez àquele que dela se serve, corroborando assim com o pensamento freireano.

Analisando o modelo de educação científica, profissional e tecnológica dos IFs, Zatti (2016) realizou um estudo qualitativo, problematizando as possibilidades emancipatórias do referido modelo. Articulando a hermenêutica de Habermas e Freire com a análise de documentos e entrevistas, o pesquisador apresenta, em seus resultados, convicção de se tratar de um modelo capaz de levar à superação da dualidade da educação brasileira, há muito baseada no princípio educativo tradicional, duramente criticado por Gramsci (KUENZER, 1994, apud OLIVEIRA, 2014). Discutindo seus achados, o pesquisador apresenta como sinalizações positivas, neste sentido: a abordagem que remete à integração e superação da fragmentação e dicotomia entre capacitação técnica e formação humana; a articulação entre trabalho, ciência e cultura, através de atividades e representatividades variadas, tais como semanas acadêmicas, eventos culturais, eventos científicos, participação em comissões e conselhos, instituição de grêmios estudantis e centros acadêmicos,

dentre outros, e; a estrutura organizacional que estabelece espaços de atuação para docentes, servidores técnico-administrativos e discentes, promovendo a interação e o seu potencial educativo.

Com a intenção de debater sobre o papel dos profissionais de educação atuantes nos IFs, quanto à questão da proposta educativa emancipatória, vale remeter à realidade bem sucedida do Painel de Integração, realizado pelo Instituto Federal Catarinense – IFC, no Campus Araquari, desde 2014. Trata-se de uma iniciativa que busca propiciar à comunidade escolar, acadêmica e institucional maior compreensão e clareza da magnitude do processo ensino-aprendizagem. Segundo Voss et al. (2015, p. 95), o objetivo principal desta ação é

[...] despertar nos alunos e na comunidade interna e externa do IFC, a consciência de que a educação não é uma simples sequência de informações soltas e isoladas. Ela é a ação construtiva e interativa entre os seres humanos, cujo relacionamento mútuo produz, invariavelmente, novos saberes, a partir dos antigos, o que torna o processo ensino-aprendizagem, algo contínuo e sempre inacabado.

O evento envolve todos os estudantes dos cursos de ensino médio integrado do Campus, que elaboram, desenvolvem e expõem trabalhos realizados sob a perspectiva de um modelo espiral de integração (VOSS et al., 2015), abrangendo múltiplas disciplinas, técnicas e gerais, e seus variados conteúdos, integrados para alcançar um resultado final único. Um dos trabalhos em destaque durante a primeira edição do Painel Integrador foi o Projeto Integrador Suinocultura no Ensino Médio, que evidenciou a integração entre todas as disciplinas da grade curricular do terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio à disciplina da área técnica denominada suinocultura, excetuando-se a disciplina de educação física. Os organizadores da primeira edição afirmam que, dentre outros, os resultados mais significativos que puderam ser observados foram: cooperação entre os diversos participantes da comunidade escolar e acadêmica; desenvolvimento da capacidade de trabalhar com autonomia, e; a promoção da ideia de que conhecimento técnico produzido cientificamente e conhecimento generalizante de mundo são parceiros que caminham juntos na estrada da construção da cidadania.

Retomando a perspectiva da criação dos IFs, o desenvolvimento local e regional, bem como a transferência de tecnologia e inovação, configuram-se em suas finalidades, conforme o artigo 6º e incisos I, II e IV (BRASIL, 2008):

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.

Com isso, emerge a busca por uma relação direta entre os IFs e o desenvolvimento local e regional do contexto onde estão inseridos. É preciso que sejam implantados, então, projetos de ensino, de pesquisa e de extensão capazes de gerar conhecimentos a partir de práticas interativas com a realidade. Assim, os IFs podem contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais, de acordo com o pensamento de Bacelar (2000), que entende o real desenvolvimento passando pela promoção do bem-estar social, através do acesso a postos de trabalho e renda, e pela equalização do acesso aos direitos de cidadania.

Na edição de 2017 da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE) do IFC Araquari, foram apresentados diversos trabalhos relatando as ações efetivas, bem como as possibilidades, de atuação junto às comunidades. Tais relatos abrangem atividades que são realizadas no âmbito do tripé ensino-pesquisa-extensão e acabam por promover alternativas para o desenvolvimento social, econômico e cultural das populações do entorno. Um exemplo a ser apresentado é a ação de extensão acadêmica ocorrida na Escola Municipal Amaro Coelho, do município de Araquari, abordando o tema “reservatórios de leptospirose” para as crianças de 4º e 5º do ensino fundamental. Através de uma abordagem lúdica, tratou-se do risco de disseminação da doença em situações cotidianas daquela comunidade, como o contato com águas de enchente e com possíveis animais reservatórios. Os realizadores desta ação afirmam que as crianças possuíam informações iniciais sobre o assunto, contudo ainda incompletas, confusas e contraditórias e que, após a ação, reorganizaram este conhecimento prévio a ponto de se tornarem multiplicadoras de informação (NOGUEIRA et al., 2017).

Silva e Terra (2013) atentam para a importância de que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT) teve por pressuposto a coordenação e a governança compartilhada entre as esferas municipal, estadual e federal, através do estreitamento das relações entre os diversos atores sociais do território, a saber, IFs, associações comerciais e comunitárias, organizações não governamentais, sindicatos dos trabalhadores e patronais, instituições de ensino particulares, universidades, além dos próprios poderes públicos. Estes autores afirmam que os critérios adotados pelo Ministério da Educação (MEC), quando da implantação do plano de expansão, atendem três dimensões: a) social: pela universalização de atendimento aos Territórios de Cidadania, programa que visa promover o desenvolvimento territorial sustentável, e pelo atendimento aos municípios populosos, com baixa renda per capita e percentual elevado de extrema pobreza; b) geográfica: pela interiorização da oferta pública de EPT, e; c) desenvolvimento: pela construção de novos campi em municípios com arranjos produtivos locais identificados e constituídos por grandes investimentos.

Em suas considerações, os autores coadunam que a abrangência destas três dimensões constitui-se em uma estratégia condizente com o objetivo de fomentar o desenvolvimento local e regional e que vem sendo positivamente implantada, ao menos na localidade alvo de seus estudos, no caso o estado do Rio de Janeiro.

Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) afirmam se tratar de uma proposta inovadora, no sentido de priorizar critérios técnicos para a definição das localidades onde se instalariam as novas unidades de IFs, em detrimento dos critérios políticos habituais. Ao pensar na criação dos IFs como política pública de educação, para além dos objetivos emancipatórios do cidadão, vislumbra-se a concretização dos princípios norteadores de uma nova política nacional, onde suas instituições são entendidas como bem público e devem ser pensadas a partir do referencial de uma sociedade, que busca trabalho e renda, bem como desenvolvimento setorial, ambiental, econômico e social. Quanto a isso, Sacristán (1996, apud OLIVEIRA, 2014) aponta para o caráter ideológico inerente às reformas educacionais, o que neste caso se apresenta como uma alternativa de desenvolvimento e construção republicana diversa do que estava sendo operacionalizado: “[...] A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. [...]” (PACHECO, 2008, p.4).

Sob uma perspectiva econômica, Mincer (1958), Schultz (1964) e Becker (1964) (apud VIANA e LIMA, 2010) procuraram relacionar a influência do capital humano sobre o crescimento de uma nação, propondo a educação como uma alternativa para a redução das disparidades econômicas internacionais e ao fortalecimento das economias regionais. Baseado na concepção dos fatores de produção da economia clássica, Kliksberg (1999, apud VIANA e LIMA, 2010) apresenta como fatores que determinam o crescimento econômico: capital natural, capital construído, capital humano e capital social, sendo os dois últimos de participação majoritária no crescimento econômico regional. Becker (1993, apud VIANA e LIMA, 2010, p.139), alega que “[...] o capital humano é um conjunto de capacidades produtivas que uma pessoa pode adquirir, devido à acumulação de conhecimentos gerais ou específicos, que podem ser utilizados na produção de riqueza”. Assim, tanto para este autor como para Hirschman (1961, apud VIANA e LIMA, 2010), o nível de capital humano colabora para a solução de problemas e a superação de dificuldades regionais, o que contribui tanto individual quanto coletivamente. Tais benefícios podem ser auferidos no presente e no futuro, o que leva os gastos com educação à categoria de investimentos, corroborando com os discursos divulgados na mídia à época da criação dos IFs (PACHECO, PEREIRA e DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

Na visão de Oliveira (2014), a teoria do capital humano teria sido o escopo teórico das reformas no ensino médio brasileiro da década de 1990, preconizado pelo Ministério da Educação à época, sob influência dos organismos internacionais. O autor afirma que tais organismos, ao defenderem a teoria do capital humano, levam em conta apenas a formação de mão-de-obra adequada para o novo paradigma da reestruturação produtiva, desconsiderando na prática educativa um momento fundamental para a construção de uma consciência individual e coletiva mais reflexiva, atuante e solidária.

Uma pesquisa recente realizada por Krieser et al (2017), tendo como tema a eficiência técnica da educação nos IFs do Brasil, considerou a contribuição da teoria do capital humano, inspirando-se em Hanushek (1986), Oliveira (2013) e Trigueros (2011) (apud KRIESER et al, 2017), que correlacionaram o desempenho de entradas (inputs) no alcance de saídas (outputs) na área da educação. Em seu estudo, os autores concluem que os cidadãos brasileiros estão sendo beneficiados com a atual política de alocação de recursos nos IFs, fazendo um ranqueamento de eficiência entre 19 destas instituições, escolhidas por possuírem todos os dados necessários, de acordo com a metodologia adotada. Neste ranking, o IFC foi classificado em terceiro lugar, sendo considerado como benchmarking para outros IFs que não conseguiram se classificar.

Retomando a legislação de criação dos IFs, no artigo 6º, inciso III observa-se como finalidade e característica: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. Neste quesito, Zatti (2016) chama a atenção para o fato de que a integração e a verticalização estão relacionados tanto à educação profissional quanto à superior. Considerando-se que os IFs caracterizam-se, de modo geral, pela oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, do ensino superior e da pós-graduação, nesta proposta educativa a integração e a verticalização devem estar presentes em todos os níveis ensino. Em sua pesquisa, o autor afirma que “A interação entre alunos de diferentes níveis de ensino de um mesmo eixo tecnológico, bem como a interação também nas atividades de pesquisa e extensão, possibilita um espaço formativo emancipatório” (ZATTI, 2016, p. 1473). Para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), a verticalização inerente à existência dos IFs é uma marca que os diferencia das universidades, constituindo assim uma nova institucionalidade:

São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência (p. 79).

Voltando a Zatti (2016), vê-se que a verticalização é um compromisso com toda a sociedade, que vem sendo praticado por intermédio da oferta de cursos em diferentes níveis, concentrados em eixos tecnológicos específicos. Oliveira e Cruz (2017, p. 652) falam em “polivalência por nível de ensino”, ao tratar da ação dos profissionais docentes nos IFs. Propõem a exigência de múltiplos saberes a estes profissionais, bem como a capacidade de trânsito em diferentes áreas. A sedimentação do princípio da verticalização do ensino nos IFs perpassa pela capacidade de seu corpo docente em transitar e dialogar, simultaneamente e articuladamente, nos níveis básico e superior de ensino, tendo a formação profissional como cerne (PACHECO, PEREIRA e DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

Potencialidades e desafios nos IFs

Sem a pretensão de esgotar o tema, cabe a discussão de alguns pontos acerca da inovadora institucionalidade dos IFs. Tendo em foco, inicialmente, a proposta emancipadora de educação, declarada já na lei que cria os IFs e preconizada em todos os documentos originados nas instâncias pertinentes do poder então empossado, vale compreendê-la para além de um discurso que fala às expectativas da sociedade, esvaziada da cidadania a que remete Freire (2001). No que tange ao governo federal, ações legitimadoras desta nova proposta denotam a busca por sua aplicação, desde a revogação dos aparatos legais contrários até a constituição de uma rede federal de educação profissional e tecnológica, cuja manutenção se traduz, dentre outros, pelo Termo de Acordo de Metas e Compromissos e pelo Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Ainda que tendo sofrido uma desaceleração a partir da crise política de 2015, o cumprimento dos escopos sugeridos nestes documentos vem sendo realizado.

Quanto à operacionalização da educação emancipadora, no que concerne aos agentes atuantes internamente aos IFs, apresenta-se a potencialidade de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos já oferecidos, bem como a constituição de novos, de forma a tornar viável e factível o preceito da integração de conhecimentos, considerando a amplitude das relações interpessoais, presentes na realidade dos IFs, como princípio educativo e formador. Ao mesmo tempo que potencialidade, a integração nos currículos se apresenta como um grande desafio, por representar experiência ainda em constituição e sem modelos deterministicamente reconhecidos.

Quanto ao desenvolvimento local e regional, os IFs vêm buscando suas fórmulas apropriadas a cada contexto. Enquanto que para alguns é a pesquisa científica a encarregada de dar início ao processo de intervenção na realidade, para outros isso vem se dando através de ações de extensão. As ações de ensino, propriamente ditas, por vezes carecem se ancorar no cotidiano das comunidades, pelo fato de que grande parte de seus docentes não estão preparados para assim atuar, devido a processos de recrutamento (concursos públicos) que privilegiam a formação técnica e desconsideram a formação pedagógica. Este fato também impacta como um desafio, no que tange a atuação verticalizada proposta no modelo dos IFs. Sem um preparo pedagógico adequado, não é possível realizar a transposição dos conhecimentos científicos, adquiridos por intermédio de uma sólida formação especializada, a níveis tão diferenciados como o ensino médio, o ensino superior e o ensino de pós-graduação.

Sendo assim, uma formação pedagógica de seu corpo docente, que seja abrangente em termos numéricos e acessível em termos de linguagem e operacionalização, é um dos desafios que os IFs necessitam enfrentar e suplantar de maneira efetiva.

Conclusões

Quanto à proposta de educação emancipatória, presente já na lei de criação dos IFs, Zatti (2016) confirma em seus estudos qualitativos que a busca por uma educação efetivamente emancipatória vem tomando força e, como se espera, encaminhando a construção sócio-histórica de um povo que reflete, escolhe, se posiciona e faz acontecer. Um exemplo real desta busca é o Painel de Integração, realizado pelo IFC Campus Araquari desde 2014, avaliado pelos organizadores da primeira edição como uma excelente estratégia de promoção da parceria entre os conhecimentos técnico-científico e generalizante, tendo em vista a construção da cidadania de todos os envolvidos.

Dentre as finalidades constantes na lei de criação dos IFs está a contribuição para o desenvolvimento local e regional pelo caminho da transferência de tecnologia e inovação. Silva e Terra (2013), ao estudarem a implantação dos IFs nas localidades do Estado do Rio de Janeiro, afirmam que a abrangência das três dimensões – social, geográfica e desenvolvimento – condizem com o objetivo de fomentar o desenvolvimento local e regional. Uma demonstração do empenho neste sentido é o projeto de extensão acadêmica realizado pelos acadêmicos do Bacharelado em Medicina Veterinária do IFC Campus Araquari, junto à Escola Municipal Amaro Coelho, daquele município. Lá as crianças de 4º e 5º anos do ensino fundamental aprenderam sobre o risco de disseminação da leptospirose em situações cotidianas, através de abordagens lúdicas, que permitiram-lhes a reorganização do conhecimento prévio e a condição de multiplicadoras dos cuidados junto à comunidade.

Em termos de definição das localidades de instalação dos IFs, a realidade atual parece ser uma proposta inovadora, já que prioriza critérios técnicos em detrimento dos critérios políticos habituais (PACHECO, PEREIRA e DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

A influência dos organismos internacionais, ao defenderem a Teoria do Capital Humano como escopo teórico para a construção das reformas educacionais em países dependentes, denota-se à Oliveira (2014) como uma visão míope e enviesada por: focar a formação de mão-de-obra, capaz de servir ao paradigma atual de reestruturação produtiva e plácida quanto à manutenção da hegemonia do capital sobre o trabalho, e; desconsiderar a educação como uma estratégia de instauração de uma coletividade melhor reflexiva, atuante e solidária. Tanto para Becker (1993) quanto para Hirschman (1961) (apud VIANA e LIMA, 2010), o nível de capital humano é um dos fatores que colabora diretamente para a superação de problemas e dificuldades regionais, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento local.

Fato é que, superado ou não, o campo teórico referido se apresenta suficiente com suas explicações aos fenômenos de crescimento e desenvolvimento das nações. Retornamos, então, novamente ao caráter ideológico das reformas educacionais, traduzido menos pelo escopo teórico escolhido e mais pelas ações práticas engendradas. Mais do que nunca a educação necessita estar em um planejamento

de nação e não apenas em planos de governo que pretendem angariar a simpatia de uma sociedade com vistas à manutenção das forças no poder. Krieser et al (2017) buscaram analisar a eficiência técnica da educação nos IFs do Brasil, tendo por base teórica a Teoria do Capital Humano, e concluíram por uma alocação positiva dos recursos com a implantação dos IFs, cujos benefícios são efetivamente revertidos aos cidadãos brasileiros. No ranqueamento feito pelos autores, o IFC consta em terceiro lugar e é considerado benchmarking para outros não classificados.

Quanto à nova institucionalidade inerente aos IFs, denotada por Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) por conta da exigência de integração e verticalização constantes na sua lei de criação, trata-se da marca que os diferencia das universidades. Tal obrigação vem sendo honrada, segundo Zatti (2016) através da oferta de cursos em diferente níveis e em eixos tecnológicos específicos. Para Oliveira e Cruz (2017), a atuação docente nos IFs é caracterizada pela polivalência, já que circulam entre os diferentes níveis de ensino, exigidos assim de multiplicidade de saberes e capacidade de trânsito em diferentes áreas.

Referências

BACELAR, Tânia, A.; Ensaios sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências. Rio de Janeiro/RJ: editora Revan, 2000.

BRASIL. Lei 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/DF, 29 de dez 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo/SP: Editora Unesp, 2001.

KRIESER, Ademir; et al. Eficiência técnica dos Institutos Federais por meio da Análise Envoltória de Dados (DEA). In: Congresso Internacional de Administração. Ponta Grossa/Pr, 25 a 29 de setembro de 2017.

NOGUEIRA, Camila Gomes; et al. A importância do roedor como reservatório da leptospirose: uma abordagem lúdica com crianças do ensino fundamental. In: II Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. Anais... Araquari: IFC, 2017. 3 v. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sepe>>. Acesso em 24 maio 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90 [recurso eletrônico]/ Ramon de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo: 8,476 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v.4).

PACHECO, Eliezer Moreira. Bases para uma Política Nacional de EPT (2008). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>. Acesso em 24 maio 2018.

SILVA, Arthur Rezende; TERRA, Denise Cunha Tavares. A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional. 1º Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. Curitiba/PR. 2013. Disponível em <www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf>. Acesso em 22 maio 2018.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário. Petrópolis/RJ: Vozes: São Paulo/SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferreira de. Capital humano e crescimento econômico. Revista Interações. Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul/dez 2010.

VOSS, Grasiela; et al. Painel de Integração: a feira do conhecimento que movimentou a rotina do ensino médio do IFC – Campus Araquari. In: MELO, Marilândes Mol Ribeiro de. IFC Campus Araquari: campo de pesquisa e objeto de estudos. Blumenau/SC: IFC, 2015.

ZATTI, Vicente. Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? RIAEE – Revista Ibero-Americana de estudos em educação, v. 11, n. 3, p. 1461-1480, 2016.

CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA EM SÃO FRANCISCO DO SUL: RELATOS DA CRIAÇÃO

Viviani Corrêa Teixeira¹

Origem e finalidades do PROEJA

A aproximação entre a EJA – Ensino Médio – e a Educação Profissional, materializa-se, sobretudo, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto no 5.840/2006. A proposta pedagógica do PROEJA alia direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p.159).

O PROEJA consiste em um programa educacional fundamentado na integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Um de seus principais objetivos é o de proporcionar o acesso ao ensino médio integrado à educação profissional aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, garantindo uma educação pública, gratuita, igualitária e universal, a partir de uma educação básica sólida em vínculo estreito com a formação profissional, isto é, uma formação integral do educando que contribua para sua integração social (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 7, 32, 35).

A criação dos cursos de EJA/PROEJA nos Institutos Federais

O inciso I do art. 208 da Constituição Federal salienta que o dever do Estado em relação a educação é efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. A LDB, no inciso VII do art. 4o, determina a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola. O art. 37 traduz os fundamentos da EJA, ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si e mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de

¹ Professora – IFC Campus São Francisco do Sul: e-mail: viviani.teixeira@ifc.edu.br

trabalho, mediante cursos e exames. Esta responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p.158-9).

A oferta educacional da modalidade de Educação de Jovens e Adultos está vinculada às características da escolaridade na sociedade brasileira, ainda marcada pela presença de um considerável contingente populacional com defasagem na relação idade-série. A lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação, evidencia nas meta nº 8 e 9 a preocupação com a elevação da taxa de alfabetização e da escolaridade média nacional, sendo que a estratégia nº 8.2 prevê como um dos objetivos da política educacional “implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial”.

Além disso, a meta nº 10 prevê a oferta de “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”, que é o caso da presente proposta de curso PROEJA.

No âmbito dos Institutos Federais, a Lei nº 11.892 de 29/12/2008, a qual cria os institutos e preconiza seus objetivos, define a oferta da Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional como sendo uma das missões destas instituições de ensino. No artigo sétimo da referida lei, lê-se como primeiro objetivo “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

Da mesma forma, o decreto nº 5.840/2006 estabelece no Art. 2 que as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, reservando um mínimo de 10% das vagas de ingresso da instituição (com base nas matrículas do ano anterior) para tal modalidade.

Relevância da oferta do PROEJA em São Francisco do Sul/SC

A importância da oferta curso de PROEJA em São Francisco do Sul embasou-se em algumas características ou discrepâncias do município, uma delas é a relação entre Produto Interno Bruto-PIB e investimento na área de educação. O PIB de São Francisco do Sul é o 8º maior de Santa Catarina, sendo o 1º maior PIB per capita do Estado. Apesar de contar com um PIB de destaque no Estado, São Francisco do Sul não recebeu investimentos educacionais que permitissem a seus jovens e demais trabalhadores o acesso à educação profissional, o que garantiria a qualificada inserção no mercado de trabalho. Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, cerca de 30% da população da cidade não possuía instrução formal ou apenas havia concluído o primeiro ciclo de ensino fundamental. Esse mesmo censo aponta

uma incidência de pobreza em São Francisco do Sul de aproximadamente 28,4% da população do município.

Em 2010, o município de São Francisco do Sul possuía a incidência de 1,2% da população com renda familiar per capita de até R\$ 70,00, 5,6% com renda familiar per capita de até 1/2 salário-mínimo e 21,6% da população com renda familiar per capita de até 1/4 salário-mínimo. Além disso, conforme os dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em relação ao número de estabelecimentos de ensino segundo a modalidade São Francisco do Sul 2002/2006, o município não possuía estabelecimentos de ensino atuando nos níveis de educação profissional (nível técnico) e superior. Recentemente, os dados coletados pelo Ministério da Educação apontam que, no ano de 2012, na modalidade de ensino Profissional (Nível Técnico), no município de São Francisco do Sul, apenas 0,3% das matrículas eram destinadas a esta modalidade.

Com intuito de contribuir, estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional em São Francisco do Sul, criou-se o curso de Formação Inicial e Continuada de Auxiliar Administrativo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no Campus São Francisco do Sul, parte do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios. A oferta de um curso na modalidade da educação de jovens e adultos integrado à formação profissional em Auxiliar Administrativo insere-se na dinâmica e na proposta do Instituto Federal Catarinense.

Primeira experiência de PROEJA em São Francisco do Sul

O Plano Pedagógico do Curso de Proeja Auxiliar Administrativo de São Francisco do Sul, distribui 1.400 horas de curso em diferentes disciplinas das diversas áreas da formação básica e profissional. A carga horária dos componentes curriculares é desenvolvida 80% de forma presencial e 20% de forma semipresencial, esta última é executada através de atividades, trabalhos e tarefas dirigidas e propostas pelos professores, acompanhadas através de plataformas específicas e apropriadas, como SIGA-EDU e SIGAA, e por meio de entrega e apresentação de tarefas desenvolvidas nos encontros presenciais.

O curso se divide em grandes eixos temáticos. O eixo de Ciências Humanas e suas Tecnologias com as disciplinas Sociedade e Trabalho, Cidadania e Direitos Humanos, Questões Contemporâneas, Economia Criativa, Economia Solidária, com carga horária total de 260 horas. Eixo Ciências da Natureza e suas Tecnologias com as disciplinas Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologia I, Ciências da Natureza e Tecnologia II, Ciências da Natureza e Tecnologia III, com carga horária total de 60 horas. O Eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias composto pelas disciplinas Arte e Cultura, Leitura e Produção Textual, Língua Estrangeira Moderna Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura, Informática básica e

outras mídias com carga horária total de 340 horas. Disciplinas optativas, com carga horária de 40 horas e o Projeto Integrador, qual se divide em Projeto I – Gestão Cultural; Projeto II – Gestão Sustentável; Projeto III – Gestão e Tecnologia Social; Projeto IV – Projeto Final, totalizado 220 horas.

Por fim cabe elencar as disciplinas de qualificação Profissional, que se dividem em Práticas Administrativas, Noções de Gestão de Pessoas, Noções de Operações e Produção, Noções de Operações e Produção, Noções de Marketing, Noções de Custos e Finanças, totalizando uma carga horária de 200 horas. O curso procura fazer uma integração curricular por meio dos projetos integradores, cada projeto integrador tem por finalidade agregar os conhecimentos estudados nos grandes eixos temáticos do curso. Vejamos abaixo.

Os desafios da interdisciplinaridade

A proposta do PROEJA – Ensino Médio integrado à formação profissional de Auxiliar Administrativo de São Francisco do Sul apresenta dois princípios metodológicos: a contextualização e a interdisciplinaridade. Estes princípios orientadores estão embasamento da proposta de organização curricular qual estabelece um eixo temático para cada semestre, e um projeto integrador específico, tornando-se eles as referências para a integração dos componentes curriculares e das atividades teóricas e práticas vinculadas ao curso.

No primeiro semestre, o eixo interdisciplinar é Sociedade, Cultura e Trabalho, a partir do qual serão promovidas reflexões e atividades que contribuam para que os estudantes percebam as características de sua condição histórico-social e os desdobramentos simbólicos da produção e reprodução da vida humana em sociedade. Para contribuir neste intento, a proposta do projeto integrador do primeiro semestre foi formulada na área de Gestão Cultural, para que os educandos pesquisem e formulem propostas e projetos que relacionem a formação profissional no eixo de Gestão com as demandas culturais do contexto local e regional, articulando uma atividade prática com os debates e abordagens dos componentes curriculares

No segundo semestre, o eixo interdisciplinar é Natureza e Trabalho, a partir do qual serão 20 promovidas reflexões e atividades que contribuam para que os estudantes percebam as características do meio ambiente em que vivem e os desdobramentos sociais e ambientais da produção e reprodução da vida humana em sociedade. Para contribuir neste intento, a proposta do projeto integrador do segundo semestre foi formulada na área de Gestão Sustentável, para que os educandos pesquisem e formulem propostas e projetos que relacionem a formação profissional no eixo de Gestão com as demandas de desenvolvimento sustentável do contexto local e regional, articulando uma atividade prática com os debates e abordagens dos componentes curriculares específicos.

No terceiro semestre, o eixo interdisciplinar é Ciência, Tecnologia e Trabalho, a partir do qual serão promovidas reflexões e atividades que contribuam para que

os estudantes percebam as características dos aspectos científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea e os seus desdobramentos relações com a produção e reprodução da vida humana em sociedade. Para contribuir neste intento, a proposta do projeto integrador do primeiro semestre foi formulada na área de Gestão e Tecnologia Social, para que os educandos pesquisem e formulem propostas e projetos que relacionem a formação profissional no eixo de Gestão com as demandas de inovação tecnológica do contexto local e regional, articulando uma atividade prática com os debates e abordagens dos componentes curriculares específicos.

No quarto e último semestre, o eixo interdisciplinar será vinculado ao Projeto Integrador Final, a partir do qual os educandos revisarão os debates e atividades dos projetos integradores precedentes e procederão à pesquisa e aprofundamento do projeto escolhido entre um dos três desenvolvidos nos semestres anteriores. Como pode ser percebido no resumo da proposta dos semestres, a interdisciplinaridade e integração curricular não residirá apenas na proposta do eixo integrador, mas nos projetos integradores que promoverão o estudo e a prática de planejar e executar propostas de impacto contextualizado, tanto no que diz respeito às características do contexto local e regional quanto às características dos próprios educandos que, por estarem no curso PROEJA, já possuem percursos formativos e itinerários de vida mais inseridos no contexto profissional e dos arranjos produtivos locais e regionais.

Desafios da implementação do curso

A criação das primeiras turmas do Proeja do IFC Campus São Francisco do Sul levou em consideração um levantamento prévio, feito por meio de um formulário eletrônico disponível e divulgado² entre 2015/2016, a finalidade do questionário era saber se haviam interessados em cursar o PROEJA no IFC/SFS.

No cabeçalho da enquete constava o seguinte título “Pesquisa de Interesse [PROEJA IFC – Campus São Francisco do Sul]” e o cabeçalho com a seguinte menção “A partir do primeiro semestre de 2017, o Instituto Federal Catarinense Campus São Francisco do Sul, localizado no bairro Iperoba, pretende ofertar um curso PROEJA, que combina um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para quem, com 18 anos ou mais, ainda não concluiu o Ensino Médio (antigo 2º grau), com uma formação profissional em Auxiliar Administrativo. O curso terá duração de 2 anos (noturno e presencial) e é totalmente gratuito. No quadro abaixo, gostaríamos de contar com sua colaboração para uma pesquisa de interesse a respeito do curso citado acima. Obrigado!”.

Por meio dessa enquete foi possível observar algumas particularidades do público interessado no PROEJA. Vejamos.

A enquete contou com um bloco de nove perguntas e obteve 138 respostas ou 138 interessados. As quatro primeiras perguntas foram sobre a identificação

² Modelo e endereço do Formulário: (https://docs.google.com/forms/d/1A_I1kx-jR0rHQNAZp1ZyaV8qw8VaDmUq1bV3eliZ_QA/edit)

da pessoa interessada, tais como nome, telefone, e-mail e idade. Outro bloco de perguntas foi sobre a trajetória escolar dos interessados, escolaridade, se havia cursado ensino fundamental e médio e caso não houvesse cursado o ensino médio se tinha interesse em cursá-lo no IFC/SFS. O último bloco de perguntas era sobre o conhecimento do candidato em relação a legislação vigente no que se refere as ações afirmativas, com intuito de averiguar se o interessado possuía ou não deficiência física ou se o candidato se considerava Preto, Pardo ou Indígena (segundo lei federal nº 12.711/2012).

Em relação a escolaridade dos candidatos, das 138 respostas/candidatos, a maioria dos candidatos não tinha o ensino médio completo:

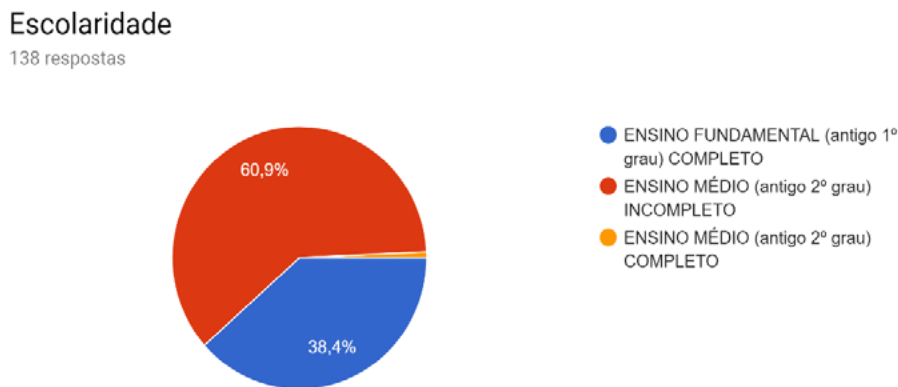


Figura 1 – Escolaridade.
Fonte: Dados da autora, 2019.

Evidentemente que a maioria das respostas para essa pergunta foi que a maioria não havia concluído seus estudos no ensino médio (60,9%), por isso explica-se a procura.

Em relação a motivação ou interesse em cursar o PROEJA ou dar continuidade aos estudos no IFC/SFS (99,3%) das pessoas que responderam o questionário disseram que sim, tinham interesse em estudar no IFC/SFS:

Caso você já tenha concluído o Ensino Fundamental, mas ainda não tenha concluído o Ensino Médio, teria interesse no curso PROEJA do IFC?
138 respostas

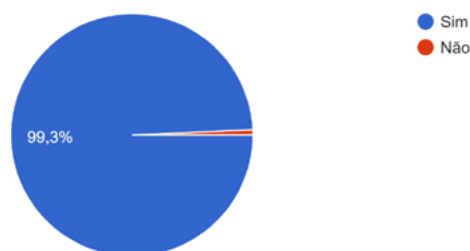


Figura 2 – Continuidade dos estudos.
Fonte: Dados da autora, 2019.

Sobre o conhecimento do candidato em relação a legislação vigente, no que se refere a algum tipo de deficiência (98,5%) dos entrevistados afirmou não ter algum tipo de deficiência:



Figura 3 – Ação Afirmativa (PcD).
Fonte: Dados da autora, 2019.

Sobre o entendimento do candidato sobre lei federal nº 12.711/2012, se ele se considerava Preto, Pardo ou Indígena (54,9%) não se considerava Preto, Pardo ou Índio:

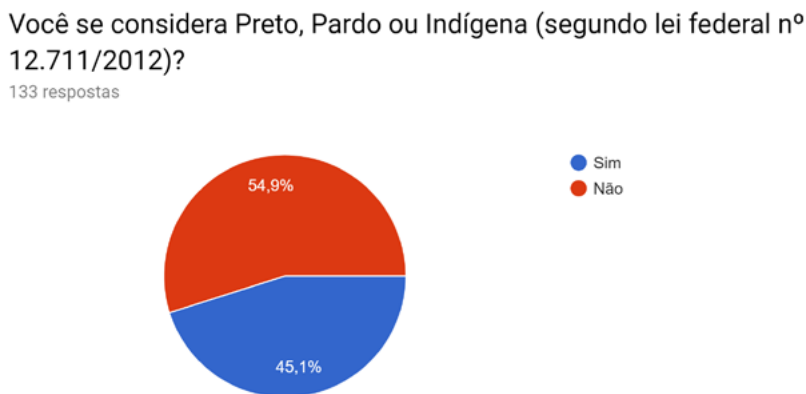


Figura 4 – Ação Afirmativa (PPI).
Fonte: Dados do autor, 2019.

Podemos observar que nesse levantamento de interesse, a maioria dos candidatos não tem deficiência física, não se identifica nas ações afirmativas étnicas e não teve os estudos de ensino médio concluídos, outro dado relevante mas que parece obvio, é em relação a trajetória escolar dos interessados, que conforme a enquete demonstra, estes ainda pretendem terminar o ensino médio e que tem grande interesse por cursá-lo no Proeja IFC/SFS.

Passada as fases de construção de PPC e sondagem de Interesse, vejamos agora o perfil das primeiras turmas do PROEJA IFC/SFS.

Perfil das primeiras turmas

A primeira turma do PROEJA IFC/SFS foi formada via Edital 011/2016-DG/IFC/CSFS, nessa primeira fase do edital, a das inscrições, houve 90 inscritos, as inscrições foram feitas via formulário docs.google.com. As vagas para o curso eram designadas por meio de sorteio público, dessas 90 inscrições, 30 candidatos foram selecionados e os demais ficaram na lista de espera.

Dessa primeira turma, de trinta candidatos sorteados em 2016, apenas 7 alunos concluíram o curso em 2017, grande parte dos alunos que fez inscrição não fez a matrícula, e uma parcela dos alunos que fez a matrícula não continuou os estudos, isso demonstra que a enquete e as expectativas em relação aos interessados em cursar o PROEJA no IFC nem sempre condizem com a realidade.

Citando expectativas versos realidades dos interessados em continuar os estudos, ou de terminar o ensino médio, vejamos agora dados bastante interessantes em relação ao perfil dos inscritos no curso, ou seja, aqueles que realmente se candidataram a concorrer uma das vagas ofertadas pelo IFC/SFS na modalidade PROEJA.

A inscrição contava com um formulário docs.google.com, nesse formulário o candidato precisava preencher alguns campos obrigatórios, tais como nome, data de nascimento, naturalidade, situação empregatícia, sexo, autoafirmação étnica.

Percebe-se na lista de interessados em fazer o PROEJA uma enorme disparidade de gênero, pois a maioria dos candidatos é do sexo feminino, vejamos os dados da inscrição para compor a segunda turma do Proeja, ingresso em 2018:

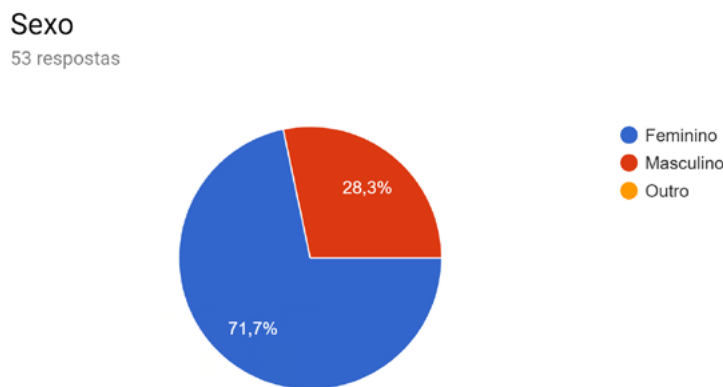


Figura 5 – Interessados por sexo.
Fonte: Dados da autora, 2019.

É possível observar nesse gráfico que (71,7%) dos inscritos para fazer o PROEJA é mulher, contra (28,3%) de homens. Esses dados nos levam a uma análise positiva e negativa ao mesmo tempo, pelo lado positivo podemos entender que as mulheres estão retomando seus estudos, por outro lado, pelo viés negativo, entendemos que as mulheres são as mais atingidas pelo êxodo escolar, tendo que retornar mais tarde ou fora do itinerário formativo.

Outra questão interessante no perfil dos candidatos a cursar o PROEJA/SFS é a situação profissional:

Situação atual

53 respostas

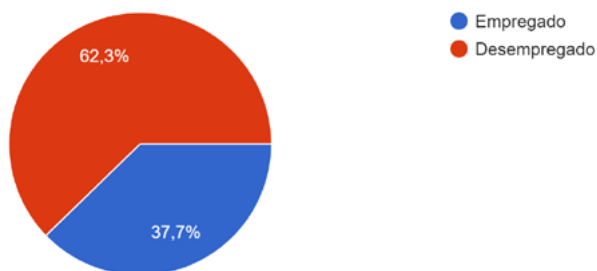


Figura 6 – Situação profissional.

Fonte: Dados da autora, 2019.

A maioria dos candidatos se (62,3%) declarou que a sua situação no momento da inscrição era de desempregado, outros (37,7%) é de trabalhadores com empregos formais.

A maioria dos candidatos selecionados é de São Francisco do Sul e de Santa Catarina, como mostra os dois gráficos abaixo:

Cidade

53 respostas

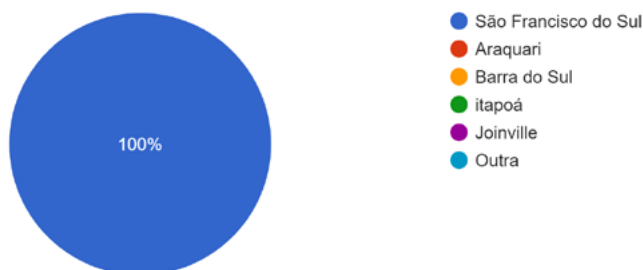


Figura 7 – Cidade dos candidatos

Fonte: Dados da autora, 2019.

UF da naturalidade

53 respostas

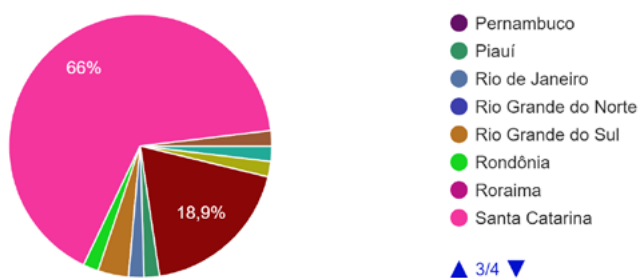


Figura 8 – Unidade da federação de origem dos candidatos.

Fonte: Dados da autora, 2019.

Pela naturalidade por Unidade da Federação, ou por Estado, Santa Catarina (66%) é o Estado de onde vem a maioria do inscritos.

Por fim, um dado bastante importante que foi abordado nesse questionário é a intenção dos alunos de PROEJA em dar continuidade aos estudos, nesse questionamento as respostas foram unânimes, vejamos:

Pretende continuar os estudos após a conclusão do curso?
53 respostas

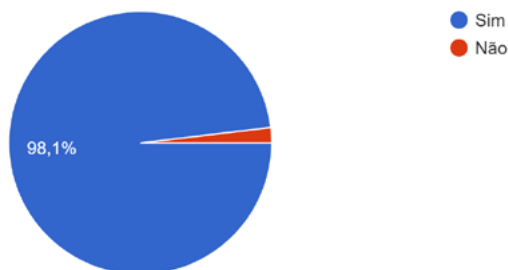


Figura 9 – Interesse em dar continuidade aos estudos.
Fonte: Dados da autora, 2019.

É possível perceber que a maioria do inscritos deseja dar continuidade aos estudos (98,1%). Com isso podemos entender a relevância social da implementação de um curso de Educação de Jovens de Adultos no âmbito de uma instituição Federal de Ensino.

Os dados do primeiro levantamento da pesquisa de interesse para implementação do PROEJA no Campus do IFC de São Francisco, demonstram que os interessados têm consciência da importância de estudar, mas não só isso, eles tem consciência da importância em dar continuidade as suas formações para que, quem sabe em um futuro próximo possam mudar sua condição social. No entanto, outro ponto nos chama bastante a atenção na correlação entre pesquisa de interesse, entre o número de alunos matriculados e número de formados: existe muito interesse das pessoas em fazer uma formação ou em concluir seus estudos, mas poucos formandos! A evasão escolar é um problema visível nos dados coletados e tabulados, e, criar mecanismo de permanência e êxito dos alunos nas escolas e universidades em pleno século XXI é um desafio que precisa ser superado.

Referências

BRASIL. MEC, SETEC, Documento Base. Brasília, 2007

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2001e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5.154. 23 de julho 2004.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – Resolução CONSUPER 053/2010.

PPC/PROEJA/SFS. Disponível em: <<https://proeja.saofrancisco.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/39/2017/04/PPC-Proeja-Final-Sumario-.pdf>>. Acesso em: 07/02/2019.

INTERAÇÕES SÓCIO EDUCATIVAS POR MEIO DA LEITURA

Emmanuella Aparecida Miranda¹

Lilian Aparecida Carneiro Oliveira²

Ariel Miranda de Souza³

Introdução

No ambiente escolar muitas realidades colidem, às vezes ampliam tensões, outras colocam profissionais e estudantes em situações que requerem avaliações mais específicas. A partir dessas intervenções verificamos a necessidade de ampliarmos as possibilidades de interações entre os estudantes do curso de Orientação Comunitária e o público externo. A proposta do trabalho consistia em possibilitar a prática dos conhecimentos de sala de aula nas realidades locais a partir da leitura de situações cotidianas.

Mais que o espaço da sala de aula, a escola, enquanto instância de relações do conhecimento científico é uma unidade viva que precisa ser cultivada em sua potencialidade criadora e criativa, refletindo sobre seu papel no universo social. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Técnico em Orientação Comunitária do campus Muriaé (2017) apresenta o educando como profissional que deverá: “ser capaz de promover a aproximação de ações que favoreçam o desenvolvimento social local através da articulação de lideranças comunitárias e mobilização social.” Portanto, articular a participação dos estudantes do PROEJA e instrumentalizá-los a lidar com temas que favorecem a formação humana e cidadã tornou-se a pedra angular desse trabalho.

Considerando que o PPC do curso de Orientação Comunitária (2017) apresenta o profissional como aquele que “poderá atuar em diferentes temáticas como meio ambiente, turismo, trabalho e renda, saúde, educação, esporte e lazer”; e que estas expectativas operacionais foram levantadas pelos estudantes do PROEJA Orientação Comunitária que atuam em diferentes espaços profissionais (creches, escolas, asilos e outras instituições) –quer seja como trabalhadores, quer seja como campo de estágio – optamos por convergir o ideal da formação proposto pelo PPC ao sentido da formação almejado pelos estudantes.

Dessa forma, ao compreendermos que é preciso aflorar o potencial da troca de experiências entre os diversos sujeitos que transitam no espaço escolar, para além da prática curricular, antes, pois, como necessidade social, o conhecimento de mundo de cada um associado ao desvelamento científico valorizaria as vivências de cada um a partir de diferentes pontos de vista.

Para darmos corpo a essa iniciativa, buscamos nos estudos de Paulo Freire a luz para nos guiar em nossos objetivos, ou seja, estimular a comunidade local a

1 Assistente Social – IF Sudeste MG campus Muriaé – e-mail: emmanuella.miranda@ifsudestestemg.edu.br

2 Pedagoga IF Sudeste MG campus Muriaé – e-mail: liliancarneiro22@yahoo.com.br

3 Estudante do curso de Engenharia Civil, participante do Projeto de Engenharia Pública da Universidade Federal de Viçosa – EP/UFV – e-mail: arielmirandadesouza@outlook.com

utilizar o espaço público como fonte de conhecimento, lazer e desenvolvimento da leitura para os diversos aspectos de apropriação do capital cultural. Também, para promovermos meios de estimularmos os estudantes do curso PROEJA Orientação Comunitária a interagirem tanto entre si, quanto em relação às futuras demandas do campo profissional e da vida social, valendo-se dos conhecimentos teóricos e práticos advindos da formação técnica, de suas vivências, e de novas experiências não curriculares dentro da escola.

Com vistas à melhoria na qualidade de vida dos participantes –por meio do (re)conhecimento de direitos e da atuação ativa na comunidade –, a prática da leitura da palavra, da imagem, do contexto, e dos próprios sujeitos por eles mesmos passou a ser o mecanismo central dessa investida. Ou seja, promover a inclusão dos estudantes no Proeja Orientação Comunitária para efetivar o acesso à educação pela oralidade e estudos de textos de inclusão (situações de moradores de rua, idosos, meio ambiente, transformação social pela inclusão de grupos em vulnerabilidade social) constituiu-se como peça chave para o início do processo de percepção da realidade⁴ para além do fato em si. Em outras palavras, valemo-nos da metodologia da pedagogia freiriana que consiste no círculo de cultura, encontros em que os membros são reconhecidos por sua participação quer seja pelo modo de se expressarem ou pelos saberes que compartilham.

O Círculo de Cultura apresenta pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos para ser adotado não apenas como um método de alfabetização de adultos, mas, acima de tudo, como um método que mobiliza e instiga os participantes do grupo a pensar sobre a realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação. Podendo, assim, na pesquisa ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção (COELHO, et al., 2011, p.7).

A partir da abordagem da acolhida toda experiência é bem vinda, tornando-se matéria-prima pra a conexão entre os conhecimentos a serem explorados. Daí a valoração da participação, a percepção de que todos e todas são importantes, não tendo saberes que se coloquem acima dos outros mas, compreendendo que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, como nos ensina Paulo Freire.

Desenvolvimento

Partindo da análise do levantamento de dados coletados com os alunos do PROEJA ao longo do desenvolvimento do curso e do diagnóstico situacional propiciado pelo Estudo Social dos estudantes que participaram dos processos de análise socioeconômica para concessão de Auxílios do Programa de Atendimento aos Estudantes em Baixa Condição Socioeconômica, estabelecemos como método de trabalho junto a esse público, encontros semanais nas dependências do IF Sudeste MG Campus Muriaé.

4 A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p.15).

A escolha do espaço interno do campus Muriaé como local de desenvolvimento desse trabalho pautou-se na expectativa da ressignificação do lugar, migrando de local formal de ensino, para local cultural de formação contínua aberta ao público. Dessa forma, salas de aula, auditório e a biblioteca passaram a ser mais explorados como ambientes educacionais do que como espaço físico para a prática do “ensino”. A ambiente alfabetizador, de letramento, ao se expandir amplia significados no cotidiano revelando novas formas de aprender pela sociabilidade das trocas de saberes.

Foram realizados quatro momentos: um momento voltado para o público infantil por meio de uma oficina de histórias ministrada e organizada pelos estudantes extensionistas do PROEJA participantes do projeto e uma escritora de livros infantis. Os livros utilizados foram: Estória de Bichos; A cidade dos carregadores de Pedras; Amanhecer Esmeralda; A avó adormecida e Bullying não é amor. Estes temas foram selecionados a partir das demandas dos alunos do PROEJA, após escuta⁵ realizada no ano de 2016, além de serem assuntos recorrentes no cotidiano das escolas e das relações sociais.

O trabalho com histórias infantis, além do aspecto lúdico, transitou entre a apreciação da arte de contar histórias e ancoragem em assuntos do campo dos direitos sociais. O ponto chave foi, por meio das histórias infantis, abordar temas relacionados aos direitos dos animais, atenção ao idoso, direito habitacional, o trabalho infantil, o direito de brincar, as diferenças como riqueza da diversidade social. Ou seja, temas densos tratados com a leveza do conto infantil, unindo o universo adulto (jovens, adultos e idosos) ao infantil, sem os atritos geracionais comuns às fases do desenvolvimento humano. Assim, direitos sociais, direitos específicos de públicos específicos (Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Direitos da Pessoa com Deficiência, etc.) foram tratados sem o rigor presente na educação formal, porém com a mesma importância, mudando-se apenas os métodos de abordagem e interação com o público.

Nessa etapa, o estudo prévio dos textos pelos estudantes do PROEJA e os encontros para debater os temas – Círculo de Cultura – possibilitaram tanto a aprendizagem pelo conteúdo como pelo contexto, pois as participações dos alunos agregaram valor aos encontros por serem temas da própria realidade local e individual dos participantes. Assim, a capacitação aconteceu tanto na etapa de leitura e debate dos temas quanto na escolha metodológica por eles de trabalharem os livros infantis junto às crianças da comunidade local. Os demais momentos foram realizados através de encontros e oficinas por meio da abordagem de Paulo Freire “Círculo de Cultura com Arte” para os jovens e adultos do PROEJA e da comunidade em geral, com a finalidade de levá-los a compreensão do espaço social como campo de atuação dos diversos sujeitos sociais, afinal “ninguém educa ninguém, ninguém

⁵ As escutas são práticas profissionais adotadas para atendimento dos estudantes tanto para registro de informações quanto para diálogos informais do cotidiano escolar. As escutas possibilitam interação entre servidores e alunos e são a base do processo de acolhida e encaminhamentos para atendimentos em setores específicos.

educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1989, p. 37).

Com o objetivo de enriquecer o debate, o embasamento teórico aconteceu a partir das obras de Paulo Freire: Extensão⁶ ou Comunicação e Pedagogia do Oprimido. Também contamos com a participação de profissionais da rede de proteção local que, de acordo, com a solicitação dos estudantes do PROEJA, abordaram temas dos direitos sociais de forma mais qualificada, isto é, para refletir sobre direitos das crianças e adolescentes, família, idosos, pessoas com deficiência, gestantes, foram convidados representantes do Centro de Referência da Assistência Social e Centro de Referência Especializado da Assistência Social, Conselho Tutelar e representante do projeto de Extensão de Engenharia Pública da Universidade de Viçosa. O papel desses agentes foi relevante ao processo de capacitação pois além de precederem à fase do trabalho com o público infantil, enriqueceram os estudantes do Curso de Orientação Comunitária tanto pelo aspecto da própria informação quanto do como transformar a informação em conhecimento e do conhecimento em prática.

Conclusão

As atividades desenvolvidas no IF Sudeste MG câmpus Muriaé proporcionaram a comunidade maior conhecimento sobre os espaços públicos culturais como as instituições federais que estão disponíveis e abertos a comunidade como meio de apropriação cultural e aprendizagem para além da sala de aula, além de favorecer o acolhimento de um público historicamente desprovido de oportunidades educacionais de qualidade e de baixo capital cultural. Além disso, promoveu a melhoria das relações na escola e da percepção do estudante em relação ao ambiente escolar, contribuindo também na formação geral e humana e fortalecendo os vínculos da comunidade com o campus Muriaé.

Consideramos de suma importância a realização de momentos diferenciados de formação, dotados de potência para formar e transformar as relações em geral, quer seja por meio da reflexão e do processo contínuo e concreto de ensino-aprendizagem, quer seja pelo entrelace do ensino em sala de aula, da pesquisa que antecede a aprendizagem e da extensão como prática socializadora do capital cultural historicamente construído. Ao pensarmos no projeto, preocupamo-nos, antes, com o mecanismo de apropriação do quinhão cultural a que todos tem direito, seja na forma de ocupar e ressignificar espaços escolares, seja pelo conteúdo e forma com que são apresentados ao público em geral. De uma forma ou de outra, foram os estudantes do Curso Técnico em Orientação Comunitária integrado ao PROEJA que acenderam o estopim dessa empreitada, proporcionando a todos o prazer de trilharmos juntos essa jornada.

6 A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é marcada neste trabalho como processo de construção e não mera aquisição. Daí a extensão ser uma prática em construção pela participação que, por sua vez, se dá pela comunicação dos sujeitos entre si. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1983, p. 44)

Referências

ALVES, Rubem. Estórias de bichos. 18 ed. Loyola, 1997.

BRANCO, Sandra. A cidade dos carregadores de pedras. Cortez, 2008.

CASADEI, Silmara Rascalha. Bullying não é amor. 1ed. Cortez, 2011.

COELHO, Edgar Pereira; SANTOS, Marcelo Loures dos; COELHO, Steliane Pereira. Aspectos históricos culturais a partir do desenvolvimento do Círculo de Cultura de Paulo Freire: uma metodologia de pesquisa? Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Edgar.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

Curta “Vida Maria” –Reflexão sobre o papel da educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rmCKCic5Vwg>

FERRÉZ, Reginaldo. Amanhecer Esmeralda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

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

_____. Extensão ou comunicação? 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INSTITUTO FEDERAL DOS SUDESTE DE MINAS GERAIS CÂMPUS MURIAÉ. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Orientação Comunitária integrado ao PROEJA. 2017. Disponível em: http://www.muriae.ifsudestemg.edu.br/site/sites/default/files/PPC_T%C3%A9cnico.Orienta%C3%A7%C3%A3o.Comunit%C3%A1ria.2018.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

PARMEGGIANI, Roberto; CARVALHO, João Vaz de. A avó adormecida. Kalandraka, 2015.

Registros dos encontros do projeto

Fotografia 1: Momento de capacitação dos alunos do PROEJA Orientação Comunitária – CRAS



Fonte: Arquivo do IF Sudeste MG campus Muriaé

Fotografia 2: Mais um momento de capacitação dos alunos do PROEJA Orientação Comunitária –EP/UFV



Fonte: Arquivo do IF Sudeste campus Muriaé

Fotografia 3: Momento de capacitação dos alunos do PROEJA Orientação Comunitária –CREAS



Fonte: Arquivo do IF Sudeste campus Muriaé

AÇÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS EM DIFERENTES CAMPI DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Chris Royes Schardosim¹

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho²

Josiane Pereira Fonseca Chináglia³

Introdução

Este relato tem como objetivo apresentar algumas ações e iniciativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com ênfase especialmente nas ações de caráter extensionista e de pesquisa dos centros de línguas.

Nesse cenário, escrevemos esse relato sobre as ações de ensino de línguas, da promoção do multilinguismo e do fomento ao processo de internacionalização em três regiões do Brasil: o Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus Ibirama*, em Santa Catarina; o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *Campus Manaus Centro*, no Amazonas; e IFSULDEMINAS – *Campus Muzambinho*, em Minas Gerais.

Destacamos como uma das principais ações e que, de certa maneira, motivou a realização dessa parceria, o evento realizado em Manaus, no fim do ano de 2018, denominado EPCCEL: Encontro de Professores e Coordenadores de Centros de Línguas, que reuniu profissionais de várias instituições da rede federal para discutir sobre as iniciativas, práticas e desafios encontrados para a implementação e institucionalização das centrais de línguas.

O evento teve como principal objetivo reunir docentes e coordenadores de centrais de idiomas, bem como estudantes que atuam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tanto no âmbito pedagógico como de gestão, em um momento de compartilhamento de ações, de reflexões e de buscas por melhorias na nossa realidade enquanto professoras no Norte, Sudeste e Sul do Brasil.

A seguir, sinalizamos algumas ações e boas práticas que talvez possam inspirar profissionais de outras instituições.

Instituto Federal Catarinense

A oportunidade de levar um pouco da realidade do interior de Santa Catarina para colegas de outras regiões do país foi única e enriquecedora. No evento em Manaus em 2018 conheci outras professoras de línguas com diversas demandas em comum às minhas, no IFC Ibirama. Esse evento foi o ápice de uma história iniciada em 2017, com o convite da Iandra para publicar um capítulo de livro, organizado

1 Docente – IFC Campus Ibirama – e-mail: chris.schardosim@ifc.edu.br

2 Docente – IFAM Campus Manaus Centro – e-mail: iandra.coelho@ifam.edu.br

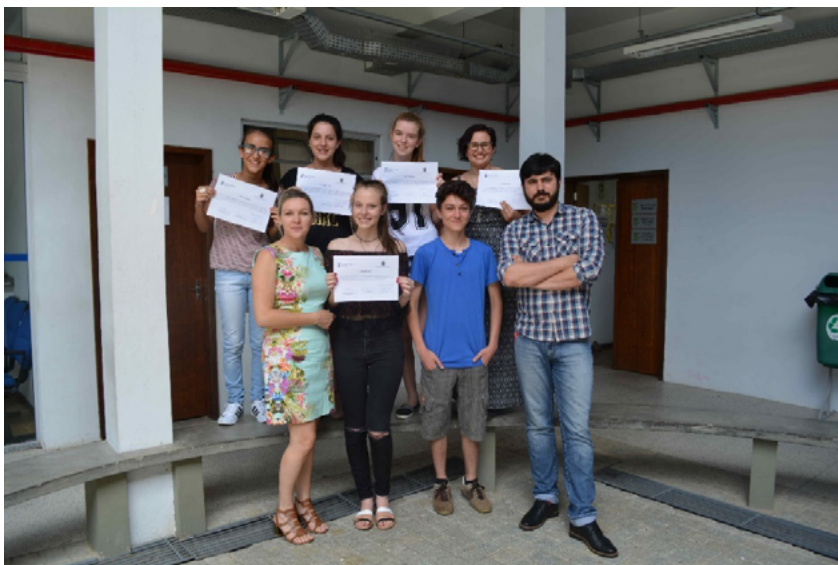
3 Docente – IFSULDEMINAS Campus Muzambinho – e-mail: josiane.fonseca@muz.ifsuldeminas.edu.br

por ela, sobre as ações de internacionalização e ensino de idiomas nos IF. Bem, no IFC Ibirama a internacionalização ainda é uma perspectiva, mas desde 2017 já há sinalizações de possibilidades.

No que diz respeito ao ensino de idiomas temos algum caminho percorrido, como relatado em Royes Schardosim (2016) e Royes Schardosim e Souza (2017) sobre as ações de ensino de espanhol, iniciadas em 2014 com um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em língua espanhola básica ofertado pelo PRONATEC.

Também em 2014 foi aprovado um projeto de pesquisa chamado NUBE – Núcleo Universal de Brasileños Espanholizados – que teve desdobramentos em projetos de extensão até 2016 (ROYES SCHARDOSIM; PAULINO; NUNES; PEDRUZZI, 2017; ROYES SCHARDOSIM; NUNES; PEDRUZZI, 2017). A ideia do NUBE foi oferecer cursos de língua espanhola para a comunidade de Ibirama na modalidade a distância, utilizando o Moodle. As ações e resultados do NUBE, ao longo dos três anos, envolveram a formação em pesquisa de sete estudantes de ensino médio, com apresentação de trabalhos em eventos regionais e nacionais, publicações em anais e capítulos de livros, bem como a participação de treze estudantes do ensino fundamental da cidade que realizaram o curso de extensão.

Figura 1. Entrega dos certificados curso NUBE 2016



Fonte: Arquivo pessoal

Em 2017 teve início o curso de extensão “Português para estrangeiros”, pensado para atender à demanda gerada pela vinda dos haitianos à cidade de Presidente Getúlio, vizinha de Ibirama (MAFRA et al, 2018; ROYES SCHARDOSIM et al, 2018). O curso durou dois anos e atendeu a quase quarenta estrangeiros que participaram dos cursos de nível I e II. Foi uma experiência grandiosa de trocas culturais e vivências com os haitianos que nos ensinaram muito.

Figura 2. Entrega dos certificados curso Português para Estrangeiros 2018



Atualmente está em fase de implementação o CLIFC – Centro de Línguas do IFC – com perspectiva de abertura de turmas para 2020. Os documentos já estão em construção e em breve serão encaminhados para apreciação. O CLIFC possibilitará oferta de cursos de qualificação profissional em línguas nos *Campi* do IFC. Também estão em reformulação os documentos norteadores dos cursos técnicos integrados do IFC inclusive no que tange às línguas adicionais.

Centro de Idiomas do Instituto Federal do Amazonas

Nessa seção, destacamos algumas ações do Centro de Idiomas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CIIFAM). Este lócus formativo surgiu em meio à crescente demanda de desenvolvimento da competência comunicativa em línguas adicionais, para atuar em distintos contextos, seja presencial ou virtual, como exigência dos setores da sociedade, não apenas no âmbito educativo.

Considerando que vivemos numa política de pluralismo linguístico e levando em conta a competitividade do mercado de trabalho e a rapidez com que as ações ocorrem, devido aos processos de globalização, o domínio de outras línguas auxilia na interação discursiva, no avanço da produção dos conhecimentos e de novas conquistas, seja no âmbito pessoal, profissional ou acadêmico.

Nesse cenário de exigências, destaca-se o processo de institucionalização de um espaço formativo que se constitui como um núcleo de apoio ao Ensino, Pesquisa, Extensão e prestação de serviços. O CIIFAM se apresenta como um segmento institucional, social e sistêmico que busca promover à comunidade acadêmica (discentes, docentes, técnico-administrativos, pesquisadores) e à comunidade externa, a oportunidade de adquirir conhecimentos e fluência em outras línguas; contribuir para a formação e atualização profissional e a conquista de novos espaços na sociedade, desenvolvendo a integração e o relacionamento entre o Instituto e outras esferas sociais e com a comunidade de forma geral.

A partir da institucionalização desse espaço, regulamentada e aprovada pela Resolução nº. 47/CONSUP/IFAM, de 26 de dezembro de 2013, houve a ampliação

de um conjunto de programas, projetos e iniciativas voltadas para a difusão e capacitação de discentes e servidores, com o intuito de potencializar a mobilidade internacional e o processo de internacionalização do instituto.

Entre as ações desenvolvidas, podemos citar: i) Capacitação de servidores, discentes e comunidade externa em uma ou mais línguas adicionais, visando à mobilidade acadêmica e a cooperação internacional; ii) Capacitação em serviço para professores de línguas, especialmente com ênfase nas competências comunicativa e digital; iii) fomento à pesquisa, como eixo transversal de atividades, com foco no desenvolvimento de processos e produtos voltados para o ensino e aprendizagem das línguas: inglês, espanhol, francês, libras, línguas indígenas e português como língua adicional; iv) Criação e produção de material de apoio extraclasse, com auxílio de um Laboratório de Produção Midiática; v) Aplicação de testes de proficiência de leitura em língua estrangeira, com foco no atendimento a demandas de ordem acadêmica, específicos para cursos de pós-graduação; vi) Realização de ciclos de oficinas e palestras de formação continuada em serviço, visando à capacitação da comunidade acadêmica e externa; vii) Oferta de cursos de línguas a distância, por meio da implantação do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras; viii) Efetivação de parcerias com outras universidades e Associação de Professores.

Nesse cenário, o Centro de Idiomas do IFAM leva em conta o critério de relevância social e a consciência crítica com relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, com objetivo de oferecer diferentes oportunidades para que a comunidade acadêmica e, desde uma perspectiva extensionista, a comunidade externa possa adquirir conhecimentos em outras línguas e participar de atividades culturais inerentes à internacionalização.

Atualmente, tem como foco o desenvolvimento de cursos de línguas, capacitações de servidores, promoção de atividades culturais, por meio do desenvolvimento de diferentes projetos, detalhados a seguir.

a. CLAVE– CURSOS DE LÍNGUAS ADICIONAIS VIA EXTENSÃO

Compreende a oferta de cursos de línguas adicionais, a fim de promover o desenvolvimento dos recursos humanos, bem como a formação integral e profissional, de forma a conciliar os interesses individuais e as metas institucionais.

b. CLAI – CAPACITAÇÃO EM LÍNGUAS ADICIONAIS PARA SERVIDORES E ALUNOS DO IFAM

Tem como objetivo principal promover a capacitação de alunos, professores e técnicos-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas em línguas adicionais e compreende a oferta de Espanhol, Francês, Inglês, Libras e Português como língua adicional.

c. OLATEC – OFICINAS DE LÍNGUAS ADICIONAIS E TECNOLOGIAS

Compreende a realização de oficinas voltadas para a formação continuada dos professores de línguas adicionais. Também tem como público-alvo, alunos e servidores do IFAM, assim como a comunidade.

d. PROMAD – PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Contempla um conjunto de subprojetos que tem como objetivo a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas e propostas para fins específicos. Compreende a revisão, elaboração, avaliação e divulgação.

e. CLAP – CURSOS DE LÍNGUAS ADICIONAIS PERSONALIZADOS

Esse projeto atende às necessidades e motivações do estudante. O material didático e as atividades são elaborados de acordo com os perfis e necessidades dos alunos. As aulas são individuais, com foco nas necessidades específicas.

f. Projeto de Pesquisa CI-WEB – DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE

O projeto de pesquisa – Desenvolvimento de Software de gerenciamento para a demanda administrativa e pedagógica de um centro de línguas é uma proposta de inovação tecnológica que surgiu a partir das demandas relacionadas às práticas docentes e gerenciamento de dados.

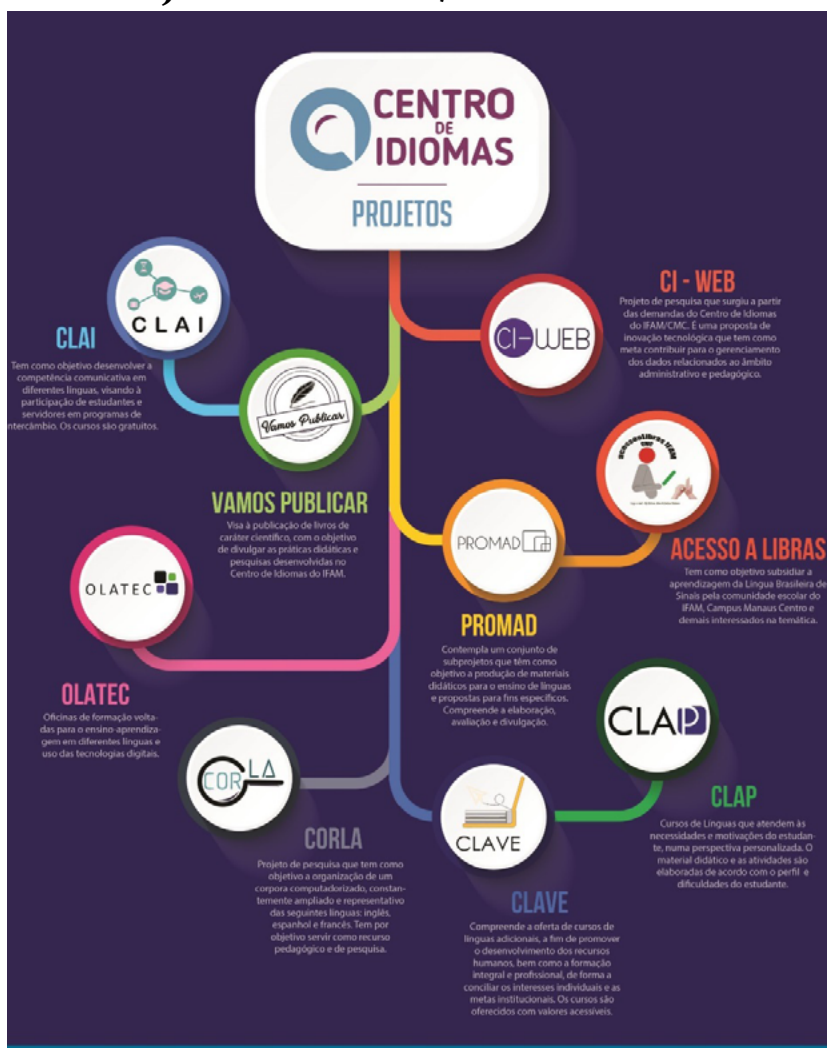
g. Projeto de Pesquisa Corla – Corpora computadorizado de línguas adicionais

Trata-se de um *corpora* computadorizado, constituído por material escrito das línguas espanhol, inglês e francês. Tem por objetivo servir de suporte para o desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens, assim como transposição de metodologias de pesquisas acadêmicas para a sala de aula. Conta com um software de análise de dados lexicais (em construção) e com amostras em constante ampliação, representativas de cada idioma.

h. ACESSO A LIBRAS IFAM/CMC

Tem como objetivo subsidiar a aprendizagem da LIBRAS pela comunidade escolar do IFAM, *Campus* Manaus Centro e demais interessados na temática. Através do site *Acessoalibras*, alunos professores e demais interessados podem ter acesso livre a materiais, tais como videoaulas, artigos, blogs, diversas atividades, aulas práticas com foco no atendimento às pessoas com surdez, links de instituições que trabalham com a Libras, divulgação de eventos no Brasil e no âmbito internacional, entre outros (Figura 3).

Figura 3. Projetos do CIIFAM/CMC em andamento



Fonte: Elaboração própria

Por meio destes projetos principais são desenvolvidas relevantes ações que englobam os processos e produtos relacionados ao ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviços. Através deles, os professores de línguas podem desenvolver diferentes propostas e intensificar suas ações voltadas à organização da infraestrutura, práticas pedagógicas e desenvolvimento de materiais didáticos, bem como diferentes metodologias específicas para mediação pedagógica adequada para ministrar aulas na modalidade presencial, semipresencial e a distância.

I Interculturais – Campus Muzambinho

O primeiro Encontro de Professores e Coordenadores dos Centros de Línguas dos Institutos Federais I EPCCCL realizado no Campus Manaus nos possibilitou apresentar as ações realizadas no Centro de Ensino de Línguas do IFSULDEMINAS Campus Muzambinho – CELIN (CHINÁGLIA; DAVID, 2018). Também permitiu conhecer ações realizadas nos demais Centros de Línguas dos Institutos Federais e a oportunidade de compartilhar com os colegas que coordenam os Centros de Línguas

nossas dúvidas, anseios e inquietações existentes quanto a internacionalização, um espaço de atuação ainda muito recente nos Institutos Federais.

Considerando que os Centros de Ensino de Línguas coadunam para que o processo de internacionalização seja consolidado nos Institutos Federais, muitas ações estão sendo realizadas em cada um dos Campi. Assim, tendo em vista a necessidade de dar visibilidade aos Centros de Línguas e proporcionar ações motivadoras para os alunos envolvidos com os cursos de idiomas ofertados pelos centros de Línguas dos Institutos Federais, foi realizado no Campus Muzambinho um projeto denominado Interculturas.

O projeto Interculturas visou promover uma interação entre os alunos intercambistas que estavam estudando no Campus Muzambinho e os alunos dos cursos de idiomas oferecidos pelo CELIN em apresentações sobre a cultura do Brasil e sobre a cultura dos países dos intercambistas valorizando os idiomas dos cursos ofertados pelo CELIN e a língua nativa deles.

Para dar início ao projeto, primeiramente houve uma sondagem por parte da coordenação do CELIN e dos instrutores dos diversos cursos que estavam sendo ofertados no segundo semestre de 2018 junto aos alunos dos cursos, se haveria interesse por parte deles em realizar pesquisas sobre o Brasil quanto a cultura, culinária, pontos turísticos, curiosidades e, posteriormente, apresentá-las em um evento público dentro da Instituição.

Para além das expectativas da coordenação do CELIN, a maioria dos alunos dos diversos cursos aceitou participar e esta motivação facilitou para que a coordenação do CELIN estabelecesse contato com os intercambistas do Campus Muzambinho, oriundos de Portugal, Colômbia, Peru, que prontamente aceitaram realizar uma pesquisa e apresentação em público sobre seus países de origem.

No segundo semestre de 2018 os cursos de extensão ofertados pelo CELIN foram de Inglês Básico e Intermediário, Espanhol Básico e Intermediário, Técnicas de redação e Libras – nível Básico, então cada instrutor organizou com suas respectivas turmas as apresentações que seriam realizadas.

Os alunos dos cursos de Inglês se dedicaram a apresentar a culinária da cidade de Muzambinho e de algumas cidades do Brasil cuja culinária seja conhecida nacionalmente. Para complementar a apresentação, ilustraram todos os pratos das comidas com os nomes em Língua Portuguesa e Língua Inglesa fazendo as respectivas traduções ou explicações equivalentes.

Já os alunos dos cursos de Espanhol ficaram com as apresentações sobre a diversidade das músicas populares brasileiras e também realizaram uma bela apresentação de um coral ensaiado pelo instrutor do curso que traduziu para o Espanhol a música *Nearer my god to thee – Mi Dios más cerca de ti*.

Para representar a Língua Portuguesa, os alunos do curso de Técnicas de Redação apresentaram uma visão panorâmica sobre as danças típicas dos diversos estados do Brasil e a apresentação por uma das alunas do curso do Carimbó, um gênero de dança de roda típica do Pará, de raízes indígenas.

Figura 4. Apresentação do Carimbó



Fonte: Arquivo pessoal

E, para finalizar a apresentação dos alunos brasileiros, os alunos do curso de Libras apresentaram em LIBRAS diversas músicas populares brasileiras que puderam ser acompanhadas por todos os presentes.

Figura 5. Apresentação de músicas em LIBRAS



Fonte: Arquivo pessoal

Na sequência, foram apresentados os trabalhos com a participação dos alunos intercambistas, que realizaram participações muito enriquecedoras que abordaram aspectos políticos, sociais, culturais e algumas curiosidades e mitos de seus países.

Além das abordagens sobre seus países, os intercambistas também apresentaram relatos sobre o processo burocrático e acadêmico para a participação em um intercâmbio, bem como a experiência no Campus Muzambinho, em Minas Gerais.

Ao término das apresentações todos os participantes foram convidados pelos alunos dos cursos de inglês básico para participarem da degustação de algumas comidas típicas da culinária mineira. O Evento Interculturas contou com a participação de 110 alunos dos cursos CELIN, 5 instrutores e 4 intercambistas, além da presença de mais de 150 pessoas que compareceram para prestigiar o evento realizado no auditório I do Campus Muzambinho no dia 13 de novembro de 2018.

Levando em conta a grande aceitação e repercussão do evento dentro do Campus, na comunidade local e na região, a coordenação do CELIN do Campus Muzambinho considerou o projeto do Interculturas além de muito relevante como

uma ação motivadora e de visibilidade para o Centro de Línguas, proporcionou uma especial receptividade à cultura dos intercambistas e valorização da cultura brasileira, bem como incentivo e valorização dos alunos em geral.

Com tal, o evento foi divulgado como o I Interculturas no site da instituição e demais mídias, passando a fazer parte das atividades culturais que serão promovidas no Campus Muzambinho no ano de 2019.

Considerações finais

São perceptíveis a riqueza e a variedade de atividades desenvolvidas de Norte a Sul do país no âmbito do ensino de línguas. As ações brevemente apresentadas neste texto demonstram a articulação entre teoria e prática, bem como a conexão entre pesquisa e extensão. Também é importante destacar que todas as ações descritas, desde os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no IFC, passando pelos projetos e cursos ofertados pelo IFAM até o evento no IFSULDEMINAS, envolvem docentes, técnicos, estudantes e a comunidade. São ações que ultrapassam os muros das instituições e alcançam um público maior.

Referências

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. A Internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 2.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. A Institucionalização dos Centros de Línguas na Rede Federal: desafios e boas práticas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 2.

CHINÁGLIA, Josiane Pereira Fonseca; DAVID, Augusta Schwtner. A implantação do centro de línguas – CELIN no IFSULDEMINAS e a sua implementação no Campus Muzambinho. In: COELHO, Iandra Maria Weirich S. (Org.). A Institucionalização dos Centros de Línguas na Rede Federal: desafios e boas práticas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 2, p. 215-231.

MAFRA, A.; ROYES SCHARDOSIM, C.; YEE, R. S.; HENSCHER, G. V. Curso de Português para Estrangeiros Ano II. In: HÖRNER, Douglas; HENNIG, Elisa Lotici; ANDRADE, Rafael; IMHOF, Sônia Schappo. (Org.). Campus Ibirama: Ensino, Pesquisa e Extensão Ano II. Blumenau: Editora do Instituto Federal Catarinense, 2018. p. 53-68.

ROYES SCHARDOSIM, Chris. NUBE: histórico, desafios e possibilidades. 1. ed. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2016.

ROYES SCHARDOSIM, CHRIS; SOUZA, C. M. B. N.. O ensino do espanhol em Ibirama: uma região de cultura alemã. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. (Org.). Ensino de espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas. Campinas: Pontes, 2017. p. 345-354.

ROYES SCHARDOSIM, C.; PAULINO, E. A. ; NUNES, L. L. S. T. ; PEDRUZZI, T. . Ação de extensão no IFC Ibirama: ensino de espanhol via Moodle. In: ANDRADE, Rafael; HÖRNER, Douglas; IMHOF, Sônia Schappo. (Org.). Campus Ibirama: Ensino, Pesquisa e Extensão. Blumenau: IFC, 2017. p. 11-28.

ROYES SCHARDOSIM, C.; NUNES, L. L. S. T. ; PEDRUZZI, T. . Pensando o ensino de espanhol na modalidade a distância. In: ANDRADE, Rafael; HÖRNER, Douglas. (Org.). Campus Ibirama: Ensino, Pesquisa e Extensão. Blumenau: IFC, 2017. p. 141-163.

ROYES SCHARDOSIM, CHRIS; MAFRA, A.; YEE, R. S.; PEDRUZZI, T. Ensino de idiomas no Instituto Federal Catarinense Campus Ibirama: ações e perspectivas de internacionalização. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. (Org.). A internacionalização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1, p. 169-180.

ROYES SCHARDOSIM, C.; PEDRUZZI, T.. NUBE Jóvenes: pesquisa em espanhol. In: HÖRNER, Douglas; HENNIG, Elisa Lotici; ANDRADE, Rafael; IMHOF, Sônia Schappo. (Org.). Campus Ibirama: Ensino, Pesquisa e Extensão Ano II. Blumenau: Editora do Instituto Federal Catarinense, 2018. p. 117-121.

ESTÁGIO: UNIVERSO INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Marilda Vinhote Bentes
Servina Severina Costa

O projeto “Estágio: universo interdisciplinar para o ensino de Língua Espanhola” se fez necessário por vários motivos, dentre eles está a proposta do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica (LELH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, pois está fundamentada em dimensões linguísticas e culturais, em que a intencionalidade se volta para aspectos da realidade social (IFRR, 2015). Assim, é imprescindível que haja um envolvimento entre os componentes curriculares, fazendo surgir a busca por estratégias que subsidiassem um processo interdisciplinar e intercultural para resultar em uma formação sólida, que propicie sucesso no desenvolvimento do estágio supervisionado, uma vez que a formação inicial e o estágio devem:

[...] pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN 2006, p. 21).

Esses processos, gerenciados a partir das aulas na faculdade e que culminam no estágio, remetem o futuro profissional a uma reflexão acerca dos conteúdos a serem ensinados, sempre atrelados a uma realidade globalizada, moderna e informatizada em que a aprendizagem deve ocorrer em meio à emersão do diálogo com culturas distintas. O aluno da escola passa a entender que é possível aprender a partir da relação gramática-uso-cultura, passando a compreender os conteúdos escolares como advindos de práticas sociais com propósitos definidos de comunicação e não apenas como um conteúdo a ser vencido de modo abstrato, isto é, porque consta na grade curricular. Nessa dinâmica, ambos ganham. O estagiário porque começa a prática de sua profissão entendendo que o ensino deve estar pautado em dinâmicas de interação social, de modo a ampliar o leque de possibilidades de interação nas mais variadas situações comunicativas. O aluno, por sua vez, beneficia-se porque percebe que as aulas de língua podem estar associadas às de literatura a partir da abordagem de diferentes gêneros textuais, que permitem ter situações de comunicação análogas às reais ou que ensejam realmente interações da realidade.

Do ponto de vista da cultura, sabe-se da multiplicidade literária que compõe o mundo hispânico. Somado a isso, existe caráter biográfico dos autores, o manejo das informações sócio-históricas da época de produção, bem como o contexto interno das obras. Esse mosaico ainda possibilita ventilar aspectos histórico-sociais de usos linguísticos tanto no que diz respeito ao registro de língua de cada época quanto no que tange à construção de personagens e suas caracterizações. Assim, o

universo desta proposta colabora ao revelar traços peculiares da cultura hispânica, demonstrando aos acadêmicos um novo modo para aulas criativas e atraentes, pois, em uma visão antropológica, a cultura é percebida como uma ciência interpretativa, então a busca deve voltar-se para a importância dela (GEERTZ, 2013, p. 9).

Também para as aulas do Componente Curricular de Estágio precisa-se de um trabalho com metodologias que envolvam questões teóricas da literatura hispânica, sendo expostas na docência da língua espanhola, haja vista que os componentes curriculares do Curso LELH estão voltados à “[...] reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e literatura na Educação Básica [...]” e sobre a formação docente (IFRR, 2015, p. 7). E, nesse aspecto, ao estudar literatura e língua de forma interdisciplinar, o projeto pode oferecer informações da gramática dessa língua como subsídio para os estudos a partir de textos literários, contribuindo para auxiliar os acadêmicos com estratégias e recursos, considerando as especificidades da disciplina no currículo escolar.

Finalmente, há que se considerar a diversidade linguístico-cultural do referido Estado e, em especial, das escolas, cujas salas de aula envolvem alunos brasileiros (índios e não índios) e estrangeiros. Para Bybee (2010), as línguas estão em constante variação em todos os níveis, de forma que a teoria da linguagem pode centrar-se no uso. Nesses termos, por exemplo, a sintaxe não é autônoma, há incorporação nas análises, tanto da semântica quanto da pragmática (GIVÓN, 1979).

Portanto, trata-se de um desafio de amplo alcance que não apenas compromete o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, mas também traz dificuldades de interação envolvendo alunos entre si e alunos e professor, o que não raro desagua em questões de preconceito quase sempre em prejuízo da minoria. Problemas relacionados à educação tais como esse podem ser amenizados se no próprio processo educativo forem oferecidos conhecimentos sobre as culturas, literaturas e as línguas envolvidas. É nesse sentido que este projeto, ao propor um processo interdisciplinar com foco na pesquisa e na prática do ensino de língua espanhola, envolvendo a literatura hispânica, pode contribuir para uma interação mais adequada dos agentes envolvidos e o consequente sucesso do processo de ensino-aprendizagem, o que, evidentemente, constitui em mais uma justificativa para o desenvolvimento deste projeto.

Nesses termos, é necessário que se pense acerca da importância da inclusão da literatura no ambiente escolar, mais precisamente nas aulas de língua espanhola, primando pelo dinamismo no contexto e gramática, pois, segundo Nogueira (2008, p. 162), o trabalho com literatura nas escolas se resume, de modo geral, à utilização de textos literários com objetivo de:

[...] 1) responder a questões que induzem o aluno a repetir as mesmas estruturas do texto; 2) reforçar algum aspecto gramatical presente nele; 3) ampliar o vocabulário; 4) produzir outro texto; 5) destacar um determinado aspecto cultural. (NOGUEIRA, 2008, p. 162)

Com o texto literário, vai-se além dessas metas, o trabalho de todos é **reconhecer que o aluno precisa interagir com o texto**, ressaltando as relações que mantém

com a realidade sociocultural, e até com outros textos, para vivenciá-los de forma integral. Assim, todos devem compreender que o texto literário difere dos demais devido as suas especificidades, no que se refere às particularidades de prestar-se à arte, à reflexão, à catarse; devido à possibilidade de contemplar distintas funções da linguagem; de empregar muitos recursos estilísticos e contemplar uma diversidade de configurações discursivas – ambiguidade, ironia, paradoxo –, que podem gerar uma multiplicidade de interpretações (NOGUEIRA, 2008).

Para Brait (2015), estudar linguagem é descobrir mundos e a literatura viabiliza mais caminhos rumo a esse descobrimento. A partir dela, é possível estudar figuras, sintaxe, discursos, identidades e memória. Além disso, tem-se a oportunidade de oferecer uma variedade de autores que talvez, sozinhos, os alunos não tivessem acesso. Ademais, a partir de leituras orientadas e compartilhadas, é possível deixar levar-se com profundidade e criticidade em relação ao que o conteúdo dos textos oferece.

Diante do exposto, os motivos para a execução desta proposta circunscrevem o fato de que o preceito literário está atrelado ao processo do ensino-aprendizagem de uma língua. Portanto, tem-se claro o propósito de incentivar o ensino de espanhol atrelado ao ensino de literatura, garantindo a participação ativa do acadêmico, dando-lhe subsídios para que ele seja protagonista do seu proceder educacional e, posteriormente, profissional.

Contexto em que o projeto está inserido

O projeto “Estágio: universo interdisciplinar para o ensino de Língua Espanhola” foi registrado em 2017, na Diretoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Boa Vista e desenvolvido no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica. Ele está edificado tendo como base o Componente Estágio – Pesquisa e Prática no Ensino Médio, e o contexto da turma em que o projeto foi aplicado. O procedimento ocorreu por etapas: a primeira é a prática da pesquisa e a segunda é quando os acadêmicos usam o resultado da pesquisa como base para a regência em sala de aula de língua espanhola.

Assim, em 2017.1, no Componente Curricular Estágio III – Pesquisa e Prática no Ensino Médio, realizou-se a primeira etapa do projeto, em uma turma do Módulo VII, composta por treze acadêmicos, que aparentemente demonstravam interesse no ensino por meio da literatura, mas a maioria possuía dificuldade em usar a tríade contexto da obra-contexto atual-gramática para edificar proposições de ensino de língua espanhola. Apesar disso, os alunos demonstravam interesse, pois viam na proposta meios para aprimorar estratégias, minimizar o tempo e facilitar a construção de conhecimento a partir de um viés metodológico de inter-relação.

As aulas se deram na categoria presencial e de forma interdisciplinar, no turno vespertino, nas quais realizou-se estudos teóricos e práticos voltados para a

língua espanhola, literatura hispano-americana e análise e elaboração de material didático. No decorrer dos encontros, os alunos elaboraram um Plano de Estágio para nortear o processo de pesquisa, tanto da observação direta do contexto escolar quanto da documental. Nessa experiência de imersão e contextualização, os estagiários passaram 40 horas de investigação em Escolas Estaduais de Ensino Médio e construíram registros sobre o lócus escolar, principalmente, acerca das aulas de língua espanhola.

As observações giraram em torno de um olhar mais reflexivo de como as aulas de língua espanhola ocorrem, registrando a dinâmica professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, as metodologias, o modo como a literatura e a gramática ganham espaços, dentre outros pontos que, por ventura, o estagiário tenha achado pertinente para o reconhecimento do contexto e para propor uma futura ação pedagógica na escola campo. Na pesquisa documental foram analisados o Projeto Político Pedagógico, plano de aula docente e o livro didático adotado pela escola, pontuando a coerência entre teoria e prática no desenvolvimento das aulas.

A segunda etapa ocorreu em 2017.2, no Componente Curricular de Estágio IV – Pesquisa e Prática no Ensino Médio, com a mesma turma do Estágio III, porém já no Módulo VIII. Assim, as 140 horas do Componente ficaram distribuídas da seguinte forma: 30 horas para aula presencial; 40 horas para o planejamento; 40 horas para a regência na escola campo e 30 horas para a elaboração de relatório. Em todas as ações, contou-se com o auxílio das docentes que ministram aulas de Literatura Hispânica e a de Língua Espanhola e Análise e Elaboração de Material Didático no Campus Boa Vista.

As aulas foram ministradas com foco nos elementos do planejamento, na literatura hispânica e na língua em uso. Esse processo seguiu etapas, pois os acadêmicos retomaram as falas acerca das dificuldades encontradas em algumas escolas durante o estágio de observação, as quais se voltavam para a falta de interesse pela disciplina de espanhol por parte dos alunos, já que ela não reprova, não há atrativos, não demonstra coerência com a realidade, dentre outros aspectos voltados à realidade e a área linguística.

Os acadêmicos demonstraram embasamento teórico para a escolha da temática e do país a ser trabalhado, pois vislumbraram a realidade brasileira para relacionar com o mundo hispânico e, ainda, buscaram na literatura textos envolvendo o tema e país selecionado. Cabe salientar que nessa etapa utilizou-se como suporte de orientação a Educação a Distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA da Plataforma Moodle, no qual foi criada uma sala do Componente Curricular Estágio IV, para ser usada como método de interação a fim de que alunos e docentes pudessem propor leituras e tirar dúvidas. Esse espaço também foi destinado à postagem do relatório final.

O projeto foi disseminado pelos acadêmicos, mas com formato voltado para o Ensino Médio. Com isso, obtivemos seis projetos para serem desenvolvidos em cinco unidades de ensino diferentes, cabendo citar que desses, três foram desenvolvidos

por meio de Curso de Extensão e os demais como projeto de Ensino. De maneira geral, as turmas normalmente eram compostas por um quantitativo entre 20 e 30 alunos, dentre eles não indígenas, indígenas e imigrantes. E, ainda, nas turmas em que foram desenvolvidos os Cursos de Extensão, o trabalho girou em torno da Educação de Jovens e adultos.

Ao final de cada fase, as equipes produziram um relatório descritivo do processo envolvendo o desenvolvimento das ações realizadas, expondo as dificuldades e como as superaram, relacionando-as com as leituras realizadas no decorrer do curso e encerraram as etapas com apresentações do processo de estágio concretizado.

Procedimentos didáticos

Para realização do estudo de caso, o projeto foi dividido em duas etapas, a primeira ocorreu em 2017.1 e correspondeu a um processo investigativo por parte dos acadêmicos, no qual, a priori, utilizaram 20 horas para um estudo teórico, visando a leitura, produção de esquemas, resumos e discussões acerca da Regulamentação de Estágio, das Orientações Curriculares Nacionais, do funcionalismo, da literatura hispânica e dos elementos de planejamento. Nesses termos, a partir dos estudos teóricos, das discussões e das orientações, os alunos e docentes elaboraram um Plano de Estágio envolvendo aspectos de relações interpessoais, conteúdos programáticos e socioculturais.

Estando de posse do plano de estágio e com as documentações emitidas pela Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Boa Vista, os acadêmicos iniciaram a pesquisa nas Escolas de Ensino Médio do Estado de Roraima. Assim, por meio da observação direta, os estagiários passaram 40 horas de investigação e construíram registros sobre a escola campo, principalmente, acerca das aulas de língua espanhola.

Além da observação, realizaram uma pesquisa documental, pois construíram dados com base no documento Projeto Político Pedagógico, plano de aula docente e do livro didático adotado pela escola, seguindo um esquema constante no plano de estágio. Ao fim das duas pesquisas, cada acadêmico ou grupo produziu relatório contendo as observações, análises e um texto reflexivo com as percepções que foram desde o ato de planejar até a finalização da pesquisa, incluindo projeções para a regência que ocorreu no Módulo seguinte. Essa etapa foi apresentada a uma banca composta por docentes do Campus Boa Vista, uma da área pedagógica, outra de língua e outra professora de literatura.

A segunda etapa ocorreu em 2017.2. No decorrer das aulas no Curso de LELH, a docente da área pedagógica, a da língua espanhola e análise e elaboração de material didático e a da literatura hispânica planejaram e desenvolveram estratégias conjuntas com vistas aos conteúdos dos componentes, edificando aulas dialogadas, discussões, debates, orientações, microaulas e supervisão para nortear

o desempenho no planejamento da regência pelos acadêmicos. Nesse processo, também foi incluída a Educação a Distância, para dar suporte nas orientações e leituras, o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA da Plataforma Moodle, no qual se usou uma sala do Componente Curricular Estágio IV. Nela os acadêmicos seguiam as orientações, liam os textos, tiraram dúvidas com o tutor (a distância) e professoras e, ainda, postaram o relatório final.

Assim, as 140 horas do Componente Curricular Estágio IV ficaram distribuídas da seguinte forma: 30 horas para aula presencial, em que as aulas eram ministradas pela professora de estágio, de língua e de literatura, pois os conteúdos giraram em torno dos elementos do planejamento, a partir da concepção de língua em uso e da realidade hispânica e suas conformações culturais; 40 horas para o planejamento, caso em que os acadêmicos elaboraram o projeto interdisciplinar, com planos de aula e/ou sequência didática. Além disso, contribuiu-se para a produção de material didático – uma apostila e/ou jogos; 40 horas para a regência na escola campo, nessas horas os acadêmicos estagiários, de posse do planejamento, realizaram a regência de língua espanhola em Escolas Estaduais de Ensino Médio e da rede Federal de ensino, seja pelo processo regular, seja em formas de cursos de extensão abertos a alunos cursando ou concluintes do Ensino Médio; e 30 horas para a elaboração de relatório.

No primeiro momento, foram retomadas as dificuldades encontradas nas turmas durante o estágio de observação. Com isso, priorizou-se um eixo temático específico e um país hispânico a ser trabalhado por cada equipe de alunos, durante as 40 horas de docência no estágio. A temática foi o elo entre a língua e a literatura; a gramática e o contexto; a cultura e o texto literário; as dificuldades e os conteúdos de diferentes disciplinas. Dentre as discussões, problematizaram-se os autores e textos literários hispânicos a serem trabalhados, bem como os conteúdos programáticos das escolas estaduais de Roraima. Com isso, foram elaborados por cada grupo de alunos projetos interdisciplinares, ficando a critério deles definirem o método a ser utilizado e quais as melhores estratégias para se alcançar o objetivo proposto.

As aulas eram reforçadas na carga horária dos componentes específicos, mas com um olhar interdisciplinar. A exemplo, a docente de língua espanhola direcionou suas aulas para os conteúdos literários atrelados a questões gramaticais, por meio de uso de textos literários, realizando orientações e microaulas planejadas em conjunto com as demais docentes envolvidas e com alunos. Essa docente, que também é responsável pelo componente de análise e elaboração de material didático, enriqueceu o trabalho dos alunos com os pontos comuns que envolveram o funcionalismo, o ato de planejar e a literatura, com isso, cada grupo elaborou seu material didático, considerando o eixo temático, os conteúdos curriculares das Escolas Estaduais do Ensino Médio e textos literários escolhidos pelos próprios alunos.

Outro exemplo volta-se para as aulas de literatura, pois à medida que a docente abordava os conteúdos referentes à literatura hispânica, fazia-se relação de como

esse conteúdo se configurava no ensino médio, mais precisamente na disciplina de língua espanhola. Nesse momento, os alunos socializavam metodologias e como elas poderiam ser utilizadas para elencar os conteúdos de português, história, geografia, arte e matemática. Aulas dessa natureza trouxeram reflexões e percepções para um fazer pedagógico interdisciplinar a partir da literatura hispânica. E, ainda, emergiu questões interculturais envolvendo alunos indígenas, não indígenas e imigrantes, pois os acadêmicos frisavam o diferencial por conta desse público heterogêneo.

Nas etapas de planejamento, elaboração de material didático, regência, supervisão e relatório houve orientações por parte das docentes em encontros individuais, sendo possível detectar estratégias metodológicas que envolvessem o texto literário para aprendizagem dos conteúdos gramaticais e sócio culturais, bem como correlacionar conteúdos de distintas disciplinas.

Portanto, no planejamento dos acadêmicos estagiários foram utilizadas estratégias voltadas para aprimoramento das quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever, por isso, os acadêmicos interviram com conversação, discussões sobre a temática, dinâmica, dramatizações, dentre outras que envolvessem os discentes em um processo de compreensão de texto literário, em questões sobre autor-narrador-personagens, contexto histórico da obra, bem como contexto interno sobre o qual se edifica a história, o país envolvido e seus aspectos sócio culturais e a gramática usada, seus sentidos, usos estilísticos e argumentativos. A partir disso, ficou mais fácil de explorar e relacionar os conteúdos das disciplinas de história, geografia, arte e, em alguns casos, matemática, bem como utilizar o processo intercultural, uma vez que ao escolher a temática, um país hispanofalante deveria ser o foco.

Outro ponto merecedor de destaque é a questão do trabalho com jovens e adultos, uma vez que algumas equipes preferiam desenvolver cursos de extensão e o público, neste caso, seria alunos ou concluintes do ensino médio. Fato que exigiu um estudo sobre as diretrizes da referida modalidade de ensino. Diante disso, os projetos ficaram assim dispostos:

Projetos de Extensão: “¿Hablas español? La enseñanza de la lengua española”; “Valoración de la mujer frente a la mirada de la Literatura Española”; e Cuestiones de lengua, literatura y cultura a través del cuento La Tía Cristina.

Projetos de Ensino: “Un puente entre Monte Roraima y Machu Picchu”; “Un chocolate muy especial”; e “Administración en el contexto socioeconómico de la Vanezuela”.

Após a regência, os estagiários elaboraram um relatório expondo as principais anotações referentes ao processo investigativo, expondo as dificuldades e superações no momento do planejamento, uma reflexão acerca da docência realizada, descrevendo as principais ações desenvolvidas nas aulas, seja demonstrando os pontos favoráveis e/ou os desfavoráveis, anexando fotos, planos de aula, frequências, dentre outros registros que serviram de apoio nas aulas. E, ainda, foi inserido os Termos de Autorização de Uso de Imagem. Para encerramento, os acadêmicos apresentaram seu relatório a uma banca composta pelas docentes do Campus Boa

Vista envolvidas no processo, além de duas outras docentes – uma pedagoga e uma professora de língua espanhola (também docente bolsista do Campus Boa Vista, na modalidade Educação a Distância) -, que desenvolvem sua docência em escolas da rede de Ensino Estadual de Roraima.

Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes

O projeto compreende que o processo avaliativo de cada componente curricular tem suas especificidades em termos de critérios, porém instrumentos e algumas habilidades e competências podem e devem ser tomadas como interdisciplinar. Diante disso, as docentes constituíram em comum acordo com os acadêmicos os instrumentos e critérios a serem utilizados para avaliação do desempenho e da verificação da assiduidade, conforme estabelecido pela Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

Assim, ficou estabelecido quatro instrumentos comuns para realizar a avaliação, considerando os saberes construídos e colocados em prática pelos aprendizes, tendo um caráter individual e coletivo em uma dimensão formativa, enquanto processo, e somativa ao final de cada semestre, utilizando aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais, instrumentos e pontuações nas avaliações. Os critérios vão desde a estrutura do texto, vislumbrando a coerência entre as partes, a clareza em termos de contexto e interdisciplinaridade, utilização das normas da língua, questões relacionadas à linha de raciocínio lógico-argumentativa definida nos conteúdos dos componentes curriculares envolvidos, coerência com as orientações e se os argumentos são sustentados por reflexões, até a utilização de exemplos teóricos e práticos.

A avaliação formativa trouxe um panorama da turma em questão, mostrando as potencialidades e as fragilidades dos alunos em um curso de formação docente, contribuindo para intervenção contínua junto a todos, seja subsidiando com novas estratégias ou, seja incentivando para que continuem, mesmo que as dificuldades pareçam insuperáveis. Não foi fácil, mas persistiram e conseguiram avanços para um fazer docente mais coerente com o curso e com a demanda atual que requer alunos mais ativos.

Autoavaliação do professor formador

Em um trabalho igual a este as reflexões recaem no fazer pedagógico. E o processo inicia na escolha de como se trabalhar para que os alunos avancem em seus saberes e possam realizar o processo ação–reflexão–ação, isso em um contexto em que os acadêmicos se percebam em uma realidade digital, bombardeados cada vez mais por informações e dados, fazendo com que nós, professores, enfrentemos desafios cada vez mais complexos ao nos colocarmos frente ao discente para estimulá-los e incentivá-los nos processos de construção de conhecimentos e acúmulo de experiências responsáveis pela transformação de alunos em profissionais.

Todavia, além da escolha sobre como trabalhar, é importante saber o que deve ser trabalhado no desenvolvimento das atividades, culminando diversos procedimentos que ampliam a visão metodológica dos acadêmicos, permitindo-me a apreciação do desejo último como docente, que é o crescimento individual do saber do aluno e ainda o crescimento da percepção deste como pesquisador e sujeito competente no meio profissional. Desejo esse alcançado quando me deparei com aprendizes que buscaram, discutiram, às vezes até ficavam desacreditados de que daria certo, mas à medida que as discussões ficavam mais específicas e o planejamento ia ocorrendo, a crença retornava.

O início não foi fácil para mim, pois nas turmas anteriores, em conjunto, definíamos o foco da literatura a ser trabalhada desde o início e nesta, a definição ficaria a cargo de cada acadêmico ou grupo de acadêmicos e não mais da turma inteira. Fato que me deixou ansiosa e um pouco apreensiva, mas com a contribuição das demais professoras o processo se tornou menos árduo. Os aprendizes muitas vezes queriam sugestões, mas para não ir contra a proposta, o retorno era sempre com questionamentos acerca das preferências, estudos e experiências deles e que poderiam trazer atrativos para os futuros alunos.

As aulas eram cheias de confrontações e inquietações direcionadas pelas docentes e que me trouxeram orgulho em ver que os acadêmicos buscavam as respostas e confrontavam citando autores, exemplos e até novos questionamentos, demonstrando os elos entre os conteúdos trabalhados em sala de aula no curso de formação. Cada vez que um acadêmico se posicionava, tornava-se visível a segurança e a satisfação deles em atender as metas propostas pelas professoras.

Mas, se para mim a priori não foi muito tranquilo, para os acadêmicos, menos ainda, pois ficaram receosos de que seus futuros alunos poderiam ou não aceitar a proposta, mas acreditaram e à medida que as aulas foram ocorrendo, as discussões tomando forma, o resultado foi significativo, já que a cada ação, cada aula planejada e ministrada, conseguiam retornar ao planejamento com um novo olhar, uma nova ideia e, com isso, retornar à sala de aula disseminando saberes acerca da língua e da literatura espanhola.

Destarte, considero nada mais que gratificante esta vivência e a permissão que a sensação de realização concede ao exercer esta intensa profissão, que dá a capacidade de orientar, mostrar o caminho e auxiliar no processo que consiste na transformação de discentes em docentes, condição observada nas horas disponibilizadas para a regência em sala de aula da disciplina de língua espanhola.

Por fim, reitero que a orientação desenvolvida valeu-se de forma tamanha, que o resultado sintetizado, a partir das experiências e observações, no relatório final de estágio, consagrou os objetivos almejados nas aulas ministradas, que é preparar o acadêmico para a sua atuação em sala de aula.

Referências

BARREIRO, I. M. de F; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BYBEE, J. Language, usage and cognition. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

BRAIT, Beth. Literatura e outras linguagens. São Paulo: Contexto, 2015.

GEERTZ, C. A Interpretação das culturas. 1 ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GIVÓN, T. On Understanding Grammar. New York: Academic Press, 1979.

IFRR – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. PPC Letras Espanhol e Literatura Hispânica. In: Laurido, E. D. (Org.). Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica. Boa Vista: 2015. p. 7-23.

NOGUEIRA, S. R. O papel da literatura no ensino de LE. In: DURÃO, A.B. ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras. Londrina: UEL, 2008. cap. 7, p. 159-182.

ANEXO A – FOTOS ACADÊMICOS ESTAGIÁRIOS NAS ESCOLAS



CURSO DE EXTENSÃO “CUESTIONES DE LENGUA, LITERATURA Y CULTURA A TRAVÉS DEL CUENTO LA TIA CRISTINA” – NA COMUNIDADE INDÍGENA MALACACHETA – MUNICÍPIO DE BOA VISTA (Intervenção da estagiária no ensaio da conversação)



CURSO DE EXTENSÃO ¿HABLAS ESPAÑOL? LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA – NA COMUNIDADE INDÍGENA MALACACHETA – MUNICÍPIO DE CANTÁ



Torta na cara

Leitura de texto literário

Apresentação de maquete



CURSO DE EXTENSÃO ¿HABLAS ESPAÑOL? LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA – NA COMUNIDADE VILA SERRA GRANDE II – MUNICÍPIO DE CANTÁ (Jogo twister)



CURSO DE EXTENSÃO VALORACIÓN DE LA MUJER FRENTE A LA MIRADA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA – NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA (Aula dialogada)



PROJETO *UN PUENTE ENTRE MONTE RORAIMA Y MACHU PICCHU* – NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA (Releitura textual em forma de ilustração)



PROJETO *UN CHOCOLATE MUY ESPECIAL* – NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA (Mural com releitura textual feita pelos alunos)



PROJETO *ADMINISTRACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA VENEZUELA* – MUNICÍPIO DO BONFIM (Resolução de problemas)

OFICINAS D’AS CALUNGAS: COMPREENDENDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL

Italan Carneiro¹

Olga Sorrentino Martins²

Este texto apresenta relato de Projeto de Pesquisa desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no formato Monografia, junto ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa.

Conforme prevê o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Instrumento Musical do IFPB/JP, os estudantes podem realizar seus TCCs sob três perspectivas: Estágio, Recital de Conclusão de Curso ou Monografia. Devido às particularidades da área da Música, a maior parcela dos estudantes opta pela realização do Recital, não sendo comum o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa³ no contexto do Curso, argumento que reforça a relevância do presente trabalho.

Abordaremos a seguir o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas oficinas musicais realizadas pelo grupo percussivo feminino denominado “As Calungas”, que se trata de um grupo musical formado exclusivamente por mulheres percussionistas da cidade de João Pessoa/PB, fundado no ano de 2008. Seu nome refere-se às bonecas de pano muito comuns no estado da Paraíba. Conforme informações disponibilizadas no blog d’As Calungas, “o grupo pesquisa, executa e divulga ritmos e canções da cultura popular brasileira em especial, com foco nos compositores da região Nordeste, mas também passeia pelos ritmos do mundo”⁴.

Nas últimas décadas a área da Educação Musical vem ampliando seu interesse pela compreensão dos processos de ensino aprendizagem musical realizados para além dos espaços escolares, buscando dialogar com as mais diversas manifestações musicais dos sujeitos, a partir da compreensão das práticas realizadas em contextos como as manifestações da cultura popular e os espaços de educação não-formal, ambos abordados a seguir.

As oficinas musicais desenvolvidas pelo grupo As Calungas diferem-se de outros espaços de transmissão musical associados aos grupos tradicionais da cultura popular pois, apesar de reunirem elementos diversos originários desse contexto, tais quais oralidade, imitação, repetição, etc., possuem ainda aproximação com as características dos espaços não-formais e, em algum nível, dos espaços formais

1 Docente orientador. Doutor em Música, subárea Educação Musical. E-mail: italancarneiro@gmail.com.

2 Discente. Técnica em Instrumento Musical, habilitação em Trompete. E-mail: olgasorrentinomartins@gmail.com.

3 Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Curso podem ser acessados em: <<https://ifpb.academia.edu/CCTMUSIFBJP>>. Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Campus João Pessoa – Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical

4 Disponível em: <<http://calungas.blogspot.com/>>. Acesso em: 09/02/2019.

de educação musical, como veremos adiante. Como resultado final das oficinas, é formado anualmente o bloco carnavalesco As Calungas.

Diante da expressiva notoriedade adquirida pelo grupo no contexto cultural da cidade de João Pessoa ao longo dos últimos anos, surgiu então o interesse da realização do presente estudo, voltado à compreensão das particularidades do processo de ensino aprendizagem musical desenvolvido nas oficinas. Para tanto, investigamos a motivação das participantes das oficinas (Oficinandas); o processo de ingresso nas oficinas; as estratégias metodológicas das Oficineiras; e a dinâmica de construção e desenvolvimento das oficinas.

O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa de campo que contemplou observações aos ensaios das oficinas, realização de entrevistas semi estruturadas com as participantes (Oficineiras e Oficinandas) e análise do material disponibilizado pelo grupo nas redes sociais. A pesquisa bibliográfica também acompanhou todo o desenvolvimento do projeto, na medida em que se mostrou necessária para a compreensão e aprofundamento dos dados coletados.

Reflexões prévias à compreensão da transmissão musical realizada nas oficinas

A maioria das integrantes do grupo As Calungas (Oficineiras) teve contato com a educação musical formal, inclusive de nível superior. No entanto, as participantes buscam reproduzir nas oficinas os métodos de ensino aproximados dos grupos da cultura popular, como, por exemplo, grupos de maracatu, baterias de escola de samba, etc. Para compreender as particularidades desse contexto, optamos por iniciar nossa reflexão a partir das concepções de “educação”: escolar; não-escolar; formal; não-formal; e informal; relacionando-os com os processos de transmissão musical realizados nos grupos da cultura popular.

Concepções de Educação

O processo educativo pode ser desenvolvido sob as mais diversas configurações, não havendo consenso inclusive sobre a categorização dos múltiplos formatos atualmente identificados. Confirmando a diversidade presente nos processos de formação, as autoras Quadra e D’Avila (2016, p. 1) afirmam que “a escola é importante, mas não é o único ambiente que auxilia no processo de formação, e portanto, não podemos desvincular o que ocorre fora da escola, no ambiente familiar e cultural”. Confirmando essa ideia, atrelada ao contexto da Educação Musical, Arroyo (2002) reflete que:

[...] a Educação Musical vem ampliando seus objetos de investigação, não apenas abordando práticas de educação musical escolares sob um referencial sociocultural, mas debruçando-se sobre outros espaços não escolares de ensino e aprendizagem musical presentes em diferentes sociedades e culturas. (ARROYO, 2002, p. 103)

Tomando como principal referência o ambiente da escola, a autora classifica os processos de educação a partir das categorias “escolar” e “não-escolar”, sendo esta uma das divisões mais recorrentes encontrada na literatura.

Confirmando a ausência de consenso sobre a categorização das múltiplas formas de educação, outros autores, como Libâneo (2000), classificam a educação a partir do critério da “intencionalidade”. Nessa perspectiva, a educação pode ser dividida em “educação intencional” e “educação não-intencional”. Para o autor, a educação intencional pode ser subdividida ainda em formal e não-formal; e a educação não-intencional dividida em informal ou paralela. Dada a complexidade de definição dos termos, concordamos com Wille (2005, p. 2) quando esta afirma que “torna-se relevante, portanto, refletir sobre os significados dos termos ‘formal’ e ‘informal’, considerados como temática de destaque nas discussões atuais de educação musical”.

Antes de iniciarmos a discussão acerca dos termos “formal” e “informal”, destacamos que outros autores acrescentam ainda a expressão “não-formal”, como por exemplo Queiroz (2008) ao agrupar os espaços de educação musical nos seguintes termos:

1. Espaços formais, constituídos pelas escolas de educação básica, escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país;
2. Espaços não-formais, que abrange ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música, etc.;
3. Espaços informais, que abarcam manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas, etc. (QUEIROZ, 2008, p. 2, grifos nossos)

Sobre as características dos espaços formais, autores como Bruno (2014, p. 3) analisam que “a educação formal requer tempos e locais específicos, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das actividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores; tem um carácter metódico e organiza-se por idades/níveis de conhecimento”.

Acerca das características dos espaços de educação não-formal, encontramos caracterizações como a de Gadotti (2005, p. 2) que os descreve a partir da sua diferenciação em relação aos espaços formais, indicando que a educação não-formal é “mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática”. De modo que, “os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem”.

Por fim, tratando da educação informal, podemos defini-la, segundo Bruno (2014, p. 14), como “um processo permanente e não organizado: os conhecimentos não são sistematizados, são transmitidos a partir da prática e da experiência anteriores, e actua no campo das emoções e sentimentos”. Ainda segundo a autora, “a educação informal está associada ao processo de socialização dos indivíduos, e, neste sentido, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de

se expressar segundo valores e crenças do grupo a que se pertence ou se frequenta” (BRUNO, 2014, p. 14).

Sintetizando as características inerentes às três categorias de educação acima mencionadas, elencamos os seguintes aspectos: intencionalidade, sistematização, e regulamentação. Desse modo, a educação formal (escolar, intencional) pode ser definida como aquela que possui explicitamente a intenção de concretizar a transmissão do saber, de modo que encontramos necessariamente as figuras dos “estudantes” e “professores”. A segunda característica da educação formal é a estruturação de forma sistemática do processo de ensino aprendizagem, composta por: estrutura sequencial, avaliações e certificação. A terceira característica da educação formal, é possuir regulamentação pelos órgãos competentes, tais quais, no contexto brasileiro, o Ministério da Educação (MEC). A educação não formal (não escolar), por sua vez, também possui a característica da intencionalidade, podendo ou não possuir também algum nível de sistematização, mas não possui uma regulamentação oficial. Já a educação informal (não intencional) é o processo de ensino aprendizagem que acontece a partir da socialização espontânea, portanto não possuindo intencionalidade, tampouco sistematização e regulamentação. A tabela abaixo sintetiza as características discutidas/elencadas:

Tabela 1: Síntese das características atribuídas aos processos educativos

Educação	Intencionalidade	Sistematização	Regulamentação
FORMAL	X	X	X
NÃO FORMAL	X	(opcional)	
INFORMAL			

Fonte: Elaborado pelos autores

É importante ressaltar que as categorizações mencionadas (escolar e não escolar; intencional e não intencional; formal, não formal e informal) não são antagônicas ou excludentes, tratam-se apenas de formas diferentes de classificar didaticamente as várias configurações da educação a partir de enfoques diferentes.

De acordo com as denominações discutidas, as oficinas d’As Calungas podem ser entendidas como um espaço híbrido, possuindo muitas características da educação não-formal e informal, tendo em vista que apesar de culminarem numa manifestação da cultura popular, que é o bloco carnavalesco, as oficinas possuem aspectos sistemáticos e são entendidas pelas Oficineiras como um projeto social, como veremos adiante.

Educação Musical na Cultura Popular

A expressão Cultura Popular possui diversos significados, sendo neste trabalho entendida como o conjunto de ideias, expressões artísticas e conhecimentos

enraizados na consciência de um povo, passado de geração em geração e que se modifica através do tempo. Assim, consideramos que todas as pessoas, de algum modo, participam da construção da Cultura Popular do contexto no qual estão inseridas, podendo participar ativamente de suas manifestações.

Dentro do conjunto dessas manifestações, a música pode ser entendida como um “fenômeno sociocultural, [que] constitui uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida cotidiana” (QUEIROZ; FIGUEIRÊDO, 2006, p. 75), encontrando-se presente na quase totalidade das expressões da Cultura Popular. Desse modo, tendo em vista a fundamental presença da música nessas expressões, entendemos como relevante a compreensão dos seus processos de transmissão (ensino e aprendizagem), característicos desse contexto.

Confirmando a especificidade de cada contexto musical, Queiroz, (2007, p. 2) afirma que “temos, na atualidade, consciência de que a aprendizagem de música ocorre em diferentes ‘mundos musicais’⁵ e que cada universo estabelece uma dinâmica própria para transmitir aquilo que eleger como fundamental para a sua música”. Tratando da transmissão da música no universo da Cultura Popular, especialmente daquela relacionada às manifestações folclóricas, Brandão (1984, p. 45-46) aponta que este processo segue “os padrões típicos da reprodução popular do saber, ou seja, oralmente, por imitação direta e sem a organização de situações formais e eruditas de ensino-e-aprendizagem”.

Aprofundando a reflexão acerca das particularidades da educação musical realizada na cultura popular, destacamos três características a partir de Tanaka-Sorrentino (2012, p. 33):

1. Coletividade, troca de experiências e cooperação entre os participantes;
2. Maior valorização da percepção auditiva em detrimento da leitura da notação musical, sendo o uso da partitura na maioria dos casos inexistente;
3. Busca do prazer e significação na prática instrumental.

Tendo como base a discussão transcorrida, podemos concluir que a transmissão musical em grupos da cultura popular caracteriza-se principalmente como uma prática de “educação informal”, pois acontece pelo processo de “socialização espontânea”.

Destacamos que as oficinas musicais do bloco As Calungas não se encaixam restritamente na classificação informal pois, apesar do desfile do bloco tratar-se de uma manifestação da Cultura Popular, o processo de ensino aprendizagem das oficinas é relativamente sistematizado, portanto estando aproximado da educação não-formal

5 Por “mundos musicais”, o autor compreende os diversos contextos de prática musical. O termo foi cunhado pela autora Ruth Finnegan.

Conhecendo “As Calungas”: surgimento das oficinas

O Grupo inspirou-se em blocos de carnaval de outras cidades compostos apenas por mulheres, tendo desfilado pela primeira vez nas ruas da cidade de João Pessoa no ano de 2014. Para que o bloco pudesse realizar seu primeiro desfile, foi preciso o convite para que outras mulheres que não compunham o grupo também tocassem durante a apresentação. Diante desse cenário, foram criadas as oficinas musicais com o objetivo de transmitir a prática dos instrumentos de percussão e o repertório do grupo, promovendo a formação de novas integrantes. As oficinas contemplam os cinco instrumentos (agrupados em quatro naipes) utilizados no bloco carnavalesco, sendo estes: Alfaia, Caixa, Agbê e Agogô/Ganzá.

Todos esses são instrumentos percussivos de “altura não-definida”⁶, com execução realizada pelas mãos, sendo alfaia, caixa e agogô instrumentos a serem executados com o auxílio de baquetas. O agbê e o ganzá, por sua vez, são percutidos diretamente com as mãos.

Além do objetivo artístico-musical de servirem como preparação para o desfile do bloco de carnaval, as oficinas também têm o objetivo social de fazer com que um maior número de mulheres se interessem pelos instrumentos percussivos, tendo em vista que, segundo as Oficineiras, a nossa cultura (brasileira e nordestina), ainda hoje em dia, entende a percussão como um espaço a ser ocupado prioritariamente por homens.

Para ingressar nas oficinas d’As Calungas as candidatas não são submetidas a nenhum processo seletivo, tendo em vista que não há uma quantidade máxima de Oficinandas participantes. Desse modo, todas as mulheres, a partir de 16 anos de idade, que preencherem, dentro do prazo estabelecido, o formulário online⁷ disponibilizado através da plataforma Google (método de inscrição usado ano de 2018) podem participar gratuitamente das oficinas, não havendo nenhuma cobrança de taxa de inscrição, mensalidade, etc.

Oficineiras e Oficinandas

É importante destacar a diferenciação que existe entre a composição do “Bloco As calungas” e do “Grupo As Calungas”. O grupo As Calungas é composto por mulheres percussionistas, foi formado em 2008 e desde então realiza apresentações musicais, faz participações em shows de outros artistas, estando em atividade artístico-musical constante. O bloco As Calungas, por sua vez, é um bloco de carnaval que conta com a participação de mais de cem mulheres que se somam

⁶ Instrumentos de altura não-definida são instrumentos que produzem sons que podem ser medidos em hertz porém não são associados às alturas das notas musicais.

⁷ O formulário é composto basicamente de perguntas que abordam informações pessoais do tipo nome, idade, endereço, etc. Além dessas questões, o formulário solicita a escolha do instrumento a ser trabalhado na oficina. No preenchimento do documento, as candidatas são informadas de que o grupo não disponibiliza os instrumentos necessários para os trabalhos da oficina, cabendo portanto às Oficinandas a responsabilidade de providenciar os materiais necessários para a realização dos ensaios e práticas individuais.

ao Grupo As Calungas por meio das oficinas e entra em atividade apenas durante aproximadamente cinco meses do ano, momento no qual se prepara para o desfile de carnaval. Portanto, qualquer mulher a partir de 16 anos pode compor o Bloco As Calungas ingressando nas oficinas, mas apenas algumas mulheres participam do “grupo artístico”. Dentre as integrantes do Grupo, oito atuam como Oficineiras. Dessas oito, a maioria possui a formação superior de licenciada em música.

Oficineiras

As quatro Oficineiras entrevistadas ingressaram no bloco na condição de Oficinandas, tendo sido convidadas a ingressarem no Grupo após seu primeiro desfile no bloco, de modo que no Ciclo de oficinas seguinte já atuaram como Oficineiras. Podemos afirmar que as oficinas também funcionam como ensaios do bloco, de modo que mesmo aquelas mulheres que já possuem experiência com a prática instrumental participam na condição de Oficinandas, buscando a vivência do ensaio para adquirir condições de desfilar no bloco carnavalesco.

A Oficineira de Caixa relatou que ingressou n’As Calungas quando foi convidada a tocar em uma das apresentações do Grupo, convite feito na época em que ela estudava percussão no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Logo após a realização da apresentação musical, ela ingressou nas oficinas como Oficinanda, passando a atuar no ano seguinte como Oficineira.

A Oficineira de Agbê, assim como a Oficineira de Caixa, também cursava a Licenciatura em Música no momento em que ingressou no bloco como Oficinanda. Apesar de, naquele momento, cursar a Licenciatura com habilitação no instrumento flauta transversal, a Oficineira de Agbê também atuava como percussionista.

A Oficineira de Alfaia é licenciada em Artes, com habilitação em Música, estando atualmente concluindo o Curso de Percussão Sinfônica na Escola de Música Anthenor Navarro (EMAN) da cidade de João Pessoa. Assim como as outras, ingressou no bloco como Oficinanda.

A Oficineira de Agogô/Ganzá configura a única dentre as entrevistadas que não transitou pela educação musical formal, tendo realizado seu primeiro contato com a prática instrumental ao ingressar na oficina. Após seu primeiro desfile no bloco, foi convidada a participar do grupo e tornou-se Oficineira no ano seguinte.

Conforme depoimento das quatro entrevistadas, destacou-se como uma etapa importante no seu trajeto de Oficineira a passagem pela condição de Oficinanda, de modo que mesmo as mulheres que já tinham uma formação em música passaram por esta etapa. Percebemos ainda, através da fala da Oficineira Agogô/Ganzá, que a passagem pela educação formal em música não caracterizou condição necessária para alcançar a condição de Oficineira, visto que no seu caso apenas o processo realizado nas próprias oficinas foi suficiente para formá-la enquanto Oficineira.

Oficinandas

A partir das falas das Oficinandas entrevistadas, constatamos que, em sua maioria, se tratam de mulheres com perfis sociais e culturais bastante diversificados. Nesse sentido, encontramos mulheres que tiveram variadas motivações para ingressarem no bloco, algumas extremamente interessadas na percussão, assim como outras mais interessadas no caráter social e político, característico de um grupo de percussão composto só por mulheres⁸.

Ilustrando a diversidade identificada entre as entrevistadas, a Oficinanda de Agogô/Ganzá pretende no futuro aprender a tocar um instrumento melódico e estudar teoria musical, tendo ingressado na oficina com essa expectativa. A respeito do ingresso na oficina, a Oficinanda afirmou:

Eu tinha uma expectativa de que a gente fosse aprender alguma coisa de música mesmo, assim. Mas é só uma repetição, você tem que olhar e repetir o que tá sendo feito. Algumas das oficineiras, das instrutoras, nem falam tipo grave e agudo, só mais alguma vez que aparece o que que é grave e o que é agudo, então não tenho noção de música, mas é repetição você olha e repete, tenta se encaixar. (OFICINANDA DE AGOGÔ/GANZÁ, 20/01/2019)

A Oficinanda de Agbê, por sua vez, ressaltou tanto seu interesse pelo instrumento quanto pela convivência com mulheres diversas. Conforme entrevista, ela pretende continuar tocando agbê em outros grupos que trabalhem um repertório parecido com o d'As Calungas.

O processo de ensino aprendizagem

As oficinas possuem duração média de cinco meses e acontecem semanalmente aos domingos, no coreto do Centro de Vivências da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus 1. Conforme ressaltaram as oficineiras, as oficinas procuram reproduzir o processo de ensino dos grupos da cultura popular, de modo que se destacam características como a oralidade, imitação e a aprendizagem por repetição. O conjunto de Oficinandas é dividido nos quatro naipes (Alfaia, Caixa, Agbê e Agogô/Ganzá) e cada naipe é orientado por duas Oficineiras. O avanço das oficinas consiste em trabalhar um novo gênero musical por ensaio, revisando ainda semanalmente todos os gêneros trabalhados anteriormente. As oficinas encontram-se divididas em três momentos:

Primeiro Momento – Acolhida: As Oficineiras socializam informes relativos às próximas atividades do bloco e outras orientações acerca dos preparativos individuais das Oficinandas para o desfile. Introduzem ainda as características do gênero musical que será trabalhado ao longo do encontro. Esse momento dura aproximadamente entre dez e vinte minutos.

⁸ Além do bloco promover a inserção de mulheres no “universo percussivo”, também participa de manifestações de mulheres, como por exemplo o ato de rua do dia Internacional da Mulher.

Segundo Momento – Prática Musical: As Oficinas são conduzidas para seu naipe instrumental. Após a realização de alongamentos conduzidos pelas Oficineiras, as Oficinas iniciam a prática do gênero musical demonstrado no primeiro momento, repetindo as células rítmicas e os movimentos de dança que as Oficineiras do naipe executam. Em seguida, são ensaiados os gêneros musicais trabalhados nos ensaios anteriores, enfatizando aqueles que o grupo apresentou maior dificuldade de execução.

Terceiro Momento – Cortejo: Os naites juntam-se novamente e organizam-se no formato de um bloco: Agbês na frente, logo depois Agogô/Ganzá, seguidos pelo naipe das Caixas e por fim o naipe das Alfaias. Nessa configuração, todas ensaiam os gêneros musicais trabalhados até então e simulam a dinâmica das atividades do bloco, praticando a caminhada e as danças que serão realizadas durante o desfile carnavalesco.

Para transmitir as frases musicais para as participantes, as Oficineiras cantam a célula rítmica que estão tocando, a partir de sílabas que simulam o timbre do instrumento, como “ti” e “tu”, ou através de palavras como “chocolate” e “pão e leite” onde cada sílaba representa uma subdivisão do pulso musical, de modo que a palavra chocolate, por exemplo, normalmente representa um grupo de quatro semicolcheias. Então, ao mesmo tempo em que as Oficineiras e Oficinas executam as células rítmicas, elas também as pronunciam por meio dessas sílabas.

Via de regra, os naites ensaiam simultaneamente com todas as componentes, mas há momentos em que o naipe é subdividido em dois grupos, cada qual sendo coordenado por uma Oficineira, separados de acordo com o desenvolvimento da execução musical, sendo um grupo composto pelas Oficinas que apresentaram maior facilidade e outro formado com aquelas que demonstraram maior dificuldade. A divisão dos naites em grupos caracteriza-se como uma das estratégias metodológicas das Oficineiras para contribuir no aprendizado das Oficinas. Buscando a superação de dificuldades, as Oficineiras recorrem a diversas outras estratégias, tais quais: realização de ensaios extras; divisão das frases musicais em “sub-frases”; realização de atendimentos individualizados; diminuição do andamento das células rítmicas; interação entre as Oficinas de naites distintos para facilitar a compreensão do papel do seu instrumento dentro do contexto musical.

O repertório trabalhado pelo grupo é voltado aos gêneros musicais da cultura popular, principalmente nordestinos e originários da cultura negra, sendo estes atualmente: Caboclinho, Baque de Aruenda, Ijexá, Ciranda, Coco, Cacuriá, Maracatu (Marcação, Malê, Martelo), Samba Reggae, Samba Duro, etc. O repertório também contempla elementos de gêneros como o Funk e a Salsa.

São elaborados arranjos para os cinco instrumentos trabalhados buscando evoluções progressivas de um gênero musical para o outro, de modo que os arranjos iniciais são simples (para que as mulheres com pouca experiência no instrumento não enfrentem muita dificuldade) mas vão se tornando mais complexos com o passar dos ensaios.

Além das atividades presenciais realizadas durante as oficinas, as Oficineiras preparam alguns “materiais didáticos”, como a gravação de vídeos contendo os gêneros musicais que já foram trabalhados para que as Oficinandas pratiquem as células rítmicas entre um ensaio e outro. Nos vídeos, as células rítmicas são demonstradas no andamento desejado para execução no bloco mas também em andamentos mais lentos, acompanhados de orientações acerca de como as Oficinandas podem praticar os gêneros musicais trabalhados nas oficinas. Os vídeos são disponibilizados na plataforma YouTube⁹. As Oficineiras dos naipes das Alfaias e das Caixas também disponibilizam de forma escrita as “manuações e dinâmicas”¹⁰ utilizadas durante os ensaios, sendo encaminhadas para as Oficinandas através do aplicativo Whatsapp.

Apesar de procurarem reproduzir o processo de ensino dos grupos tradicionais da Cultura Popular, nas oficinas foram identificadas estratégias de ensino, como os materiais acima citados, que não são tradicionalmente utilizadas em grupos folclóricos, fato este que pode ser relacionado à formação pedagógica da maioria das Oficineiras.

Podemos destacar que o elemento mais recorrente nas falas das Oficineiras e das Oficinandas é a ênfase na importância da prática musical. Todas destacaram a importância fundamental da repetição para o processo de aprendizagem, conforme relato da Oficineira de Caixa:

[...] com o tempo elas vão tendo uma noção do todo. No meu caso das caixas, com o tempo elas vão percebendo como é que a caixa funciona quando estão todos os naipes juntos, quais são as frases que são mais importantes da caixa e onde é que a caixa toca mais baixo para que outro instrumento possa sobressair. Então, a medida que elas vão estudando em casa, elas vão tendo mais essa noção musical, porque no começo, nas primeiras oficinas, fica tudo muito barulho assim, mas com o tempo, elas vão tendo uma noção musical mesmo, da música, que a gente vem construindo juntas. (OFICINEIRA DE CAIXA, 16/12/2018)

Considerações finais

As oficinas musicais d’As Calungas procuram aproximar-se do processo de ensino e aprendizagem dos grupos tradicionais da cultura popular, mas apresentam um formato diferenciado, contando com momentos planejados, uso da Internet e o estabelecimento de Oficineiras e Oficinandas. Outro elemento de destaque nesse contexto diz respeito à presença dos recursos tecnológicos, como a gravação de vídeos, ressignificando diversas das práticas que caracterizam o aprendizado musical do repertório associado à cultura popular. Pudemos concluir que a combinação dessas variadas características e estratégias proporcionou as condições necessárias para um exitoso processo de ensino aprendizagem que, respeitando os limites do

9 Os vídeos encontram-se disponíveis em: <https://www.youtube.com/channel/UC7OcipNwk-UsWd86LrdL_kw>. Acesso em: 27/02/2019.

10 O termo “manuação” refere-se a sequência de mãos utilizada para a realização de células rítmicas. A expressão é comumente utilizada pelos instrumentistas de percussão, normalmente utilizando-se das letras D e E, referindo-se respectivamente às mãos direita e esquerda. Além da indicação da mão a ser utilizada, as Oficineiras indicam ainda a intensidade da nota a ser executada (dinâmica), utilizando-se do recurso das letras maiúsculas e minúsculas.

seu universo, atende às necessidades e objetivos específicos da grande maioria dos envolvidos, promovendo uma significativa experiência cultural e de formação musical.

A partir do trabalho realizado, pudemos ainda compreender que os atuais espaços de transmissão musical, inclusive aqueles associados à cultura popular, como é o caso da oficina d’As Calungas, encontram-se inevitavelmente permeados pela junção de elementos advindos dos mais distintos contextos (formal, não formal e informal), o que contribuiu significativamente no desenvolvimento do processo de formação musical dos sujeitos.

Por fim, esperamos que esse trabalho possa contribuir para a difusão e inserção do repertório musical da cultura popular em outros espaços, como por exemplo aqueles associados à cultura escolar, promovendo um significativo intercâmbio de culturas e práticas pedagógicas.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre/RS, v. 13, n. 20, jun. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8533/4953>>. Acesso em: 19/02/2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Folclore**. São Paulo/SP: Brasiliense, 1984. Disponível em: <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/04/Cole%C3%A7%C3%A3o-Primeiros-Passos-O-Que-%C3%A9-Folclore.pdf>>. Acesso em: 11/02/2019.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**, Setúbal (Portugal), v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28> Acesso em: 21/02/2019.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação Formal/Não-formal. In: Institut International des Droits de L’enfant (IDE). *Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*, 2005, Sion (Suíça). **Anais...** Sion (Suíça), 2005. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html>>. Acesso em: 21/02/2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo/SP: Loyola, 1996.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA, Sthefane. Educação não-formal: qual sua importância?. **Revista Brasileira de Zoociências**, Juiz de Fora/MG, v. 17, n. 2, p. 22-27, 2016. Disponível em: <<https://zoociencias.ufjf.emnuvens.com.br/zoociencias/article/viewFile/2890/2112>>. Acesso em: 19/02/2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIRÊDO, Anne Raelly Pereira de. Práticas musicais urbanas: dimensões do contexto sociocultural de João Pessoa. **Ictus**, Salvador/BA, v. 7, p. 75-86, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2008, Campo Grande/MS. **Anais...** Campo Grande/MS: UFMS, 2008. Disponível em: <https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM434%20-%20Queiroz%20et%20al.pdf> Acesso em: 21/02/2019.

_____. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa-PB. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo/SP: UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LRSQueiroz.pdf>. Acesso em: 21/02/2019.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. A Malandros do Morro Diário de uma Ritmista. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro/RJ, v. 9, n. 1, p. 21-38, mai. 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/view/10277/8075>>. Acesso em: 21/02/2019.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da Abem**, Porto Alegre/RS, v. 13, n. 13, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253>> Acesso em: 21/02/2019.

CENTRO DE IDIOMAS DO IFAM: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS, PESQUISA E EXTENSÃO NA REDE FEDERAL

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho¹

Levando em conta o cenário de avanços obtidos pelos Institutos Federais na última década, especialmente, devido à “expansão do Ensino Superior no Brasil, sobretudo no período entre 2008 e 2011” (TAVARES, 2013, p. 1), faz-se necessário evidenciar as profícuas contribuições dessas instituições para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, com base na educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, tendo como objetivos principais, formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, assim como permitir a geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. (BRASIL, 2008)

A consolidação desses objetivos visa contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais, no que diz respeito, principalmente, “ao enfrentamento das diferenças espaciais no que se refere aos níveis de vida das populações que residem em distintas partes do território nacional” (BACELAR, 2000, p. 133). Nesse cenário, destaca-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ifam) que tem entre seus principais desafios, o enfrentamento de problemas relacionados à logística, devido a peculiaridades geográficas, tendo em vista as distâncias continentais e população espalhada pelo vasto território; bem como as questões sociais e linguísticas, devido à realidade multiétnica e intercultural, consolidada pelos encontros étnicos, socioculturais e linguísticos da região.

Considerando que fazer educação na Amazônia é um desafio diário, devido aos aspectos mencionados, ressalta-se a importância da expansão dos institutos federais, bem como da criação e desenvolvimento de projetos que visam contribuir para o ensino, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, inovação e crescimento pessoal, “levando em conta que é primordial desmistificar uma visão, muitas vezes distorcida do processo de ensino e aprendizagem nessa região e caracterizar os contextos culturais, históricos e epistemológicos, a fim de construir os sentidos perdidos”. (COELHO; LIMA, 2016, p. 30)

Nessa perspectiva, justifica-se apresentar um dos projetos concebidos no Ifam, enfatizando o processo de implementação e institucionalização do Centro de Idiomas, um núcleo que tem entre seus principais objetivos: democratizar a oferta do ensino de línguas adicionais; ampliar as oportunidades de construção de conhecimentos; desenvolver a competência comunicativa em diferentes idiomas; potencializar a integração entre os processos de ensino e pesquisa; bem como

¹ Professora – IFAM/Campus Manaus Centro – e-mail: iandrawcoelho@gmail.com

fomentar a participação de servidores e estudantes, em atividades científicas, culturais e tecnológicas, inerentes à internacionalização.

Para tanto, neste relato, apresenta-se a contextualização do processo de criação e institucionalização do Centro de Idiomas e um registro referente às ações e iniciativas desenvolvidas nesse lócus formativo.

A motivação para a implementação desse projeto leva em conta a necessidade do processo de internacionalização das políticas educacionais no país, que se manifesta em diferentes níveis, e põe em evidência o papel desse lócus formativo, assim como os demais centros de línguas, núcleos, ou estrutura congênere, que estão sendo implementados nas instituições federais², como estratégia indispensável ao fortalecimento da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, disseminação da pesquisa, acesso, produção e reprodução do conhecimento, e estímulo ao multilinguismo.

Entre os princípios que norteiam a atuação e a efetivação processual da institucionalização desse núcleo, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destaca-se o efetivo papel em consolidar e democratizar o ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de recursos humanos, de forma a conciliar os interesses individuais e as metas institucionais.

Esse processo de capacitação de recursos humanos, desde uma perspectiva acadêmica, técnica e científica, integrada ao cenário da política de internacionalização, é potencializado, principalmente, por meio de projetos gratuitos que visam garantir o acesso, a inclusão e a permanência de discentes, servidores e comunidade externa; contribuir para os diálogos internos; disseminar a pesquisa e a construção do conhecimento, levando em conta valores tais como: a responsabilidade social, comprometimento, ética e inovação. Esse cenário ressalta a importância dos investimentos realizados no âmbito educativo nacional, tendo em conta a educação profissional e tecnológica pública e gratuita.

Por meio de uma abordagem descritiva, apresentam-se, nas próximas seções, os principais aspectos relacionados à contextualização do Centro de Idiomas do Ifam, Campus Manaus Centro, que vai da origem ao desenvolvimento das ações. Além disso, apresentam-se os principais eixos estratégicos adotados, desde uma perspectiva pedagógica e administrativa, que incluem: formação técnico-científica e capacitação docente; modernização de infraestrutura e tecnologia; incentivo de ações voltadas à internacionalização; fortalecimento de práticas de produção técnica, cultural e científica; modernização e eficiência de gestão; consolidação da pesquisa articulada ao ensino de línguas; desenvolvimento do planejamento pedagógico; ampliação da oferta de cursos de línguas e testes de proficiência e incentivo à visibilidade interna e externa, e o registro das principais atividades realizadas, durante o período de 2015 a 2018.

² Para mais informações sobre o panorama do processo de institucionalização das Centrais de Línguas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a utilização desses espaços formativos nos institutos como estratégia de internacionalização, ver Coelho (2018).

Contextualizando o Centro de Idiomas do Ifam/Campus Manaus Centro

Por meio do projeto de criação do Centro de Idiomas do Ifam (doravante Ciifam), aprovado pela Resolução no. 47/Consup/Ifam, de 26 de dezembro de 2013, foi institucionalizado um espaço que se constitui como um núcleo de apoio ao ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviços.

São ofertados cursos de: Inglês, Espanhol, Francês, Libras, Português como Língua Adicional e Japonês. Além disso, o Ciifam tem como diferencial, a busca pelo fortalecimento das línguas minoritárias, marcadas pela pluralidade sociolinguística e cultural, com a oferta de línguas indígenas, como Nheengatu, e futuramente Tukano e Baniwa, línguas cooficializadas no município de São Gabriel da Cachoeira, localizado na tríplice fronteira entre Colômbia e Venezuela.

Esses espaços consolidam-se como estratégias para fomentar o processo de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e tem como finalidade principal consolidar e democratizar o ensino e aprendizagem significativo e funcional de línguas adicionais, em distintas modalidades: presencial, semipresencial e a distância, e em diversos níveis de comunicação, promovendo o desenvolvimento de recursos humanos, adequando os interesses individuais e as metas institucionais, com ênfase no aperfeiçoamento linguístico e comunicativo e atendendo às demandas da sociedade atual e às exigências para o mercado de trabalho. (COELHO, 2017)

Para cumprir com essa agenda, as ações iniciais culminaram no planejamento e desenho de um Plano de Inovação para o ensino de Línguas Adicionais, com o intuito de potencializar a experimentação de práticas de ensino e pesquisa, implementadas, testadas e avaliadas por professores e alunos. Essa proposta enfatiza o uso de tecnologias digitais, integradas em uma proposta de ensino híbrido; realização de pesquisas aplicadas; reflexão sobre as práticas docentes; reorganização dos espaços educativos; avaliação dos recursos tecnológicos disponíveis; e difusão de práticas inovadoras, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e das múltiplas formas de interação, colaboração e compartilhamento.

O Plano caracteriza-se como um conjunto de ações para o desenvolvimento de uma nova lógica do ensino de línguas, tendo como metas principais o aprimoramento linguístico necessário para a efetiva comunicação em diferentes contextos e a consolidação de competências e habilidades básicas para o exercício da cidadania e qualificação profissional, dimensões fundamentais na sociedade da informação. (COELHO, 2016, p.37)

Esse Plano de Inovação conta com dez elementos-chave considerados relevantes na tentativa de promover a transformação e a excelência no ensino de línguas adicionais, a saber: a adoção do ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos, implantação de uma plataforma virtual, ênfase nas competências digitais, reestruturação do currículo de ensino de línguas, pesquisa autodirecionada à resolução de problemas, mudança do papel do educador, fomento às práticas

colaborativas entre alunos, docentes e centros educativos, formação docente e reorganização dos espaços de aprendizagem.

Nessa perspectiva, para assegurar a implementação desses elementos-chave, levando em conta aspectos como funcionalidade, utilidade, viabilidade econômica e factibilidade tecnológica, adotou-se a organização de um planejamento estratégico, composto por diferentes eixos, em que a pesquisa é considerada o eixo transversal de institucionalização.

No Quadro 1, a seguir, apresenta-se uma síntese dos eixos estratégicos adotados e as ações desenvolvidas junto à comunidade acadêmica e externa, respaldadas pela participação efetiva da equipe pedagógica e administrativa.

Quadro 1: Síntese dos eixos estratégicos e ações desenvolvidas no Ciifam/Campus Manaus Centro

Eixos estratégicos	Descrição das ações e iniciativas
Formação técnico-científica e capacitação docente	<p>Adequação da estrutura dos cursos e práticas de ensino-aprendizagem para a formação acadêmica e científica;</p> <p>Criação de um grupo de pesquisa que busca legitimar o fomento de estudos e divulgação científica e tecnológica;</p> <p>Participação em eventos técnico-científicos e apresentação de trabalhos;</p> <p>Sensibilização da comunidade docente para a publicação e o compartilhamento das práticas de ensinagem e desenvolvimento de projetos coletivos;</p> <p>Capacitação em serviço para professores de línguas, com ênfase nas competências digitais;</p> <p>Realização de ciclos de oficinas e palestras de formação continuada em serviço visando à capacitação da comunidade acadêmica e externa;</p> <p>Garantia de recursos físicos, tais como laboratórios específicos para a realização de pesquisas com softwares que auxiliam na coleta e análise de dados.</p>
Modernização de infraestrutura e tecnologia	<p>Criação de um software de Gerenciamento para Demanda Acadêmica e Administrativa do Centro de Idiomas do IFAM.</p> <p>Participação efetiva e concorrência aos editais de agência de fomento visando conseguir apoio financeiro para equipar e manter os laboratórios e espaços necessários às práticas didáticas e à gestão administrativa; adquirir equipamentos e softwares necessários para a formação de professores e alunos e pagar bolsistas e monitores;</p> <p>Adoção de políticas de uso de manutenção para garantir o uso adequado de equipamentos entre professores e alunos.</p>
Incentivo de ações voltadas à internacionalização	<p>Realização de atividades culturais voltadas à internacionalização e que contemplam a participação dos alunos em mostras de línguas, oficinas, palestras, exibição de filmes, visitas guiadas a museus e parques da cidade de Manaus, promoção de eventos, oficinas de gastronomia, comemoração de datas simbólicas de países.</p>
Fortalecimento de práticas de produção técnica, cultural e científica	<p>Promoção sistemática voltada à criação de produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação no ensino de línguas no contexto amazônico;</p> <p>Criação do Manual de orientações gerais para os docentes do CIIFAM – CMC que inclui os deveres dos docentes do CIIFAM/CMC, baseados no art. 13 da LDBEN, 9394/96, os direitos dos docentes e demais informações necessárias para o desenvolvimento das atividades;</p> <p>Criação do diagnóstico para avaliar os recursos tecnológicos e os recursos utilizados no CIIFAM/CMC;</p> <p>Elaboração de diagnóstico avaliativo e mapeamento das competências digitais dos docentes do CIIFAM/CMC;</p> <p>Elaboração de relatórios anuais que compreendem as ações desenvolvidas, apresentados aos órgãos de controle interno e externo e à sociedade com foco na transparência das ações implementadas;</p> <p>Auxílio na criação e produção de material de apoio extraclasse, em especial vídeos.</p>

Modernização e eficiência de gestão	<p>Fortalecimento da atuação docente e organização da equipe administrativa e pedagógica, resguardadas as devidas proporções, para auxiliar nas diversas atividades realizadas;</p> <p>Desenvolvimento e acompanhamento de iniciativas estratégicas no intento de organizar uma gestão alinhada que busca excelência operacional, orientada ao atendimento do público acadêmico interno e comunidade em geral;</p> <p>Elaboração anual dos planos de ação no sentido de estabelecer metas e objetivos que contribuam para o alcance dos resultados esperados;</p> <p>Alinhamento das ações ao plano pedagógico institucional e as atividades administrativas realizadas que contam com um organograma oficial composto por uma coordenação geral, um colegiado, secretaria e apoio técnico que consolidam a estrutura de apoio presencial;</p> <p>Efetivação de parcerias com outras universidades e associação de Professores no sentido de auxiliar na eficiência de gestão;</p> <p>Estruturação organizacional contemplando as funções, atribuições e os níveis de responsabilidades dos membros da equipe, visando às devidas articulações na gestão e organização do trabalho docente e administrativo.</p>
Consolidação da pesquisa articulada ao ensino de línguas	<p>Desenvolvimento e orientação de pesquisas científicas e aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas;</p> <p>Fomento a pesquisas e investigações como eixo principal às práticas de ensino de línguas;</p> <p>Estabelecimento de parcerias realizadas no âmbito interno da instituição, buscando abranger diferentes campos de conhecimento científico para práticas de pesquisas que envolvem a ensinagem de línguas;</p> <p>Desenvolvimento e orientação de pesquisas científicas e aplicadas ao ensino de línguas e culturas diversas;</p> <p>Incentivo às publicações científicas oriundas de pesquisas e resultados de práticas docentes.</p>
Desenvolvimento do Planejamento pedagógico	<p>Estabelecimento de um Plano de Inovação para o Ensino de Línguas Adicionais 3.0 que tem como intuito consolidar uma identidade para o CIIFAM, por meio de um Plano de ação que visa à melhoria do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Compreende a adoção de dez elementos-chave considerados relevantes na tentativa de promover a transformação e a excelência no ensino de línguas adicionais, a saber: a adoção do ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos, implantação de uma plataforma virtual, ênfase nas competências digitais, reestruturação do currículo de ensino de línguas, pesquisa autodirecionada à resolução de problemas, mudança do papel do educador, fomento às práticas colaborativas entre alunos, docentes e centros educativos, formação docente e reorganização dos espaços de aprendizagem.</p>
Ampliação da oferta de cursos de línguas e testes de proficiência	<p>Ampliação da oferta de vagas e cursos de línguas adicionais, dando aos discentes, servidores e comunidade em geral mais oportunidades de aprender outros idiomas, eliminando as barreiras da comunicação e da cultura;</p> <p>Fomento ao ensino de línguas a distância com a oferta gratuita de inglês e espanhol, na modalidade a distância, por meio do Programa e-Tec idiomas sem Fronteiras, visando às necessidades de formação em larga escala e de maneira remota;</p> <p>Aplicação de testes de proficiência em língua inglesa (TOEFL, TOEIC), solicitados para admissão em instituições acadêmicas no exterior e participação em programas de mobilidade acadêmica;</p> <p>Aplicação de Exames de Proficiência em Leitura em Língua Estrangeira para alunos regulares dos Programas de Pós-Graduação do IFAM, (Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional), alunos regulares de graduação, professores e técnico-administrativos do IFAM e demais interessados da comunidade externa.</p>
Incentivo à visibilidade interna e externa	<p>Formulação do modelo de comunicação interna e externa do CIIFAM;</p> <p>Compartilhamento das ações realizadas, equalizando o diálogo entre os pilares acadêmicos e as mídias sociais, vislumbrando nos sistemas de comunicação a visibilidade do processo de institucionalização do Centro de Idiomas;</p> <p>Ampla divulgação das atividades, projetos, cursos oferecidos e ações executadas com a atualização constante da página web do Centro de Idiomas e demais redes sociais: Facebook, Youtube, cartazes, folders;</p> <p>Realização de atividades de divulgação da língua e cultura brasileira e de outros países, por meio de oficinas, palestras, cursos específicos e demais eventos.</p>

Fonte: Coelho (2018, p.52-55)

Essas estratégias evidenciam alguns dos principais aspectos associados à promoção das ações realizadas pelo Ciifam para o estabelecimento articulado de um planejamento que visa garantir a plena participação dos estudantes, servidores e comunidade externa, em diferentes atividades. Entre essas ações, destaca-se a significativa relevância do desenvolvimento de projetos, cursos e aplicação de exames de proficiência em leitura em língua estrangeira.

Atualmente, o Ciifam, campus Manaus Centro, conta com seis (6) projetos voltados para a promoção do ensino-aprendizagem de línguas, suas metodologias e capacitações e dois (2) projetos de pesquisa. Entre os principais, destacam-se o Clai (Cursos de Línguas Adicionais para o Ifam) e o Clave (Cursos de Línguas Adicionais via Extensão). O Clai é ofertado, especialmente, por professores da própria instituição e compreende cursos gratuitos e diversificados. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos cursos oferecidos por esse projeto.

Quadro 1: Cursos ofertados no Projeto Clai (Período 2015-2018)

Cursos	Turma(s)	Cursos	Turma(s)
Espanhol para viagem	2	Curso preparatório de inglês para o ENEM	1
Compreensão leitora em espanhol	1	Curso de gramática básica em língua inglesa	2
Habilidades orais e escritas para Iniciantes em Língua Francesa	5	Preparatório para exame internacional Cambridge English: A2 Key	1
Contextualizando a LIBRAS	2	Curso de Preparação para o DILF (Diploma Inicial de Língua Francesa)	1
Práticas de atendimento a pessoas com surdez	2	Atendimento ao Ensino e Pesquisa em Francês	1
Comunicação com surdos/ deficientes auditivos em LIBRAS	2	Preparação para exame de proficiência em Língua Inglesa	1
Redação de artigos científicos	1	Espanhol Básico	7
Conversação em inglês	9	Espanhol Intermediário	1
Leitura e Compreensão de Textos em Língua Inglesa	2	Inglês Básico	4
Francês Básico	3	Compreensão escrita em Língua Francesa	2

Fonte: Elaboração própria.

O projeto Clave também tem como propósito a oferta de diferentes cursos de línguas, tais como: Inglês, Espanhol, Francês, Libras, Japonês e Português como Língua Adicional, em diferentes módulos (Básico, Intermediário e Avançado), auxiliando no atendimento da comunidade externa. Em síntese, desde 2015 até o fim de 2018, o Ciifam, já contribuiu com a qualificação e aprendizagem de mais de três mil (3000) alunos, servidores e comunidade em geral, por meio de seus projetos e cursos de línguas.

O cumprimento dessa agenda de iniciativas amplia significativamente as ações, incentivando momentos de compartilhamento, troca de experiências e realização

de atividades culturais; fortalecendo as relações pessoais e de construção de conhecimento na língua-alvo, com foco principal no processo de internacionalização do instituto.

A magnitude desse contexto leva em conta a necessidade de potencializar o acesso da comunidade acadêmica e da comunidade amazonense em geral, no âmbito das ações extensionistas, e desenvolver a competência comunicativa em diferentes línguas adicionais, em todas as suas dimensões.

Além das ações mencionadas, destacam-se também as pesquisas aplicadas que estão sendo desenvolvidas, com foco na geração de processos e produtos voltados para auxiliar a equipe docente e administrativa. Nesse contexto, compreendendo a relevância da tecnologia e dos serviços que visam à inovação e ao aperfeiçoamento no ambiente produtivo de um espaço formativo de línguas, destaca-se a criação e desenvolvimento de um software para gestão das dimensões pedagógica e administrativa do Ciifam, denominado CI-Web, que tem como objetivo principal aumentar a eficiência dos processos institucionais desse núcleo e, por conseguinte, contribuir para a melhoria no ensino, aprendizagem de línguas e prestação de serviços.

A proposta de criação de um software para gerenciar os dados de estudantes da comunidade acadêmica, comunidade externa e professores, referentes aos cursos e projetos oferecidos, módulos, notas, matrículas, registros de certificações, entre outros, surgiu com o aumento das demandas do CIIFAM, campus Manaus Centro. (COELHO, 2018, p. 313)

Tem como principal objetivo tornar o trabalho mais ágil no tempo e espaço; assegurar a fluidez do andamento dos cursos; projetos presenciais e virtuais e, conseqüentemente, melhorar as relações de trabalho, contribuindo para a melhoria dos serviços prestados nesse setor; bem como fomentar a inovação e o desenvolvimento tecnológico da instituição. (COELHO, 2018)

Em termos gerais, o software é composto por três módulos: aluno, pedagógico e administrativo, e sua criação visa contribuir para o desenvolvimento tecnológico e a inovação, buscando superar alguns desafios na gestão, em especial no que se refere à oferta de cursos de línguas e ao atendimento à comunidade externa, bem como à viabilidade da busca de dados de alunos em tempo reduzido, com precisão e segurança. (COELHO, 2018)

Esse panorama que se evidencia por meio do desenvolvimento de projetos, cursos, oficinas de capacitação, geração de processos e ferramentas tecnológicas, reflete a composição de uma nova identidade própria para este segmento institucional, tendo em seu bojo a característica referencial de um núcleo de apoio à inovação do processo de ensino-aprendizagem e realização de pesquisas, com ênfase no fortalecimento de práticas de produção técnica, cultural e científica, articuladas por meio da investigação, aplicação e compartilhamento das experiências e desafios encontrados, em um ambiente favorável à construção coletiva, reflexões, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos resultados.

Cabe ressaltar que a

incorporação desse direcionamento redesenhou uma nova forma de atuar no processo de ensino-aprendizagem de línguas representando um avanço necessário, não definitivo, tampouco acabado, que valoriza as práticas voltadas para a produção do conhecimento e a formação de professores, parâmetro que sustenta a gestão atual do projeto nesse campus. (COELHO, 2018, p. 50)

A divulgação dessas novas perspectivas e formas de trabalhar num centro de línguas, bem como dos resultados desse processo, tem ocorrido em forma de publicações. Entre elas, cita-se a coletânea *Inovação e Tecnologia: Caminhos para o Ensino de Línguas Adicionais* (COELHO, 2016), obra que teve como intuito comemorar o primeiro ano de existência do Ciifam, Campus Manaus Centro e compartilhar as práticas e experiências realizadas no processo de ensinagem de línguas, no ensejo de inspirar outros professores, fomentar as práticas coletivas na Rede Federal, especialmente relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas e dar início à formação de uma rede interconectada de colaboração, compartilhamento e divulgação das ações desenvolvidas por outros professores e pesquisadores dos demais institutos.

Outra referência a ser citada é a coleção *Internacionalização dos Institutos Federais de Educação* que teve como intuito principal comemorar os dez anos de criação dos Institutos Federais, enfatizando, principalmente, o processo de institucionalização dos Centros de Línguas/Idiomas da Rede Profissional Tecnológica e o papel desses espaços formativos como estratégia de internacionalização.

A coleção está composta por dois volumes: i) *A Internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas* (COELHO, 2018); e ii) *A institucionalização dos Centros de Línguas na Rede Federal: desafios e boas práticas* (COELHO, 2018). Essas obras contribuem para o levantamento de dados concernentes ao desenvolvimento da política de internacionalização e os planos estratégicos do contexto de políticas institucionais, assim como os desafios referentes ao processo de institucionalização das centrais de línguas, destacando o cenário atual de implantação, contextualização, fundamentos e boas práticas que estão sendo realizadas em diferentes institutos federais do Brasil. A obra, construída a partir da tessitura colaborativa de professores de várias instituições do país, conta com representantes de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

As propostas vão além do registro bibliográfico e consideram a dimensão e a complexidade das ações implementadas. Nesse sentido, apresentam-se discussões e reflexões sobre o papel, perspectivas e desafios referentes à implementação das centrais de línguas, com uma ampla visão da multiplicidade de aspectos que permeiam essa temática e evidencia-se o importante papel que as instituições federais possuem no processo de fomento à mobilidade estudantil e processo de internacionalização.

Esse compartilhamento significativo de diferentes experiências teve como intuito demonstrar as intencionalidades, caminhos e ações, considerando as realidades de cada instituição, e contribuir para o surgimento de novas ideias e fortalecimento da Rede Federal.

Cabe ressaltar que o lançamento da coleção foi realizado durante o I Encontro de Professores e Coordenadores de Centros de Línguas (EPCCEL), no Instituto Federal do Amazonas, no ano de 2018. Essa iniciativa, de caráter inovador, por tratar de várias línguas adicionais em um único evento (inglês, espanhol, francês, libras e japonês) teve como objetivo geral aproximar a comunidade científica da rede federal, cujo tema tratou da institucionalização das centrais de línguas e da internacionalização, contribuindo para aproximar professores, dirigentes, assessores internacionais e coordenadores de centros de idiomas de diferentes institutos do país³, com a finalidade de unir forças e buscar novas propostas para fomentar o processo de ensino e aprendizagem de línguas na Rede Federal.

As demais produções fazem referência a um conjunto de materiais bibliográficos que auxiliam na indicação de direitos e deveres dos estudantes e na divulgação dos cursos e projetos do Ciifam⁴. Estes produtos têm como intuito auxiliar estudantes e professores com relação aos princípios norteadores dos projetos desenvolvidos e uma agenda de iniciativas que compreende cursos e projetos com distintos objetivos, tais como: incentivar a troca de experiências, realizar atividades culturais e fortalecer as relações pessoais e de construção de conhecimento em diferentes línguas, bem como potencializar a visibilidade interna e externa do elenco de atividades realizadas, qualificando o diálogo entre os pilares acadêmicos e as mídias sociais.

Considerações finais

O capítulo evidenciou um conjunto de ações e iniciativas desenvolvidas no Centro de Idiomas do Ifam, durante o período de 2015 a 2018, ressaltando o contexto de implementação e institucionalização desse lócus formativo, bem como os eixos estratégicos que organizam e flexibilizam as dinâmicas de atuação, desde uma perspectiva pedagógica e administrativa.

Entre os principais resultados referentes à implementação desse lócus formativo, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, destacam-se

3 Esse evento técnico-científico contou com a participação de representantes do Instituto Federal de Brasília – Campus Brasília; Instituto Federal Catarinense – Campus Ibirama; Instituto Federal do Tocantins – Campus Paraíso; Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Linhares, Instituto Federal Fluminense – Campus Cabo Frio; Instituto Federal Sul de Minas – Campus Muzambinho; e CEFET/RJ – Campus Nova Friburgo.

4 Guia de Cursos do Centro de Idiomas do IFAM (COELHO, 2018): inclui informações sobre os cursos, modalidades, avaliação, certificação, cujo objetivo é divulgar informações sobre o Centro de Idiomas do Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro; Manual de orientações gerais para os docentes do CIIFAM – CMC: tem como intuito apresentar informações sobre os deveres e direitos do corpo docente que participa do projeto de Cursos de línguas adicionais via extensão, esclarecendo sobre as normas gerais de funcionamento desse espaço formativo, nos âmbitos administrativo e acadêmico e Manual do aluno (tem como intuito orientar e fornecer informações relacionadas ao Centro de Idiomas do IFAM, a fim de facilitar a comunicação entre as esferas administrativa e pedagógica do CIIFAM/CMC, os discentes e seus responsáveis).

contribuições para a comunidade acadêmica e, de maneira geral, para a comunidade amazonense, em diversos aspectos, tais como: democratização da oferta de cursos de línguas adicionais; capacitação continuada em serviço para docentes de línguas, por meio da realização de oficinas; fomento ao processo de internacionalização; estímulo ao multilinguismo e a mobilidade internacional; potencial intercâmbio de servidores e discentes; apoio e desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas; criação de produtos e processos alusivos à didática de línguas; fortalecimento da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, entre outros, deixando evidente a relevância histórica, social e política do Centro de Idiomas do Ifam.

Nessa conjuntura, buscou-se retratar o prelúdio das novas oportunidades que podem ser vislumbradas com a institucionalização das centrais de línguas, para discentes, servidores e comunidade em geral, para que possam participar ativamente do setor produtivo; da mobilidade estudantil e docente; dos projetos no âmbito internacional, entre outras possibilidades, viabilizando não apenas a construção de conhecimentos e a autonomia, mas a redução de desigualdades sociais e culturais, e consolidando, portanto, a função social da instituição de ensino.

A concretização dessas metas, bem como o desenvolvimento da política de internacionalização ainda se reveste por desafios, mas também por grandes perspectivas. Dessa forma, proceder com o registro formal das ações desenvolvidas e vivenciadas por unidades da Rede se apresenta como um importante instrumento para consolidar as ações realizadas.

Nesse sentido, cabe evidenciar a importância de iniciativas como a Chamada Pública que deu origem à publicação dessa obra comemorativa aos dez anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo principal objetivo é divulgar os impactos e contribuições, no fomento ao ensino, pesquisa, desenvolvimento cultural, tecnológico, científico e de inovação.

Antes de concluir, cabe ressaltar que apesar dos significativos avanços no processo de institucionalização do Centro de Idiomas do Ifam, reconhecem-se os desafios impostos, bem como a existência de outras discussões e práticas tão relevantes como as que são apresentadas neste relato. Contudo, espera-se contribuir para a divulgação das experiências, assim como inspirar outros professores.

Referências

BRASIL. Lei 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, DF, 29 de Dez. 2008

BACELAR, T. A. Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências. Rio de Janeiro: editora Revan, 2000.

CONSELHO SUPERIOR DO IFAM. Aprova a criação e Institucionalização do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas. Resolução nº 47, de 26 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/centro-de-idiomas>. Acesso em: 11 de maio de 2016.

CONSELHO SUPERIOR DO IFAM. Aprova Regimento do Centro de Idiomas do IFAM. Resolução nº 48, de 12 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/centro-de-idiomas>. Acesso em: 11 de maio de 2016.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (Org.). Inovação e Tecnologia: caminhos para o ensino de línguas adicionais. Curitiba: Editora CRV, 2016.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; LIMA, Roberta Enir Faria Neves de. Contextualizando a criação do Centro de idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (Org.). Inovação e Tecnologia: caminhos para o ensino de línguas adicionais. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 13-35.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. O Centro de Idiomas do IFAM na prática: as dimensões pedagógica e administrativa no contexto do multilinguismo. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (Org.). A institucionalização dos Centros de Línguas nos institutos federais: desafios e boas práticas. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 47-72.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Gestão escolar de um Centro de Línguas: a criação do software CI-Web. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (Org.). A institucionalização dos Centros de Línguas nos institutos federais: desafios e boas práticas. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 311-325.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Gestão escolar de um Centro de Línguas: a criação do software CI-Web. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (Org.). A Internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas. Campinas: Pontes Editores, 2018.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Guia de cursos do Centro de Idiomas do IFAM. Manaus, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018, 51f.

TAVARES, Moacir Gubert. Expansão do ensino superior no Brasil: a contribuição dos institutos federais. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013, p. 1-8. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_2708_texto.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

ASPECTOS POSITIVOS RESULTANTES DAS AÇÕES DO CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUAS DO CAMPUS MUZAMBINHO

Josiane Pereira Fonseca Chinágli¹

Talitha Helen Silva Chiulli²

Em comemoração aos dez anos de existência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, este artigo objetiva apresentar os aspectos positivos das ações realizadas pelo Centro de Ensino de Línguas – CELIN do IFSULDEMINAS, o qual atende os docentes, os discentes e os servidores em geral do Campus Muzambinho, além de membros da comunidade local e da região.

Na criação dos institutos federais (IFs), o Ministério da Educação estabeleceu como tripé de sustentação dessas instituições, isto é, parte de suas finalidades: o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008), de forma que, mesmo os cursos que lidam com estudantes de nível médio, em cursos técnicos integrados, proporcionem a esses alunos possibilidades de iniciação científica e participação em projetos extensionistas, para além do cotidiano de sala de aula.

Com o lançamento do Programa Ciência Sem Fronteiras, em 2011, pelo Ministério da Educação junto ao Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação, com subsídio de agências de fomento, acrescentou-se ao arcabouço de ações dos institutos federais a promoção de internacionalização da ciência e tecnologia (FERRARI, 2015). Dessa forma, com o envio e recebimento de estudantes e docentes de diferentes países por meio desse programa, passou-se a contar a internacionalização como a quarta base inerente aos IFs, ou seja, o seu quarto pilar.

Conforme Cavalcante et al. (2015), levando em conta o comprometimento dos IFs com a formação integral do futuro profissional, os contatos promovidos pela internacionalização permitem a amplificação do conhecimento com a troca de experiências que corroboram para a qualidade dessa formação, além de garantir a abertura dessas instituições ao mundo. Ademais, nesse sentido de estimular a integração do progresso institucional com o mundo, os autores apontam a necessidade da aprendizagem de línguas de maneira efetiva como uma peça chave para promover essa comunicação intercultural, reconhecendo que esse aprendizado ainda se apresenta como um desafio para os IFs.

Tal desafio com o ensino de língua estrangeira nessas instituições também foi apontado por Chiulli (2014). Ela o atrelou à necessidade da promoção efetiva de integração entre o propedêutico e o ensino profissional inerente aos cursos técnicos integrados que são característicos dos IFs, indicando que, além dessa complexidade,

1 Docente de Língua Inglesa e Língua Espanhola, Coordenadora do CELIN (2017-2019) – IFSULDEMINAS campus Muzambinho – E-mail: josiane.fonseca@muz.ifsuldeminas.edu.br

2 Docente de Língua Inglesa, Vice-coordenadora do CELIN (2018/2019) – IFSULDEMINAS campus Muzambinho - E-mail: talitha.silva@muz.ifsuldeminas.edu.br

a carga horária mínima destinada a disciplinas de línguas, como o inglês, nesses cursos também é um fato complicador para a efetividade do ensino.

Assim, como uma resposta à internacionalização e ao desafio de ensinar idiomas em tempo reduzido no currículo regular dos cursos técnicos e de graduação oferecidos pelo IFSULDEMINAS, iniciou-se em 2011 um projeto de implantação de Centros de Ensino de Línguas (CELINs) em todos os campi da instituição. A proposta foi encabeçada pela Assessoria Internacional do IFSULDEMINAS devido aos constantes pedidos de realização de cursos preparatórios para professores, estudantes e técnicos administrativos que desejavam participar de mobilidade acadêmica e cooperação internacional. Dessa forma, a partir de sua criação, a missão relegada ao CELIN foi de fornecer à comunidade do IFSULDEMINAS a oportunidade de aprender uma língua estrangeira com o objetivo de dar sustentação e estímulo aos programas que promovam a internacionalização do conhecimento.

Nesse contexto, este artigo, como relato de experiência e registro de parte da história dos IFs, apresentará alguns aspectos positivos do que vem sendo realizado no CELIN do IFSULDEMINAS, campus Muzambinho.

Ações e Reações

A última questão dissertativa é muito importante para a progressão do CELIN, visto que está relacionada ao melhoramento dos cursos. A questão é **“Você tem alguma sugestão ou reclamação dos cursos ofertados pelo CELIN? Caso sim, explique.”** No caso desta questão, a ferramenta que ajuda a destacar as palavras mais usadas não é tão esclarecedora, o único aspecto que ela pontua, de acordo com a figura 3, é que a palavra “sugestão” apareceu com frequência maior que “reclamação”, o que se entende como um resultado positivo, pois o ato de reclamar implica que algo estava errado, já a sugestão significa melhoramento, que nem sempre parte de algo negativo.

Para fazer esta análise, faz-se a relação entre algumas palavras de destaque e o que se tem de mais recorrente nas respostas da pesquisa que estão elencadas no anexo deste artigo. Assim sendo, sobre as palavras “curso”, “libras” e “intermediário” em destaque, há várias sugestões nas respostas para que haja a oferta do curso de libras intermediário. Dentre algumas dessas respostas relacionadas também à palavra “intermediário”, está o pedido para que os alunos que já cursaram o nível básico dos idiomas/línguas possam dar continuidade ao intermediário sem ser necessário passar por edital e sorteio de vagas. Ambas sugestões ajudam ao CELIN repensar qual será a sua oferta de cursos e se é possível fazer alguma alteração na forma de ingresso. Outras sugestões estavam ligadas por exemplo à palavra “ter”, em destaque, e diziam sobre a duração dos cursos e em sua maioria pediam para haver uma extensão do tempo de aula ou da carga horária geral e a oferta de cursos em diferentes horários, aspectos a serem analisados nas próximas ofertas diante de investimento para a contratação de instrutores por maior tempo.

Quanto às reclamações, uma mais recorrente foi em relação à falta de material didático, uma vez que não foi possível a adoção de livros por questões financeiras. Eram feitas cópias de alguns materiais produzidos pelos instrutores. Essa reivindicação vem reforçar a busca por mais verba institucional dedicada ao CELIN para que possam ser adotados livros de idiomas. Finalmente, é importante reconhecer que tanto as sugestões quanto as reclamações são de grande valia para o crescimento do CELIN.

Considerações Finais

Diante de todo o caminho percorrido pelos Institutos Federais, é preciso reconhecer que a existência dos Centros de Ensino de Línguas vem colaborar para o êxito das ações dessas instituições, haja vista que, além de dar subsídios à internacionalização, os CELINs perpassam os outros três pilares dos IFs: o ensino, através da aproximação do aluno com o aprendizado efetivo de línguas e culturas diversas por meio de cursos e eventos direcionados; a extensão, ao atender à comunidade local e proporcionar oportunidades de aprimorar a carreira profissional dessas pessoas; e a pesquisa, pois, ao possibilitar o conhecimento de um idioma, amplia o campo de pesquisa dos que atende, sejam professores, servidores ou estudantes.

O CELIN do IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho, é um desses colaboradores. Com variadas atividades, desde cursos e eventos a aplicação de exames, tem oportunizado o conhecimento de línguas aos membros da instituição e da comunidade externa. A pesquisa realizada com aqueles que se envolveram com os cursos do CELIN em 2018 permitiu enxergar o valor deste Centro de Línguas para a sociedade com o reconhecimento de suas ações e ainda deu elementos importantes para as tomadas de decisão e o aprimoramento do seu atendimento. Enquanto fornecedor de oportunidades para a ampliação de horizontes acadêmicos ou profissionais pelo meio linguístico, o Centro de Ensino de Línguas do Campus Muzambinho é um marco positivo nesses dez anos do Instituto Federal do Sul de Minas.

Referências

BRASIL. Lei no.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>, acesso em 07/02/2019.

CAVALCANTE, R. P.; SAID, A. C. B. F; BOTELHO, S. M. P. D.; ROMANOWSKI, A. E.; et al. Estratégias Para Internacionalização Dos Institutos Federais: Cultura E Língua. In: Nexus – Revista De Extensão Do IFAM, Vol.1, Nº1, P. 95-101, Abr, 2015.

CHIULLI, T.H.S. 2014. Reflexões sobre o Ensino Integrado: Possibilidades com o ESP e Formação Cidadã. 124 fls. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais.

FERRARI, M. A Internacionalização Dos Institutos Federais: Um Estudo Sobre O Acordo Brasil-Canadá. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1003-1019, out.-dez., 2015.

Anexo – Relação de perguntas e respostas dissertativas da pesquisa de avaliação do CELIN

OBS. Com vistas a poupar espaço, a separação das repostas se dá por barras (//). Respostas evasivas com somente “sim”, “não” ou “claro”, sem justificativa, não foram elencadas.

1. QUAL A IMPORTÂNCIA DO CELIN PARA A COMUNIDADE LOCAL E REGIÃO?

Importante para contribuir com cursos de aperfeiçoamento aos interessados// Oportunidade de conhecimento fácil acesso// Ter cursos adicionais para obter conhecimento, com professores capacitados na área.//Agregar maiores e melhores oportunidades no currículo para o mercado de trabalho.//Ajuda as pessoas que querem aprender um outro idioma o conhecimento de outras linguas.//Ajuda na aprendizagem de novas línguas e também ajuda as pessoas a realizar um Sonho, que talvez não faça por conta financeiro e o celin abre portas para essa oportunidade.//Uma iniciativa muito produtiva para os alunos e também para a comunidade.//Conceder oportunidades de aprendizagem para jovens,adultos, que não tem condições financeiras para manter um curso como o celin oferece.// Gerar novas oportunidades.//Aperfeiçoamento da população, melhor capacitação de profissionais para o mercado de trabalho.//Ajudar no aprendizado de línguas.// Qualificação.//A importância em que as pessoas tem oportunidade de aprender muito mais aquilo que já sabe, é excelente os cursos.//Oportunidade de qualificação pessoal e profissional. Ensino de qualidade e docentes competentes.//Acredito que ajude pois, durante o curso é vista toda a estrutura de descrição, narração e dissertação.// Proporcionar para as pessoas oportunidade de aprender novas línguas, assim como treinar para futuramente conseguir realizar um intercâmbio através do IFSULDEMINAS.//Formar capacitados para o mercado de trabalho.// Ajuda a compreender melhor as línguas.//Excelente oportunidade de aprendizagem em linguas estrangeiras.//Gigantesca, da acesso a portais universais (idiomas) pra quem nunca ou quase nunca teria acesso, adoro vocês!//Mais um curso de línguas muito importante Crescimento Intelectual e social das pessoas.//CELIN vem contribuindo muito com a comunidade local e região. Dá oportunidade para cidadãos aprenderem línguas que facilitarão a obterem empregos, hoje tão competitivos.//Saber se comunicar com pessoas de outras línguas.// Oportunidades para todos//Ele nos da chance de aprender mais.//Muito boa, eu amei fazer o curso e saber um pouco mais sobre a língua espanhola.//Extremamente cultural, educação e aprendizado. //Fundamental para o aprendizado//Oportunidade de crescimento// Trazer a oportunidade de realizar um curso em outras línguas, gratuito.//É de extrema relevância esse tipo de capacitação oferecida gratuitamente e com essa qualidade.//Muito importante, oferece muitas oportunidades para quem quer ter conhecimento.//É importante para que mais pessoas invistam no seu futuro

profissional e/ou pessoal.//O oferecimento desses cursos são muito importantes, como o de libras msm, nunca tive a oportunidade de aprender essa língua e o celin me proporcionou essa experiência.//Ótima oportunidade para quem deseja aprender um pouco outra língua.//Contribuir ,principalmente para quem trabalha na educação com os alunos que tenham alguma deficiência como o caso dos surdos. Isso é para quem fez libras.//É de grande importância, visto que, somos uma região de cidades pequenas e cursos de excelente qualidade e gratuitos ajudam muito a comunidade.//Oportunidade acessível para estudar línguas estrangeiras sem custo, oferecidos por falantes nativos da língua, crescimento assim na cultura e aprendizagem.//Importante para mercado de trabalho e realização profissional. Muito importante, pois ajuda a comunidade de forma geral.//O celin integra a sociedade, e traz um pouco da vivência acadêmica do IF para a comunidade em geral.//Oportunidade para todos de fazer um curso bom de línguas, pois a maioria da população não tem condições de pagar por um curso de qualidade.//Importantíssimo deveria ter nos outros polos Importante pois oferece formação para diversas áreas.//Qualquer língua diferente é muito importante para a formação, tanto profissional, quanto de vida.//Para mim o Celin é de muita importância, pois oferece bons cursos.//Muito importante , deu a oportunidade de fazermos um curso em nossa cidade.

2. QUAL A IMPORTÂNCIA DO CELIN PARA O CAMPUS MUZAMBINHO?

Maior reconhecimento e expansão de aprendizado.//Educação da língua inglesa para os estudantes do IFSULDEMINAS.//Para os alunos são cursos que precisamos e que não é oferecido fora do campus, sendo uma vantagem para nós.//Para alunos e professores terem a oportunidade e possibilidade de participar de programas de cunho internacional, seja em intercâmbio ou participação em palestras e apresentações de trabalhos.//Ajuda os estudantes a aprenderem outros idiomas
Ajudar os alunos e demais a terem novas oportunidades.//Ajuda no aprendizado de uma nova língua, fora que prepara os alunos para o tão sonhado intercâmbio e realiza o sonho de muitos alunos que não tiveram a oportunidade de aprender e que hoje pode fazer pelo Campus, que além de estudar, podemos fazer um curso, em horário diferente de nossas.//Importante para ter um grande desempenho, e a concretização de formar grandes alunos em devasta áreas. E de formar alunos capacitados para atuar no mercado de empregos ou na área estudada.//Referenciar a instituição como fonte ampla e democrática de ensino.// Para a atração de pessoas.//Incentivo sobre o campo das letras.//A importância em que as pessoas tem oportunidade de aprender muito mais aquilo que já sabe, é excelente os cursos.//Atraente para jovens e demais pessoas que pretendem se qualificar ou ainda não tiveram oportunidade de ter uma formação.//O curso dá uma sustentabilidade e mais valia.//Grande importância, pois ajuda com que os alunos aprendam outros idiomas para realizar intercâmbio.//Formar discentes capacitados em línguas estrangeiras.//De fundamental importância.//Trás mais conhecimento de cultura, e maior chance de aprendizado, já que aqui não temos cursos gratuitos.//Oferece a oportunidade

de estudantes ampliam seus conhecimentos, aprendendo um novo idioma.// Que as pessoas criem boa escolha de vidas bom estudo para futuro profissional.// Que as pessoas criem boa escolha de vidas bom estudo para futuro profissional.// Inclusão no ensino, independente da idade.//Creio que seja de grande relevância para o instituto.//Maior destaque do mesmo e crescimento intelectual e social dos alunos.//Facilita o alunos do Instituto a realizar cursos de línguas contribuindo para sua formação acadêmica.//Dar-nos mais conhecimento.//Agrega envolvimento dos alunos e comunidade.//Ele é importante pois disponibiliza mais oportunidades.// Muito importante, pois abre diversas vagas, para conhecermos um pouco a mais sobre outras línguas.//É de grande importância ter curso de línguas ajuda a ampliar os conhecimentos.//De MTA importante, só através do CELIN, pode-se realizar cursos em outras línguas.//Ter o Celin indica como o campus está se aperfeiçoando, ao garantir um espaço de qualificação de línguas aos estudantes e à comunidade.// Oferece oportunidade e praticidade.//Que pessoas mesmo não sendo da cidade pode estar participando do curso, além de proporcionar experiências únicas.//Oferecer cursos de curto prazo,mas bem ministrados. Assim como o curso de libras.//Abre oportunidades.//Atender a toda comunidade muzambinhense e região tornando mais fácil para todos.//Muito importante, pois, o Campus Muzambinho atende pessoas de toda região e muitos estudantes do próprio Campus podem aperfeiçoar ainda mais sua formação acadêmica.//Ampliação de conhecimentos para os alunos em âmbito de línguas estrangeiras e crescimento acadêmico e cultural.//Um campus grande como o citado que recebe alunos de fora do Brasil e envia os seus, tem que ter um centro que os prepara para tal e para receber os intercâmbistas fortalecendo a credibilidade do ensino , e línguas faz parte de uma carreira bem sucedida.//Extrema importância, traz mais renome p o campus//É importante para aperfeiçoarmos nosso conhecimento e ajudar outros. Muito gratificante.//O celin integra a sociedade, e traz um pouco da vivência acadêmica do IF para a comunidade em geral.//Oportunidades de emprego para quem se dedicou na formação. Um grande diferencial//Divulgação dos cursos e contribuição para a comunidade//É um curso que enriquece o campus e tras muitas oportunidades para os estudantes, entre outros//É de grande importância. Através do Celin são ofertados aos alunos e funcionários do Campus de Muzambinho vários cursos, e esta ação traz mais credibilidade para o Campus.//Para a divulgação da escola.

3. VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO OU RECLAMAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELO CELIN? CASO SIM, EXPLIQUE.

Atualmente as aulas são de 2 horas, 1 vez por semana. A sugestão é de que as aulas sejam de 3 horas.//Minha sugestão é testes de nível de espanhol , provas de espanhol//Material predeterminado para as aulas, contribuindo para a organização do professor e do aluno//sim, acho que deveria fornecer apostila e ter mais dias na semana.Uma hora é muito pouco para aprender tanto conteúdo.//Agradecer em especial a boa vontade e competência da Prof^a , excelente profissional, dedicada e

muito preocupada com os discentes, Parabéns pela sua atuação e dedicação.//Sim, acho que os cursos poderiam ser mais dias, não somente um dia .// Oferecer um estudo mais para termos mais oportunidade de adquirir conhecimento, e ofertar mais matérias de apoio para ser mais aprofundado os estudos. Assim capacitando cada um para o mercado de trabalho.//Sim,que tenha menos ensaios de músicas e mais aulas práticas usando a língua ensinada.//Cobrem mais planos de aula e organização dos professores... Materiais didáticos.//Gostei muito do curso de Técnicas de redação, mas gostaria de ter feito Libras também. Acredito que a administração do Celin, poderia autorizar os alunos a fazer mais de um curso na unidade desde que vejam o comprometimento e interesse deles, pois muitas pessoas se inscrevem e não comparecem e acabam tirando oportunidade de quem quer realmente se qualificar.//Durante esta fase do ano, achei muito desgastante e muito desafiador pois o foco era o enem. passado este exame, as pessoas começaram a se ausentar. Também de grande contribuição foram as aulas do if terminarem e os alunos voltarem para suas casas. Acredito que, fazendo a proposta para o 1º semestre será de maior aproveitamento.//Sugestão: Que o curso seja ministrado com uma carga horária maior//Sim, acho que deveria ser ofertado cursos tanto de inglês como espanhol no IF Campus Muzambinho em horários após as atividades escolares.. Preferencialmente a noite.//Dê continuidade a este projeto.//Sim, ter uma continuação do curso seria muito bom.// Não, para mim está ótimo.//Acho que está ótimo,gostaria de no próximo ano poder participar de um dos cursos novamente//Reclamação não, só elogios aos coordenadores, professores e demais envolvidos.//Sim. Continuidade.// Sugestão: aquisição de materiais didáticos para os alunos. Acredito que isso fez falta para exercitarmos as matérias fora da aula.//Quem participou do curso básico deveria ter sequência no curso intermediário, sem ter a necessidade de ser sorteado, assim, dando sequência aos estudos.//Sim, poderia ser ofertado cursos segundo a disponibilidade dos estudantes. Caso trabalhem à noite possam ter o mesmo curso durante o dia.//Não! Relacionado ao curso de libras, já estou aguardando o curso intermediário.//Sugestão, sim. Dar pro seguimento no próximo ano em todos os cursos ofertados principalmente de libras. Dando direito a quem fez o libras básico.//Sim, tenho interesse em cursar o curso de libras intermediário e espero que seja ofertado no próximo ano.//Não, achei muito legal ensinar e ter essa cercania com os alunos, fazendo um intercambio de culturas.//Só a questão de faltar material para que os alunos possa levar pra casa e sempre que precisar revisar e relembrar o estudado .// Gostaria que o campus concedesse o curso de libras intermediário, para as pessoas, como eu, que fizeram o inicial.//Sim sugiro que o curso de espanhol intermediário não seja muito tarde //Sugestão: ter curso de libras intermediário, para que assim possamos adquirir ainda mais prática na língua.//Gostaria que ofertassem o curso intermediário do curso de libras para que pudesse progredir na carreira acadêmica e profissional.//Sim, um curso intermediário para que possa aprofundar mais os conhecimentos adquiridos.//Reclamação nenhuma. Sugestão sim: a formação de uma turma intermediária de Libras. Eu gostaria de poder continuar meus estudos

nesta área. Se o curso básico já foi ótimo, imagino que o intermediário me ajudaria muito mais.//Eu tenho interesse em cursar o intermediário caso sejam abertas novas turmas.//Tenho apenas uma sugestão, como sou da cidade de Guaxupé gostaria que estes cursos fossem feitos em nossa cidade, pois aqui em Guaxupé há um Polo onde estes cursos poderiam ser oferecidos. São muitas pessoas que tem interesse em fazê-los, mas não tem como se locomover até a cidade onde os cursos são ofertados.// Sugiro que continue o curso de libras e que possa vir outros cursos.

10 ANOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRJ: EMBATES E TRANSFORMAÇÕES

Ana Beatriz Correia de Oliveira Tavares¹

Marcelo Nunes Sayão²

Neste trabalho traçamos um breve panorama das transformações pelas quais passaram, nos últimos dez anos, a disciplina e a atuação dos professores de Educação Física no Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ.

Por considerarmos que boa parte dessas transformações só pôde ocorrer devido à atuação integrada dos professores de Educação Física nos diferentes campi, este texto não privilegia um relato de situações ocorridas em um único campus, mas aponta para um movimento conjunto. Esse movimento possibilitou transformações, na maioria dos campi do IFRJ, tanto na estruturação da forma como a disciplina era tratada no currículo, quanto na forma de tratar questões ligadas à Educação Física, inclusive na pesquisa e na extensão, vindo a alterar também a forma como o IFRJ, como um todo, vislumbra e compreende a ação da Educação Física e de seus professores.

Antes de apresentarmos o relato das transformações apontadas, fazemos algumas breves considerações sobre as diferentes concepções de educação profissional em disputa na educação brasileira e também sobre as tradições hegemônicas que vêm pautando a ação da Educação Física na educação profissional. Entendemos serem necessárias essas considerações para uma melhor contextualização e compreensão das transformações pelas quais vem passando a Educação Física no IFRJ.

A DISPUTA POR SENTIDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Inicialmente é preciso afirmar o entendimento de que não existe uma essência de educação profissional, uma única educação profissional, a verdadeira educação profissional e tampouco uma verdade na educação profissional, mas uma pluralidade de concepções que disputam hegemonia. Assim, faremos uma breve apresentação de alguns dos embates nessa área de atuação a partir dos debates travados pela revogação do Decreto 2.208/97, que manteve separados o ensino médio, de formação geral, da educação profissional, até a emissão do Decreto 5.154/2004.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto 2.208/97 ao determinar a separação da educação profissional da formação geral fez mais do que vedar a possibilidade de se constituir uma formação integrada, mas fomentou a instauração de uma formação fragmentada, aligeirada e atrelada as demandas do mercado de trabalho. Frente a esta perspectiva, como apontam os autores, o combate ao dualismo

1 Docente – IFRJ/Campus Duque de Caxias – ana.tavares@ifrj.edu.br

2 Docente – IFRJ/Campus Paracambi – marcelo.sayao@ifrj.edu.br

que opõe formação propedêutica e formação para o trabalho se configuraria pela recuperação da relação entre conhecimento e trabalho, explicitando como se dá a conversão da ciência em ação concreta na materialização do processo produtivo.

Dessa forma, a uma formação que se restringiria ao aprendizado das técnicas para atuar no mercado profissional, voltada para o atendimento das demandas por mão de obra, se contraporía uma formação em sua totalidade, integrando ciência, cultura, humanismo e tecnologia. Nessa concepção, deveria ser garantida a compreensão e o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas, assim como da diversidade de formas que trabalho assume na sociedade. Porém, é importante ressaltar que para além do aprendizado da técnica, e também para além do aprendizado de várias técnicas (em uma interpretação restrita do termo politecnia), busca-se a compreensão dos princípios que formam os fundamentos da produção na sociedade.

Esses conflitos atravessam a sociedade brasileira, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e, da mesma forma com que se fazem presentes nos embates pela determinação dos marcos legais e regulatórios da educação, de um modo geral, e da educação profissional, de modo específico, também produzem embates no cotidiano de cada instituição, podendo resultar na conformação de hegemonias e tradições específicas da educação profissional, como interferir nas hegemonias e tradições de outras áreas, como é o caso da Educação Física.

Assim, nesta breve descrição de como vem se dando os embates na educação profissional cabe registrar, mesmo que também de forma bastante breve, a interferência da criação dos Institutos Federais³ nos conflitos por significação da educação profissional. Isso porque a criação dos Institutos representou um momento em que a legislação, que é um retrato momentâneo dos embates, fruto de uma correlação de forças contingente, buscou afirmar a ideia de formação integrada.

A consequência desse novo ordenamento legal, que produziu uma profunda reestruturação nas antigas “escolas técnicas” federais, foi um acirramento dos conflitos em torno dos significados acerca da educação profissional, um fortalecimento dos questionamentos às tradições da “escola técnica”, um incremento das disputas em torno dos sentidos de formação integrada, de integração curricular, que vem afetando, inclusive, os sentidos dados a atuação da Educação Física na educação profissional.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em alguns dos seus trabalhos sobre a Educação Física em uma escola profissionalizante, o CEFET MG, José Ângelo Gariglio aponta para a importância de se considerar as especificidades da cultura escolar na definição dos rumos da disciplina e na atuação de seus docentes (GARIGLIO, 1997; 2002). De acordo com o autor, o ensino técnico profissionalizante, ao voltar-se para o preparo profissional das

³ Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

classes populares, conformou um ideário pedagógico hegemônico fundamentado em tradições que acabaram por fortalecer e consolidar uma determinada forma de compreender o papel e a atuação da Educação Física.

Assim, no interior do CEFET MG, a Educação Física é prestigiada por atuar em sintonia com as tradições pedagógicas da Instituição e se caracteriza, entre outros aspectos, pelo esquadrinhamento do tempo e do espaço, pelo culto à hierarquia, pela valorização da educação moral e pela preocupação com a aquisição de hábitos e valores. Não por acaso, estas características são equivalentes às preconizadas pelas instituições militares e médicas que conformaram muitas das tradições da própria área de Educação Física.

Nesse sentido, Gariglio (2002) aponta que no ideário institucional a Educação Física seria a disciplina, dentre as que compõem a formação geral, com maior capacidade para atuar na educação moral dos futuros trabalhadores. Disciplina, combate aos vícios, formação de hábitos, amortização dos conflitos seriam então aspectos fundamentais para esta educação, que seriam mais bem trabalhados pela Educação Física do que por qualquer outra disciplina presente no currículo.

Além destes, outros aspectos contribuía para esse destaque. A educação corporal, considerada como uma habilitação da Educação Física, era vista como um elemento fundamental para uma melhor aquisição dos saberes técnicos, já que ao aprimorar a percepção do espaço e do tempo, o controle do corpo, facilitaria o trabalho e contribuiria para a melhoria da aprendizagem nas oficinas e laboratórios. Uma suposta maior capacidade de promover a sociabilidade, de ensinar a trabalhar coletivamente, de recompor as energias (já que o tempo da disciplina, diferentemente das demais, era visto como um momento “livre”, de relaxamento, de fruição). A associação entre os conhecimentos da disciplina e os conhecimentos técnicos, pelo seu caráter mais prático, ligados ao tempo presente, ao cotidiano, que somados a promoção da autoconfiança, da capacidade de iniciativa, da coragem para buscar a superação contribuiriam para a melhoria do rendimento escolar. E a ainda imprescindível associação entre Educação Física e saúde pensada em dois âmbitos. No primeiro, dentro da escola, promovendo a melhoria da postura, a compensação das demais atividades escolares, o equilíbrio emocional e físico, aprimorando a saúde de forma genérica. No segundo âmbito, o espaço extraescolar, desenvolveria a condição física, a qualidade de vida e contribuiria para uma melhor utilização do tempo livre (em uma concepção moralizante, afastando o aluno dos vícios pela aquisição de “bons hábitos”), visando inclusive à formação das atitudes do futuro trabalhador.

Nesse contexto, conforme apontam os trabalhos de Gariglio (1997, 2002), a Educação Física acaba, majoritariamente, tendendo a atuar mantendo suas tradições hegemônicas tais como: ênfase na dimensão biológica; foco na aptidão física e sua associação direta com a saúde; rígido controle disciplinar, forte valorização de uma dimensão moralizante; uso do esporte como conteúdo hegemônico; uso da ginástica como forma de adestramento; valorização dos testes físicos.

De todo modo, é importante reafirmar que esta atuação estava marcada pelo contexto histórico, por influências externas e internas a Educação Física, ao ensino profissionalizante, a uma escola denominada como “técnica”, e que é resultante de embates, políticos, que são travados nos diferentes espaços, inclusive na própria educação profissional, como vimos anteriormente.

AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRJ

Para descrever as transformações pelas quais vem passando a Educação Física no IFRJ apresentaremos um pouco do que era proposto para a disciplina no CEFET Química e o que foi sendo construído posteriormente. Com isso, poderemos observar um pouco dos embates travados nos últimos dez, onze anos, momento a partir do qual novos professores de Educação Física começam a adentrar a Instituição por conta do processo de transformação do CEFET Química em IFRJ. Apesar dessa transformação só ocorre oficialmente a partir da Lei 11.892, de dezembro de 2008, o processo já havia sido iniciado, pois alguns dos novos campi já haviam sido abertos⁴.

Iniciamos analisando os objetivos definidos no programa de ensino adotado para a disciplina Educação Física, ainda como CEFET Química, nas duas unidades existentes: Nilópolis e Maracanã⁵.

PROGRAMA DE ENSINO – CEFETEQ	
OBJETIVO GERAL	
Contribuir, através das diferentes atividades desportivas, práticas corporais e lúdicas, para a formação integral do educando, conduzindo-o a refletir sobre aspectos relacionados à cidadania, à solidariedade e à ética.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Levar o educando a observar e reconhecer o funcionamento do organismo humano. • Levar o educando a identificar os diferentes graus de esforço, intensidade e frequência durante a atividade física. • Incentivar o educando a organizar, para sua própria orientação, atividades físicas baseadas nas informações recebidas durante as aulas. • Levar o educando a construir habilidades de forma a permitir a sua participação em jogos esportivos convencionais e o reconhecimento das regras dos esportes convencionais. • Incentivar o educando a utilizar as práticas esportivas e corporais como atividades de lazer e de promoção da saúde. 	

Fonte: programa de ensino CEFETEQ 2008 – acervo pessoal

Ao observarmos os objetivos definidos neste programa de ensino vemos a predominância de algumas das tradições hegemônicas da Educação Física apresentadas anteriormente a partir dos trabalhos de Gariglio (1997, 2002): ênfase na dimensão biológica; foco na aptidão física e sua associação direta com a saúde; valorização da aquisição de hábitos de comportamento; uso do esporte como conteúdo hegemônico.

4 O CEFET Química era composto pelas unidades Nilópolis e Maracanã (Rio de Janeiro). Por ocasião da transformação em Instituto Federal, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, da UFF, foi incorporado à nova Instituição. Atualmente, o IFRJ conta com 15 campi.

5 A unidade Maracanã posteriormente foi denominada campus Rio de Janeiro.

O programa de ensino da disciplina para o CEFET Química determinava também o conteúdo programático a ser ministrado. Como é possível ver na tabela abaixo, o conteúdo programático reitera a ênfase na dimensão biológica e na aptidão física e se restringe de forma amplamente majoritária ao esporte, apresentando ainda fortes indícios de estar fundamentado no sistema esportivo oficial (regras, sistemas de jogo e fundamentos).

PROGRAMA DE ENSINO – CEFETEQ	
DISCIPLINA⁶	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
EF 1	Unidade Maracanã – Atividades corporais Avaliação física; atividades de coordenação motora; desenvolvimento da capacidade aeróbia e anaeróbia; desenvolvimento do tônus muscular; desenvolvimento da flexibilidade. Unidade Nilópolis ⁷ – Natação Adaptação ao meio aquático; Respiração geral, frontal e lateral; Flutuação; Propulsão de pernas e de braços; Coordenação de pernas e braços; Coordenação de pernas, braços e respiração; Saídas e viradas simples; Desenvolvimento dos estilos crawl/, costas, peito e golfinho.
EF 2	Handebol II: fundamentos, regras e prática esportiva (defesa 6 x 0) Voleibol I: fundamentos, regras e prática esportiva (sistema 6 x 0)
EF 3	Basquetebol I: fundamentos, regras e prática esportiva (defesa individual)
EF 4	Futsal I: fundamentos, regras e prática esportiva (defesa individual e ataque 2x2)
EF 5	Handebol II: revisão de fundamentos, prática esportiva (defesa 5x1). Voleibol II: revisão e aprofundamento de fundamentos, prática esportiva (sistema 4x2)
EF 6	Basquete II: revisão de fundamentos, prática esportiva (defesa por zona 2-1-2) Futebol II: revisão de fundamentos

Fonte: programa de ensino CEFETEQ 2008 – acervo pessoal

Ao serem apresentados a este programa de ensino os professores que entraram a partir de 2007 para as novas unidades (depois campi) apresentaram argumentos para não segui-lo, e se propuseram a construir alternativas. Assim foi feito, inicialmente no campus Paracambi, o primeiro a receber estes novos docentes e, posteriormente, em outros. Abaixo apresentamos os objetivos do programa de ensino de Educação Física do campus Paracambi.

PROGRAMA DE ENSINO – IFRJ/Paracambi
OBJETIVO GERAL Possibilitar a vivência, o conhecimento e a compreensão de diversas práticas corporais buscando contribuir para uma formação que possibilite uma análise autônoma e crítica das relações entre essas práticas e a sociedade.

6 Os cursos são estruturados em períodos letivos semestrais. A Educação Física está distribuída em 6 períodos, em disciplinas que são denominadas de Educação Física 1 até Educação Física 6.

7 A existência de uma piscina olímpica na Unidade Nilópolis provocava essa diferenciação no conteúdo de Educação Física 1.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Capacitar o aluno para refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercer atividades que contribuam para sua qualidade de vida;
- Favorecer a sociabilização por meio das práticas corporais, desenvolvendo afetividade, companheirismo, respeito, solidariedade.
- Reconhecer o funcionamento do corpo humano em atividade, identificando efeitos decorrentes das práticas corporais tanto a nível biológico, como a nível educacional e sociocultural.
- Vivenciar e ampliar os conhecimentos sobre a cultura corporal;
- Compreender o papel desempenhado pelas diferentes manifestações da cultura corporal na sociedade atual, dando ênfase ao esporte;
- Identificar as diversas possibilidades de utilização das práticas corporais nas atividades de lazer para a melhoria da qualidade de vida e para uma formação cultural ampla

Fonte: programa de ensino IFRJ/Paracambi 2012 – acervo pessoal

Nos objetivos aqui apresentados surgem outros sentidos e significados para a inserção e a atuação em Educação Física. Passa a haver a presença de outras dimensões, além da biológica. Os aspectos culturais, sociais e educacionais se fazem presentes e ganham destaque enquanto objetivos a serem perseguidos. A busca pela melhoria da aptidão física perde centralidade e importância, apesar de ainda se fazer presente. Aparece, enquanto função da Educação Física, a socialização dos conhecimentos acerca das manifestações da cultura corporal, assim como a preocupação com necessidade da disciplina proporcionar a ampliação da compreensão do papel desempenhado por estas manifestações na sociedade. O esporte ainda mantém um espaço de destaque, mas há uma preocupação em indicar uma ampliação das manifestações da cultura corporal a serem abordadas pela disciplina.

A relação dos conteúdos a serem ministrados em três dos campi do IFRJ que receberam novos professores de Educação Física confirma a presença de novos sentidos e significados para a inserção e atuação da disciplina.

PROGRAMA DE ENSINO			
DISCIPLINA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
	DUQUE DE CAXIAS	PINHEIRAL	PARACAMBI
EF 1	Conceitos introdutórios EF e Vivências corporais diversificadas	Judô, G.A. (Temas Transversais: violência, saúde e qualidade de vida)	Práticas corporais e saúde: conceitos introdutórios
EF 2	EF e saúde, Basquete e Handebol	Esportes de raquete e handebol (Temas Transversais: consumo; Hist Cult Afrob e Ind)	Saúde e qualidade de vida
EF 3	Futsal e Esporte e sociedade	Musculação I e Basquete (TT: corpo e mídia e esporte adaptado)	Cultura corporal e educação
EF 4	Vôlei e EF e Lazer	G. Localizada e Corrida de orientação (TT: obesidade/ magreza e esportes da natureza)	Esporte e sociedade
EF 5	Dança e Folclore	Vôlei e G. funcional (TT: resp. aeróbia/anaeróbia e doping)	Esporte e lazer

EF 6	_____ ⁸	Alongamentos, Eventos, Musculação II (TT: Gênero e Hist e Cult. Afro e Ind)	Expressão corporal, dança e folclore
------	--------------------	---	--------------------------------------

Fonte: programas de ensino IFRJ– Duque de Caxias, Pinheiral e Paracambi – acervo pessoal

As resistências às tradições hegemônicas da área apareceram ainda em outros contextos. Havia uma forte tradição de participação, pelas unidades Nilópolis e Maracanã, nos Jogos das instituições federais de educação profissional. Inicialmente, os novos professores e os novos campi foram “deixados de lado”, talvez pela dificuldade de integrar uma Instituição tão dispersa geograficamente, ou talvez pela falta de vontade de dividir esta participação com os novos campi e seus docentes e alunos. Posteriormente, atuando conjuntamente, os novos docentes, dos novos campi, com a participação de alguns docentes mais antigos, foram questionando a participação nestes Jogos, e conseguiram, inclusive, que as verbas destinadas a essa participação fossem utilizadas nos jogos internos, criado e denominado pelo grupo de docentes como Jogos Intercampi.

Os jogos intercampi, atualmente indo para a 4ª edição, têm sido pensados como um instrumento de contraposição às tradições de valorização da competitividade, ainda muito presentes no IFRJ e no ideário que associa a formação profissional à melhoria da competitividade do trabalhador para a inserção no mercado de trabalho. Desse modo, os Jogos Intercampi vêm se configurando como um conjunto de atividades esportivas e culturais, já que não se restringem a competições esportivas, mas também incluem apresentações de dança e teatro, que buscam estimular o convívio solidário entre alunos e servidores, a integração entre os campi e a promoção e a valorização da educação, da cultura, e das práticas corporais na formação integral do estudante.

Jogos Intercampi



Jogos intercampi 2015

Turma 2017 do curso de especialização

⁸ No campus Duque de Caxias a Educação Física está na matriz em 5 semestres letivos, e não 6 como em Pinheiral e Paracambi.

Cabe ressaltar que, a nosso ver, a principal conquista deste grupo foi conseguir criar uma integração nas ações, pautada na construção coletiva e no diálogo. Com isso, gradualmente, foi prevalecendo na Instituição uma concepção de Educação Física que se pauta pela socialização dos conhecimentos da cultura corporal, por uma ampliação da compreensão das manifestações dessa cultura, por uma educação pautada por princípios humanísticos e voltada para construção de uma sociedade mais igualitária e justa.



Projeto IFRJ em ação em Duque de Caxias com alunos e crianças da comunidade – 2018

Outra ação importante do grupo de professores foi a criação de uma pós-graduação lato senso em Educação Física escolar no campus Duque de Caxias que recebeu sua primeira turma em 2017. O curso reforça os compromissos do IFRJ com o “desenvolvimento integral do cidadão, a justiça social, a equidade, a preparação para a vida em sociedade e para o trabalho, e a geração de novas tecnologias, atendendo às demandas da sociedade e dando suporte aos arranjos produtivos locais” (IFRJ, 2015, p.73). Responde também ao desejo dos professores de Educação Física da instituição de manter um espaço contínuo de discussão acerca da Educação Física Escolar e suas diversificadas abordagens e especificidades.

O curso foi elaborado visando possibilitar uma formação específica aos professores que trabalham e/ou ex-alunos de licenciatura em Educação Física que visam trabalhar com a Educação Física Escolar permeada com reflexões de temáticas contemporâneas presentes no contexto do ensino. Além disso, é importante dizer que preenche uma lacuna, já que não existe em Duque de Caxias e nos municípios adjacentes um curso de especialização na área que seja público e gratuito, atendendo a uma demanda social de formação continuada e para a pesquisa, com interfaces com a extensão.



Turma da especialização no Intercampi de 2017

Em relação à extensão, o grupo passou a formular, de forma integrada, projetos denominados IFRJ em ação, ofertando atividades relacionadas à cultura corporal de movimento a comunidade externa e interna ao IFRJ. Para a elaboração das propostas são consideradas as especificidades de cada campus, em relação à infraestrutura e carga horária dos docentes, e o diálogo com a comunidade local. Atualmente, o IFRJ em ação é ofertado nos campi Duque de Caxias, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Paulo de Frontin, Resende e São Gonçalo.

O projeto IFRJ em ação concebe o esporte e as práticas corporais como um caminho de formação educacional voltado para o exercício pleno da cidadania, e não como um espaço reprodutor dos valores ligados às competições de alto nível, ao individualismo, e ao utilitarismo de uma formação voltada para as demandas do mercado de trabalho. Adota um conteúdo socioeducativo, baseado em princípios educacionais como participação, cooperação, coeducação, integração, alteridade e responsabilidade com os demais e com o meio ambiente. Possui em caráter democrático, por meio do qual se enseja potencializar as oportunidades de experimentação do esporte e das práticas corporais, apresentando diferentes possibilidades de vivenciar estas manifestações e contribuindo para uma ampliação da compreensão das mesmas, para além das concepções atualmente hegemônicas, tão arraigadas nas formas de viver contemporâneas.



Projeto IFRJ em ação em Paracambi – cine debate em escola municipal – 2019

Nessa trajetória o grupo conseguiu que a gestão da Instituição criasse uma coordenação centralizada na Reitoria para debater, coordenar e fortalecer as ações da Educação Física, conseguiu também oficializar a criação de três Grupos de Trabalho, de Extensão, Pesquisa e Diretrizes Pedagógicas, para pensar a atuação, propor e organizar ações em cada uma dessas áreas. Nesse momento, segue participando dos embates acerca dos sentidos e significados para a Educação Física e para a educação profissional, como o que diz respeito à formação integrada e sua materialização nas matrizes curriculares e no cotidiano, à atuação na pesquisa e na extensão.

Considerações finais

A conjuntura atual apresenta muitos desafios, a partir de um panorama em que se apresentam a reforma do ensino médio, a base nacional comum curricular e as propostas de “escola sem partido”, pautadas em uma perspectiva de educação atrelada aos interesses do mercado de trabalho.

Nesse contexto, no qual aumentam as dificuldades para a conformação de uma formação cidadã, integral, que envolva as dimensões ética, estética, científico-técnica, corporal e de reconhecimento da diversidade, como apontam Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) cabe reafirmar a defesa de sentidos e significados para Educação Física, a formação humana e a educação profissional que fortaleçam o acesso a educação e a formação integral como um direito. Da mesma forma, cabe reafirmar a opção política de fortalecer as lutas em torno do reconhecimento à diversidade de formas de existência. Especialmente em relação à Educação Física cabe reforçar a associação da área com a dimensão educativa da cultura, propiciando a ampliação da compreensão da cultura corporal e criação/recriação de seus sentidos e significados pelos sujeitos.

Referências

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO; CIAVATTA, MARIA; RAMOS, MARISE. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARIGLIO, JOSÉ ÂNGELO. O ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante. In: Sousa, Eustáquia Salvadora; Vago, Tarcísio Mauro (orgs.) **Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997

_____. A Educação Física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.23, n. 2, p.69-88, 2002.

GARIGLIO, JOSÉ ÂNGELO; ALMEIDA JUNIOR, ADMIR SOARES; OLIVEIRA, CLÁUDIO MARCIO. O “novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017

IFRJ. **Projeto Pedagógico Institucional**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IFRJ, 2015.

A AGROECOLOGIA VAI ÀS ESCOLAS DE RIO DO SUL – SC¹

Marja Zattoni Milano²

Geisa Isilda Ferreira Esteves³

Eder Favretto⁴

Contexto

A Escola Agrotécnica Federal tem sua origem intimamente ligada à busca por solução de problemas econômicos e sociais percebidos desde a década de 70 na região do Alto Vale Catarinense. Criada há 24 anos, sempre buscou uma interface direta com a sociedade. Com sua transformação em câmpus do Instituto Federal Catarinense (IFC) em 2009, a extensão passou a ter um papel institucional ainda mais claro, indissociável do ensino e da pesquisa. Nesse novo contexto, a extensão passou a ser percebida como promotora de um diálogo contínuo e progressivo com a sociedade, possibilitando a construção conjunta de saberes e conhecimentos que possam contribuir com a promoção do desenvolvimento local e regional e a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (IFC, 2009).

Atualmente o IFC – Campus Rio do Sul atende mais de 1300 alunos, dos quais cerca de 90 estão matriculados no curso de nível médio integrado ao Técnico em Agroecologia. O câmpus possui três unidades, sendo que a sede tem aproximadamente 190 hectares, abrangendo uma infraestrutura educacional completa, alojamento para alunos internos, espaços de produção animal e vegetal, laboratórios, além de áreas remanescentes de Mata Atlântica em diferentes estágios de conservação, que ainda abrigam espécies da fauna e flora nativas, nascentes, córregos e cachoeiras.

Diferentemente, as demais escolas públicas de ensino básico da região contam com espaços relativamente limitados e homogêneos para a realização de suas atividades. No município de Rio do Sul existem 40 escolas de ensino fundamental e médio, com aproximadamente 11.000 alunos matriculados e 700 docentes (IBGE, 2017). A maioria destas escolas está localizada na zona urbana e carece de áreas verdes.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), saúde, alimentação e meio ambiente são alguns dos temas transversais, os quais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea (BRASIL, 1998). Eles não são disciplinas independentes, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento e demandam um trabalho diferenciado por parte de professores e da direção escolar.

Buscando adequar-se aos PCN, diversas escolas da região solicitam o apoio do IFC para a realização de ações de educação ambiental e/ou para iniciar hortas

1 Relato de experiência apresentado no XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, em novembro de 2019

2 Docente – IFC – Câmpus Rio do Sul – e-mail: marja.milano@ifc.edu.br

3 Docente – IFC – Câmpus Rio do Sul – e-mail: geisa.esteves@ifc.edu.br

4 Técnico Agrícola – IFC – Câmpus Rio do Sul – e-mail: eder.favretto@ifc.edu.br

escolares. Assim, a presente experiência surgiu como um projeto de extensão, visando atender a essa demanda das escolas locais e aprimorar o ensino técnico, levando a agroecologia também para a área urbana.

Alunos, professores e técnicos do IFC passaram a marcar presença dentro destas escolas, apoiando e auxiliando no planejamento e instalação de estruturas para a produção de alimentos saudáveis e promovendo reflexões e discussões sobre o consumo, a produção e a destinação de lixo, o uso de agrotóxicos, a contaminação do solo e das águas, a alimentação saudável, a ecologia (relação entre as diferentes plantas, entre plantas e animais, qualidade do solo), a soberania e a segurança alimentares, entre outros.

Fundamentos

No contexto descrito, o projeto “*A agroecologia vai às escolas de Rio do Sul*” buscou aliar educação ambiental e agroecologia para promover uma educação mais lúdica e ativa nas escolas parceiras, estimulando questionamentos e reflexões acerca da crise ambiental ora vivenciada e fomentando a agricultura urbana sustentável.

Segundo Layguardes (2004), educação ambiental é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas que contemplam a questão ambiental. No adjetivo “ambiental” está o reconhecimento de que a educação tradicionalmente tem sido não sustentável, assim como os demais sistemas sociais. Por isso a “educação ambiental” designa uma qualidade especial de educação, necessária para se construir a transição para sociedades mais sustentáveis.

Sabe-se que esta educação para o meio ambiente ou educação ambiental é melhor ancorada quando realizada ao ar livre, em meio aos outros seres vivos cuja realidade queremos aprender a incluir, priorizando a aprendizagem viva e a experiência (MENDONÇA, 2015). Desta forma, as hortas surgem como alternativa de espaço educativo para ações de educação ambiental dentro das escolas. Elas possibilitam uma série de práticas de ensino ao ar livre e também em sala de aula, a partir de observações, necessidades de pesquisa e dados colhidos nos espaços de cultivo, ricos em seres vivos, ciclos naturais e microclimas. As hortas escolares também estimulam um trabalho verdadeiramente multidisciplinar na comunidade escolar, exigindo habilidades e conceitos diversos e integrando as diferentes disciplinas que tradicionalmente são trabalhadas de maneira independente (FRUG *et al*, 2013).

A agricultura ecológica é a abordagem mais apropriada para o trabalho de educação ambiental dentro das escolas por preconizar o cuidado com o solo, com as pessoas e com o ambiente. Segundo Gliemann (2001), a agroecologia busca justamente uma agricultura sustentável e deve ter como características: não liberar substâncias tóxicas ou nocivas na atmosfera, água ou solo; preservar e recompor a fertilidade do solo; prevenir a erosão; usar a água de maneira que permita a recarga dos aquíferos; depender, principalmente, de recursos de dentro do próprio

agroecossistema; favorecer a ciclagem de nutrientes; e valorizar a conservação da diversidade biológica.

Para Guzmán (2001), a agroecologia é ainda um contraponto em relação à lógica do neoliberalismo, da globalização e da ciência reducionista convencional. A agroecologia respeita a diversidade ecológica e sociocultural e deve gerar um conhecimento holístico, sistêmico, contextualizador, subjetivo e pluralista, nascido a partir das culturas locais.

É assentado sobre essas perspectivas de educação ambiental e de agroecologia que o projeto de extensão tem sido desenvolvido.

Relato da experiência

Inicialmente foram estabelecidas parcerias com escolas da região interessadas na instalação e manutenção de estruturas para a produção de alimentos, tais como hortas, jardins comestíveis e pomares. A primeira parceria se deu em 2015 com a escola municipal Aníbal de Barba. Esta escola foi escolhida por estar ao lado do local de realização de uma feira agroecológica aos sábados. A escolha, além dos objetivos do projeto, teve também a intenção de valorizar e fortalecer a feira junto à comunidade escolar, composta em parte por moradores do bairro.

A segunda parceria teve início em 2016 com a escola municipal Roberto Machado, a convite da professora responsável pelo atendimento educacional especializado. No início de 2017 novas parcerias foram estabelecidas com as escolas municipais Francisco Altamir Wagner e Francisco Fleisner, que também procuraram o IFC espontaneamente. Além destas parcerias firmadas, outras escolas de Rio do Sul e dos municípios vizinhos manifestaram, porém não foi possível incluí-las no projeto pela restrição do número de docentes e turmas do curso de agroecologia.

Atualmente o projeto foi finalizado na escola Aníbal de Barba e vem sendo realizado simultaneamente nas outras três escolas. Mais de 300 estudantes do ensino fundamental e 60 estudantes do ensino médio técnico em agroecologia já foram envolvidos nas ações.

No contexto do Curso Técnico em Agroecologia esta ação é realizada durante as aulas práticas do segundo ano. Para tanto, a turma é dividida em grupos de 5 integrantes. A cada semana, um grupo acompanhado por um ou dois professores vai a uma das escolas parceiras, enquanto os demais grupos permanecem no campus do IFC com outros professores, cumprindo com a rotina de aulas e manutenção do setor de produção agroecológica.

O trabalho nas escolas parceiras tem início com a apresentação do projeto à comunidade escolar, diagnóstico do espaço disponível e planejamento participativo da produção de alimentos. Os estudantes são inseridos desde o início do processo, participando da proposta do desenho espacial e sugerindo itens a serem produzidos na escola (Figura 1). Os professores e a equipe pedagógica definem a rotina e dinâmica de trabalho que será adotada, conforme a realidade de cada escola.



Figura 1: Estudantes da Escola Aníbal de Barba participando do planejamento do “jardim produtivo”. Fonte: Marja Milano, 2015.

Em seguida ocorre a reorganização e limpeza do espaço destinado às atividades e a organização da compostagem, com atenção especial para a orientação das canteiras e cozinheiras em relação à separação e destinação dos resíduos. No contexto escolar ficou claro que é fundamental que a composteira seja de fácil acesso para as cozinheiras, ficando próxima da cozinha, num percurso limpo e coberto. A compostagem, quando bem organizada na escola, contribui para a redução efetiva na quantidade de resíduos produzidos e torna-se uma importante fonte de adubo para os canteiros.

As atividades seguintes são realizadas conforme o período do ano, a disponibilidade de recursos e o espaço da escola. É feito o plantio de mudas de árvores nativas e frutíferas e o plantio de culturas anuais, como milho e girassol, por exemplo. São preparados canteiros, jardineiras e vasos para o plantio de ervas medicinais e temperos. São semeadas sementes para a produção de mudas de hortaliças, ou é feito o plantio de mudas diretamente nos canteiros. São coletadas folhas dos jardins e quintais para a cobertura vegetal das áreas de plantio.

Todas estas atividades são planejadas e orientadas pelos estudantes do curso técnico em agroecologia (figura 2), os quais têm a chance de testar hipóteses e técnicas, propondo diferentes consórcios, espaçamentos e desenhos para os plantios.



Figura 2: Estudantes da escola Aníbal de Barba preparando o solo para o plantio com auxílio de estudante do Curso Técnico em Agroecologia do IFC – Rio do Sul. Fonte: Marja Milano, 2016.

Os estudantes das escolas parceiras, conforme sua idade e habilidade, também participam e realizam todas as atividades, acompanhando os processos do início ao fim. Eles utilizam as ferramentas, constroem canteiros, catam insetos e lagartas manualmente, sujam as mãos de terra, de composto e de esterco (figura 3). Além disso, assumem o compromisso de realizar os cuidados necessários nos cultivos até a próxima visita da equipe do IFC.



Figura 3: Estudantes da escola Roberto Machado participando do preparo de canteiros (a) e produção de mudas de hortaliças (b). Fonte: Marja Milano, 2016.



Figura 4: Estudantes da escola Roberto Machado colhendo verduras para o lanche escolar. Fonte: Marja Milano, 2016.

No momento da colheita (figura 4), os alunos e professores da escola parceira decidem o destino da produção, que poder ser consumida pelos alunos no momento da atividade (principalmente cenouras e frutos), destinada para a cantina da escola, ou dividida e levada para casa pelos alunos, professores e funcionários da escola.

Ao longo das atividades, são abordadas questões referentes à importância da alimentação saudável, de se conhecer a origem dos alimentos consumidos e a forma como estes foram produzidos. Assim começam a surgir discussões ligadas à agroecologia e à valorização do agricultor. Além disso, o espaço da produção de alimentos (jardim, quintal, horta, pomar) passa a ser palco para observações, experimentações e atividades ligadas às diversas disciplinas escolares, tornando-se um espaço para aulas mais agradáveis, lúdicas e ao ar livre dentro da escola.

Resultados

O projeto possibilitou a mudança radical de alguns espaços dentro das escolas, tornando-os mais coloridos, biodiversos e produtivos (figuras 5 e 6). Neste processo, os estudantes tiveram contato com a terra, com seres vivos e com conceitos fundamentais da agroecologia, como os cuidados com o solo, a importância das sementes crioulas e as complexas relações entre os seres vivos e destes com o ambiente.



Figura 5: Espaço de produção na escola Roberto Machado, em 2016. Fonte: Marja Milano.



Figura 6: Espaço da escola Aníbal de Barba antes (em 2015 – imagem superior) e depois (em 2016 – imagem inferior) das ações do projeto. Fonte: Marja Milano

Nos espaços escolares foram colhidos alface, rúcula, acelga, repolho, beterraba, cenoura, brócolis, couve-flor, couve, ervilha, diversas variedades de feijão, milho, milho de pipoca, fisális, morango, além de temperos e ervas medicinais, produzidos sem o uso de adubos químicos ou agrotóxicos. Esses alimentos contribuíram para o enriquecimento da alimentação dos estudantes e demonstraram para toda a comunidade escolar que é possível produzir alimento saudável em espaços urbanos restritos. Também foram plantadas inúmeras mudas de árvores frutíferas nativas da mata atlântica, que cumprirão funções paisagísticas e ecológicas na cidade. Por meio da compostagem, houve redução do volume de resíduos destinados à coleta municipal e o aproveitamento do composto para a adubação na escola.

Os alunos do curso técnico em Agroecologia do IFC tiveram oportunidade de buscar, aplicar e compartilhar conhecimentos e atuar em benefício da comunidade local, fortalecendo assim sua formação técnica e cidadã. Além deles, estudantes dos cursos superiores de agronomia e pedagogia também participaram de projetos de pesquisa vinculados a esta atividade, integrando assim a extensão com o ensino e a pesquisa.

Para os professores do IFC e das escolas parceiras o projeto tem demonstrado outra didática possível, realizada de forma lúdica e instigadora, com mais liberdade e mais prazer, na qual eventos não previsíveis – como o aparecimento de um inseto nunca antes visto, ou a necessidade de se calcular o tamanho da composteira da escola – incentivam a investigação de novos temas e se desdobram em propostas de atividades atreladas às diversas disciplinas escolares.

Por fim, para o IFC, o projeto resulta na prestação de um serviço fundamental à sociedade, possibilita a divulgação da instituição e do curso de agroecologia e cria um canal direto de comunicação com estudantes do ensino fundamental, potenciais futuros alunos do próprio IFC.

Agradecimentos

Além dos autores deste relato, também participaram ativamente os docentes Flávia Queiroz de Oliveira, Oscar Emilio Ludke harthmann, e Rômulo João Debarba, sem os quais o projeto não poderia ter saído do papel. Agradecemos à Pró-reitoria de Extensão do IFC, pelo apoio financeiro em 2015 e 2016; à Direção do Câmpus Rio do Sul, pelo apoio logístico; à Coordenação de Extensão do IFC-Rio do Sul pela bolsa de extensão em 2017; à ONG Cemear, pela parceria em diversas etapas; e especialmente às comunidades escolares – direção, professores, funcionários, estudantes e familiares – das C.E. Aníbal de Barba, C.E. Roberto Machado, E.E.B. Francisco Altamiro Wagner e C.E.I. Francisco Fleisner, por terem acolhido e coexecutado o projeto.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF. 1998. 436p.

FRUG, A.; HELVÉCIO, B.; CIOLA, L.; WEBB, P. **Horta Escolar, uma sala de aula ao ar livre**. Embu das Artes. Sociedade Ecológica Amigos de Embu. 2013.

GLIESSMANN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 2. ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

GUSMÁN, E. S. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia. **Agroecologia.e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.1, jan./mar.2001, p.35-45.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/rio-do-sul/panorama>. Acesso em: 07 de fevereiro. 2019

IFC. **Estatuto**. Blumenau. 2009. 16p.

LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2004.

MENDONÇA, R. **Atividades em áreas naturais** [livro eletrônico]. São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2015.

SERVIÇO DE GERENCIAMENTO DA TERAPIA MEDICAMENTOSA NA CLÍNICA ESCOLA DO CAMPUS REALENGO – IFRJ

Raquel Rennó Braga¹

Luciana Castaneda Ribeiro²

Pamela da Silva Sampaio³

Janaína Dória Líbano Soares⁴

Desde a proposição da Atenção Farmacêutica como a nova missão social da Farmácia em 1990, a profissão tem realizado reflexões acerca da sua prática, da formação do farmacêutico e do seu papel na sociedade. A Atenção Farmacêutica é o arcabouço teórico que propõe a mudança de foco do produto farmacêutico para o ser humano e apresenta três componentes fundamentais: filosofia de prática que norteia os aspectos éticos do trabalho dos profissionais, metodologia do cuidado que fornece um raciocínio lógico para prevenir, identificar e resolver problemas relacionados ao uso de medicamentos (PRM) de forma sistemática, e também, sistema de gestão da prática que inclui o suporte necessário para a oferta do serviço (OLIVEIRA, 2011; HEPLER; STRAND, 1990).

Para assegurar o acesso aos medicamentos à população, a Política Nacional de Medicamentos (PNM) foi publicada, no ano de 1998, resguardando os princípios de equidade e justiça social, garantindo a disponibilidade de produtos seguros, eficazes e de qualidade e promovendo o uso racional por parte dos profissionais de saúde e usuários (BRASIL, 1998). A Atenção Básica à Saúde (ABS) tem-se constituído em prioridade governamental na reorientação das políticas de saúde em nível local e a Estratégia de Saúde da Família representa uma iniciativa importante e efetiva no fortalecimento das atividades de atenção primária, buscando aperfeiçoar o trabalho da equipe multidisciplinar e garantir o acesso, cuidado integral e humanizado ao usuário (OLIVEIRA; ASSIS; BARBONI, 2010) resgatando-se brevemente a história da Política Nacional de Medicamentos, os mecanismos de financiamento no processo de descentralização da saúde e a Assistência Farmacêutica na Atenção Básica à Saúde. A ampliação do acesso da população ao sistema de saúde exigiu mudanças na distribuição de medicamentos, de maneira a aumentar a cobertura e ao mesmo tempo minimizar custos. Identificam-se avanços no arcabouço jurídico e institucional: descentralização da gestão das ações da assistência farmacêutica; ampliação do acesso da população aos medicamentos essenciais; e estruturação da assistência farmacêutica nos municípios.

No entanto, persistem ações prioritárias em relação ao financiamento e cobertura populacional, em detrimento da qualidade dos processos. Conclui-se que

1 Docente – IFRJ campus Realengo – email: raquel.braga@ifrj.edu.br

2 Docente – IFRJ campus Realengo – email: Luciana.ribeiro@ifrj.edu.br

3 Docente – IFRJ campus Realengo – email: pamella.s.sampaio@gmail.com

4 Docente – IFRJ campus Realengo – email: janaina.soares@ifrj.edu.br

em muitos municípios brasileiros ocorrem baixa disponibilidade e descontinuidade da oferta de medicamentos essenciais; dispensação por trabalhadores sem qualificação; condições inadequadas de armazenamento que comprometem a qualidade dos medicamentos; prescrição de medicamentos que não pertencem à Relação Nacional de Medicamentos Essenciais; e problemas relacionados ao acesso dos usuários à farmacoterapia (OLIVEIRA; ASSIS; BARBONI, 2010). Os sistemas de saúde reconhecem, portanto, a necessidade de uma equipe multidisciplinar de saúde, onde os integrantes da mesma trabalham de forma colaborativa utilizando, ao máximo possível, os conhecimentos e habilidades de cada um de seus integrantes, a fim de ajudar o usuário a manter seus problemas de saúde sob controle e alcançar suas metas terapêuticas (OLIVEIRA, 2011).

O farmacêutico é nesse contexto, o profissional capaz de se responsabilizar pela avaliação de toda a farmacoterapia do paciente, buscar compreender as experiências subjetivas das pessoas com os seus medicamentos e como essas experiências modulam suas atitudes e comportamentos tendo, portanto, um papel fundamental para garantir o uso efetivo e seguro de medicamentos. Os conhecimentos e habilidades clínicas do farmacêutico, aplicado de forma sistemática e compreendido num contexto de valores e responsabilidades profissionais bem definidos, possibilitam a participação deste profissional no cuidado integral e humanizado do paciente (OLIVEIRA, 2011).

O projeto de Extensão Universitária “Serviço de Gerenciamento da Terapia Medicamentosa (GTM) na Clínica Escola do Campus Realengo” tem o intuito de oferecer um serviço clínico farmacêutico baseado na prática profissional da Atenção Farmacêutica. O trabalho é realizado de forma centrada no indivíduo e visa garantir que os usuários da Clínica Escola (CE) recebam o máximo benefício com seus medicamentos em termos de efetividade, segurança e conveniência. Nesse contexto, a oferta do serviço de GTM à comunidade do entorno do Campus Realengo (CReal), que recebem atendimento na CE, foi impulsionada pela necessidade de se prevenir e detectar PRMs, promover o uso racional de medicamentos e trabalhar na prevenção de agravos e na promoção da saúde dessa população.

Além disso, com o desenvolvimento e a implantação do serviço de GTM pretende-se proporcionar aos estudantes do Curso de Graduação em Farmácia, um modelo de prática assistencial em que o farmacêutico cuida de um paciente, em colaboração com outros membros da equipe de saúde, para otimizar os resultados da farmacoterapia com abordagem mais humana e consciente, focalizada no indivíduo que utiliza o medicamento, levando em consideração suas experiências subjetivas e comportamentos relacionados ao uso dos mesmos.

A CE está vinculada aos cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional (TO) e Farmácia do IFRJ e tem como objetivo promover práticas de estágios obrigatórios, bem como outras atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, prestar assistência qualificada a todo cidadão dentro dos princípios do Sistema Único de Saúde. A implantação do serviço de GTM na CE do CReal do IFRJ representa um importante

passo para formação integral dos estudantes de graduação em Farmácia em direção a um profissional consciente do seu papel social e capaz de se aproximar e compreender a realidade dos usuários de medicamentos e oferece aos pacientes atendidos na CE um serviço clínico farmacêutico de qualidade e de relevância social.

O objetivo deste capítulo é descrever o processo de implantação do Serviço de GTM na CE do CReal do IFRJ e apresentar os resultados decorrentes do prestação desse serviço até o presente momento.

Metodologia

O serviço de GTM foi sistematizado e organizado de forma que os atendimentos são individualizados, com duração de 30 a 40 minutos. O paciente é atendido pela equipe denominada Equipe de Farmácia Clínica (EFC), composta por docentes farmacêuticos, estudantes do Curso de Graduação em Farmácia e do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde (CTACS).

Projeto Piloto

O projeto piloto consistiu na etapa de estudo acerca da filosofia, métodos clínicos de atenção farmacêutica e processo de gestão da prática da atenção farmacêutica. A partir do estudo inicial idealizou-se o serviço de GTM que teve início em maio de 2017, através do projeto de extensão universitária coordenado pela Docente Raquel Rennó Braga com a colaboração da Docente Janaína Dória Líbano Soares a qual já coordenava o Projeto de Pesquisa de Atenção Farmacêutica como estratégia de promoção de saúde.

Sistematização e Padronização dos Procedimentos

Essa etapa constitui a sistematização e padronização da documentação da prática do serviço de GTM a partir do método Pharmacotherapy Workup (PW) com adaptações para realidade da CE. Esse processo envolveu a criação dos protocolos utilizados para registro dos atendimentos. Nesta etapa, as docentes Pamella da Silva Sampaio e Luciana Castaneda Ribeiro iniciaram suas participações no projeto contribuindo e possibilitando o desenvolvimento do mesmo, até o presente momento.

Etapas do Serviço de GTM

Seleção dos usuários para o serviço de GTM: O público-alvo do serviço de GTM são usuários que recebem atendimento na CE, que possuem maior risco de desenvolver danos relacionados a medicamentos. Estes são convidados a participar do serviço sempre que os fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e/ou

farmacêuticos identificam um problema relacionado a medicamento ou verificam que existe potencial para seu desenvolvimento.

Avaliação Inicial: Esta etapa visa identificar e priorizar os PRMs, considerando todos os medicamentos e os problemas de saúde e buscando avaliar a necessidade, segurança, efetividade e conveniência de todos os medicamentos utilizados pelo usuário. No primeiro momento do atendimento, realiza-se o preenchimento de coleta de dados demográficos do usuário e informação relevantes para a aproximação do contexto econômico e familiar do usuário. Define-se o motivo da seleção do usuário para o Serviço de GTM e a principal queixa relatada por ele. No segundo momento, realiza-se o levantamento de informações sobre história clínica e medicamentosa, tanto atual, como pregressa. No terceiro momento, realiza-se a avaliação da farmacoterapia, verificando a presença de PRMs e riscos de desenvolvimento, assim como a identificação de suas causas.

Planos de cuidados: Nesta etapa elabora-se um plano de cuidado e manejo para resolução dos problemas da farmacoterapia identificados com o usuário. Define-se a data de retorno para que seja feita a avaliação das intervenções propostas.

Acompanhamento: Nesta etapa a EFC irá acompanhar o usuário para monitorar os parâmetros clínicos dos mesmos de forma a verificar se as metas terapêuticas foram atingidas após a intervenção. Acompanha-se o usuário até que todos os PRMs tenham sido resolvidos e os objetivos terapêuticos alcançados.

Registro e avaliação dos resultados: Nesta etapa registram-se todos os resultados clínicos obtidos com o acompanhamento e avaliam-se os resultados das intervenções realizadas.

Avaliação dos resultados alcançados: Esta etapa visa avaliar os resultados humanísticos e clínicos alcançados com o serviço de GTM. O impacto humanístico do serviço é avaliado utilizando questionários que determinam a satisfação do usuário e entrevistas com os estudantes envolvidos, a fim de se descobrir os significados que os mesmos conferem as suas experiências com a participação no projeto. O impacto clínico do serviço é avaliado pelo número de PRMs identificados e resolvidos, número de pacientes acompanhados e número de pacientes atingindo suas metas terapêuticas.

Resultados e Discussão

Plano de ação e projeto piloto: A implantação do serviço teve início em Maio de 2017. Nesta fase inicial, definiu-se que o público-alvo do serviço seriam os usuários em atendimento na CE com maior risco de desenvolver danos relacionados a medicamentos. Para facilitar a etapa de implantação e o aprendizado dos envolvidos

na realização do serviço de GTM, foram estabelecidos como público-alvo indivíduos hipertensos e/ou diabéticos. A indicação dos usuários com potencial para entrada no programa foi feita pelos docentes e discentes do curso de Fisioterapia e TO em conjunto com os docentes e discentes do curso de Farmácia. Após a fase de implantação, quando o serviço estiver estruturado e sistematizado, pretende-se que todos os usuários possam ser atendidos pelo serviço de GTM e que os mesmos sejam avaliados em atendimentos organizados para unir docentes e discentes dos três cursos de graduação (Farmácia, Fisioterapia e TO) e do CTACS do CReal, a fim de atender a necessidade de formação interdisciplinar e interprofissional.

Ainda na fase de implantação do serviço de GTM, definiu-se como principais objetivos do serviço: atender a necessidade de acompanhamento e gerenciamento do processo de utilização de medicamentos pela população do entorno do Campus; gerar conhecimento acerca da prática no serviço de saúde aos estudantes do Curso de Graduação em Farmácia, seguindo a lógica da Atenção Farmacêutica; gerar conhecimentos e pesquisas acerca do perfil de utilização de medicamentos pela população possibilitando aprimorar o cuidado prestado aos usuários da CE.

A partir da experiência dos primeiros atendimentos, durante o Projeto Piloto, as Docentes e os estudantes envolvidos, passaram a conhecer melhor a prática. Iniciou-se um grupo de estudos com reuniões periódicas para discussão e reflexões sobre capítulos do livro *Atenção Farmacêutica: da filosofia ao gerenciamento da terapia medicamentosa* (OLIVEIRA, 2011) e dos casos reais vivenciados na prática. O grupo de estudo foi de extrema importância para a capacitação dos envolvidos no projeto e possibilitou o estudo aprofundado e a reflexão a respeito dessa prática. A partir destas reflexões o grupo aprofundou os conhecimentos acerca dos componentes da prática profissional e reforçou o entendimento sobre a importância do cuidado holístico na Atenção farmacêutica enfatizando o paciente como ator principal desta prática.

Sistematização e Padronização dos Procedimentos

Após o fim da etapa do Projeto Piloto, percebeu-se a necessidade de realizar modificações na estrutura do atendimento para melhor atender à formação dos estudantes envolvidos e à qualidade do serviço oferecido aos pacientes da CE. Para tal, realizou-se a sistematização e padronização da documentação da prática do serviço de GTM a partir do método *Pharmacotherapy Workup* (PW) com adaptações para realidade da CE (CIPOLLE; STRAND; MORLEY, 2004). Esse processo envolveu a criação do documento a ser utilizado no registro dos atendimentos que foi elaborado de forma a auxiliar a EFC na avaliação da situação em que o usuário se encontra (condição física e emocional) e prever qual deverá ser a necessidade de intervenção e de orientação. O documento foi dividido em três momentos: Avaliação Inicial, Plano de Cuidados e Avaliação dos resultados e apresenta um enfoque maior para diabéticos e hipertensos devido à necessidade de darmos foco

nos problemas de saúde de maior prevalência no contexto da CE e assim facilitar a etapa de implantação do serviço de GTM. No entanto, o documento pode ser adaptado a qualquer usuário após algumas alterações relativas especialmente às metas terapêuticas.

Durante a elaboração do documento procurou-se contemplar um espaço para anotações da EFC acerca do entendimento sobre experiência subjetiva com seus medicamentos. Consideramos essa análise importante já que ela nos permite compreender as atitudes em relação aos medicamentos. Sabe-se que experiências são vivências subjetivas, que podem ter sido experimentadas por ele próprio ou pessoas próximas, que o influenciam em suas decisões e podem atrapalhar o alcance de metas terapêuticas (OLIVEIRA, 2011; SHOEMAKER; OLIVEIRA, 2008). Essas experiências farão parte de suas decisões sobre adquirir ou não o medicamento, sobre seguir ou não o tratamento corretamente e a forma como decidem utilizá-lo (OLIVEIRA, 2011). Para realização do serviço de GTM, é indispensável que ocorra uma visão holística do ser humano, ou seja, ter uma visão integral do paciente e inclusive, levando-se em consideração todos os medicamentos em uso e todos seus problemas de saúde.

Além da criação do documento para registro dos atendimentos, outros documentos que fazem parte do processo de cuidado foram padronizados nesta etapa do projeto. A receita e o documento de encaminhamento são documentos importantes tanto para registrar todas as intervenções realizadas como para contato com outros profissionais. Recursos educativos foram elaborados para auxiliar o entendimento dos diabéticos sobre a doença e hábitos alimentares e para promover o autocuidado dos mesmos.

Todo cuidado prestado deve ser documentado no prontuário que é a forma de comunicação entre os membros de uma equipe de saúde e o local onde todos podem documentar suas ações, também servindo de comprovação de atividades, como base para defesa legal (CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA, 2011). Seguindo o exigido na resolução 555/2011, o prontuário utilizado na CE é único e acessível a todos os profissionais envolvidos. Com este objetivo, cada paciente possui uma pasta única onde são armazenados todos os documentos utilizados no cuidado prestado, tanto pela EFC, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Ainda na etapa de padronização da documentação da prática do serviço de GTM, definiu-se como forma de registro do prontuário utilizado nos atendimentos, o sistema SOAP (Subjetivos, Objetivos, Avaliação e Plano). Ao final de todo acompanhamento do paciente, a EFC anota os dados subjetivos, objetivos, a avaliação do profissional e o plano a ser seguido pelo usuário, no prontuário do mesmo.

Atendimentos

Desde o início do Projeto, em Maio de 2017, até o presente momento, nove usuários foram acompanhados pela EFC. É importante considerar que o número de atendimentos ainda não é expressivo, pois muitos meses foram necessários para estudo, capacitação dos integrantes da EFC e padronização da documentação utilizada no serviço. Além disso, trata-se da implementação de uma nova prática farmacêutica, que acontece de forma simultânea ao treinamento de profissionais e estudantes. Deve-se considerar ainda, fatores como a necessidade de adaptação ao fluxo de serviços oferecidos na CE, onde buscamos trabalhar em horários de maior conveniência aos outros profissionais ali atuantes e aos usuários, bem como a disponibilidade de sala para realizar o atendimento.

Dos nove usuários, seis são do sexo masculino, um deles desistiu de participar do atendimento e outro foi atendido durante a primeira fase do projeto e voltou a ser atendido pela EFC posteriormente. A faixa etária variou de 40 a 64 anos. Todos eram hipertensos e três diabéticos, apresentando farmacoterapia complexa. Foram identificados cinco usuários sob uso de polifarmácia (cinco ou mais medicamentos) e um sob uso de polifarmácia excessiva (10 ou mais medicamentos).

Conforme a metodologia PWDT aplicada, os PRMs podem ser classificados em quatro grupos: Necessidade, Efetividade, Segurança e Conveniência (CIPOLLE; STRAND; MORLEY, 2004). Os principais problemas observados e identificados durante os atendimentos foram problemas de não adesão (70%) (descumprimento da posologia por não compreender as instruções ou por atribuir efeito indesejado ao medicamento), problemas de segurança relacionada à reação adversa ao medicamento (12%) e problemas de inefetividade relacionada à dose (12%), como pode ser observado no Gráfico I, a seguir.

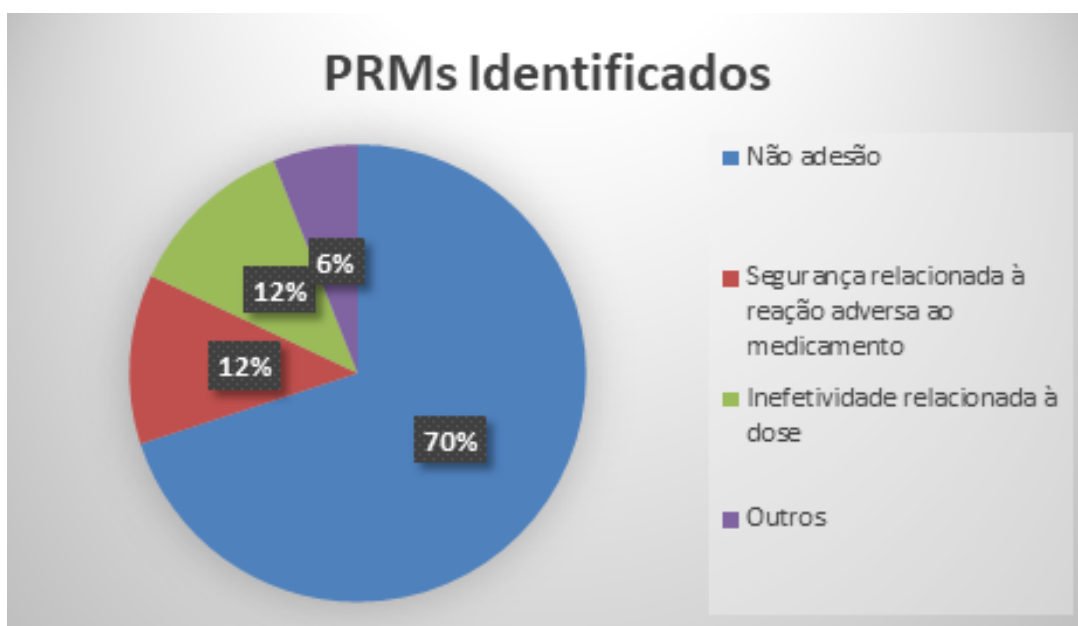


Gráfico I – PRMs Identificados

Após a identificação dos PRMs, os membros da EFC em conjunto com os usuários atendidos, realizaram intervenções para a resolução dos mesmos, de forma a otimizar a terapia medicamentosa e minimizar os possíveis danos ao paciente, através da elaboração do plano de cuidado.

Foram realizadas 12 intervenções com os usuários. As intervenções mais frequentes foram de educação sobre a doença, orientação quanto ao uso dos medicamentos prescritos e contato com prescritor para retirada de medicamento e/ou sugestão de alteração de dose para alcançar a efetividade terapêutica, destacando-se a importância do trabalho em equipe multiprofissional e o papel do usuário enquanto participante ativo no autocuidado. Outras intervenções, como a substituição de medicamento referência por medicamento genérico e descontinuação de medicamento utilizado por automedicação, também foram importantes para alcance dos resultados clínicos dos usuários.

Até o presente momento, foram elaborados planos de cuidado para cada problema de saúde do usuário, todos os PRMs identificados foram resolvidos e as metas terapêuticas estabelecidas no início dos atendimentos foram atingidas. Porém, é importante destacar que alguns usuários apresentam várias comorbidades e esquemas terapêuticos complexos que podem sofrer alterações, fazendo com que o mesmo necessite retornar ao Serviço de GTM para resolução de novos PRMs. Os participantes do projeto acreditam que a vontade de participar do projeto por parte do usuário é fundamental para o sucesso das intervenções e a adesão e conscientização de sua responsabilidade pelo autocuidado é um dos fatores fundamentais para a resolução satisfatória dos PRMs encontrados.

Mesmo com um número pouco expressivo de pacientes atendidos até o momento, foi possível, através da oferta do serviço de GTM na CE, evidenciar a importância da identificação e resolução de PRMs para favorecer a otimização da farmacoterapia e auxiliar na obtenção de resultados clínicos positivos. Ao ampliarmos a atuação da EFC será possível atender maior número de pacientes e visualizar de maneira ainda mais nítida os impactos positivos da atuação da Farmácia Clínica na qualidade de vida e Funcionalidade dos usuários da CE.

Reflexões acerca da experiência de implantação do Serviço de GTM

Até o presente momento, priorizamos o estudo e aprofundamento dos conhecimentos acerca dos componentes da prática profissional, leituras e discussões sobre os aspectos teóricos da atenção farmacêutica para então introduzir os discentes no processo de cuidado, podendo assim oferecer um serviço de qualidade aos usuários e garantir o aprendizado dos estudantes acerca da prática profissional.

A extensão universitária foi a forma de viabilizar a sistematização e oferta do serviço de GTM. A integração de extensão, ensino e pesquisa tem contribuído positivamente para a formação dos estudantes de Farmácia. Estes estão tendo oportunidade de ter experiências de cuidado ao usuário e desenvolver competências

necessárias à prática profissional. Competências que dialogam com a capacidade de assumir responsabilidades, avaliar necessidades, prevenir, identificar e solucionar problemas, acompanhar o usuário para determinar os resultados alcançados, fazer recomendações a outros profissionais e responder por suas ações e decisões (OLIVEIRA, 2011).

Até o momento, participaram do projeto, 5 estudantes do Curso de Graduação em Farmácia e a estudante Márcia da Silva Faria, do CTACS. A estudante de farmácia, Viviane Liria Costa de Souza participou dos atendimentos durante a fase de implantação do Projeto Piloto e desenvolveu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Implantação de Serviços Clínicos Farmacêuticos na Clínica Escola do Campus Realengo do IFRJ”. As estudantes de Farmácia Bianca Teles Bastos Barreto e Aline de Melo Massimo Ferreira, participam dos atendimentos até o presente momento. A estudante Beatriz Bortolami de Carvalho Oliveira, participou da etapa de sistematização da documentação do serviço e desenvolveu seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Proposta de documentação do serviço de Gerenciamento da Terapia Medicamentosa (GTM): Um recurso da prática clínica farmacêutica”. O estudante de farmácia, Daniel Fernandes desenvolve seu projeto de Iniciação Científica onde procura compreender as experiências subjetivas dos usuários com o uso dos seus medicamentos e identificar as principais causas de não adesão à farmacoterapia.

Consideramos que as experiências vividas até o momento foram extremamente importantes para preparação dos docentes e estudantes envolvidos no projeto de extensão. A partir desta vivência, foi possível refletirmos sobre a importância de aspectos relacionados à comunicação com o usuário, à nossa capacidade de compreender a experiência vivida por eles e à experiência subjetiva dos mesmos com o uso do medicamento. Observamos que para oferecer o serviço de GTM, baseado na prática profissional da Atenção Farmacêutica, necessitamos entender que esta prática profissional envolve muito mais do que os conhecimentos acerca dos medicamentos. Para atender um usuário, o profissional farmacêutico deve estar preparado para reconhecer não somente seus dados objetivos e subjetivos, mas a sua história, e procurar compreendê-lo nos seus aspectos relacionados às suas motivações, a sua subjetividade, sua cultura, seus valores e sua realidade, da forma como ele a interpreta (CIPOLLE; STRAND; MORLEY, 2012; OLIVEIRA, 2011; SHOEMAKER; OLIVEIRA, 2008). Compreendemos ainda que ao preparar um profissional para atuar seguindo a lógica da Atenção Farmacêutica, precisamos pensar muito além da formação técnica e vislumbrar um profissional consciente da sua responsabilidade social, que saiba utilizar seu conhecimento técnico para identificar, prevenir e solucionar os problemas relacionados ao uso dos medicamentos.

A experiência do projeto também nos preparou para as discussões sobre a reorganização do currículo em Farmácia, em consonância com as novas Diretrizes Curriculares, em direção da formação de profissionais de saúde capazes de se envolverem diretamente com o usuário e não somente aos medicamentos.

Conclusão

A implantação do Serviço de GTM na CE é uma iniciativa pioneira nos cursos de graduação em saúde do IFRJ, e possivelmente nos demais cursos dos Institutos Federais, haja vista as especificidades do Campus Realengo. O Serviço de GTM contemplou os três componentes principais da Atenção Farmacêutica: a filosofia profissional, o processo de cuidado que envolve o raciocínio lógico para tomada de decisões e o processo de gestão da prática. O foco principal do desenho da ação foi o Usuário e não somente o medicamento e desta forma, foi possível atender às necessidades e expectativas dos mesmos em relação à sua farmacoterapia. A experiência de implantação do Serviço de GTM possibilitou a geração de conhecimento e experiência de planejamento, construção e exercício da prática da Atenção Farmacêutica aos estudantes do Curso de Graduação em Farmácia que participam do projeto. Como perspectiva, acredita-se que o Serviço de GTM pode ser ampliado para atender maior número de pacientes e consolidar um espaço de aprendizado acerca da atuação clínica do Farmacêutico aos estudantes do Curso de Graduação em Farmácia.

Referências

CIPOLLE, R. J.; STRAND, L. M.; MORLEY, P. C. **Pharmaceutical Care Practice: The Patient-Centered Approach to Medication Management Services**. 3.Ed, McGraw-Hill, 2012. Disponível em: <<https://accesspharmacy.mhmedical.com/book.aspx?bookID=491>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CIPOLLE, R. J.; STRAND, L. M.; MORLEY, P. C. **Pharmaceutical care practice: the clinician's guide**. 2.Ed., McGraw-Hill, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. Regulamenta o registro, a guarda e o manuseio de informações resultantes da prática da assistência farmacêutica nos serviços de saúde. Resolução nº 555 de 30 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, D.R. **Atenção Farmacêutica: da filosofia ao gerenciamento da terapia medicamentosa**. 1. ed. São Paulo, Ed. RCN, 2011.

HEPLER, C.; STRAND, L. **Opportunities and responsibilities in pharmaceutical care**. American Journal of Health-system Pharmacy, v.47, n.3, p.:533-543, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n. 3.916 de 30 de outubro de 1998. Aprova a Política Nacional de Medicamentos. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1998. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1998/prt3916_30_10_1998.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.

OLIVEIRA, L. C. F. DE; ASSIS, M. M. A.; BARBONI, A. R. Assistência Farmacêutica no Sistema Único de Saúde: da Política Nacional de Medicamentos à Atenção Básica à Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, n. suppl 3, p. 3561–3567, 2010.

SHOEMAKER, S. J.; OLIVEIRA, D. R. Understanding the meaning of medications for patients: The medication experience. *Pharmacy World and Science*, v. 30, n. 1, p. 86–91, 2008.

A HISTÓRIA DO GRUPO DE PESQUISA EM NUTRIÇÃO DE RUMINANTES DO IF GOIANO (CAMPUS IPORÁ)

Lorena Martins Oliveira¹,

Letícia Oliveira Xavier¹

Eduardo Rodrigues de Carvalho²

O Grupo de Pesquisa em Nutrição de Ruminantes (GPNR) do IF Goiano (Campus Iporá) está certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2011. O GPNR é liderado pelo Professor Eduardo Rodrigues de Carvalho e conta com oito pesquisadores internos e externos do IF Goiano com titulação de Mestrado ou Doutorado, 19 estudantes de nível Técnico, Graduação, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional e dois técnicos-administrativos (nível de Graduação). As linhas de pesquisa do GPNR são três: Desenvolvimento Regional, Nutrição e Avaliação de Alimentos para Ruminantes e Produção, Composição e Qualidade do Leite.

Os objetivos primários do GPNR consistem em responder perguntas ainda não solucionadas pela Ciência Animal, auxiliar na solução dos problemas da pecuária de leite e corte, contribuir para o aumento da produtividade de leite e carne bovina na região de Iporá e formar recursos humanos capazes de transformar a realidade socioeconômica e produtiva de uma determinada comunidade rural. A fim de atender esses objetivos, o GPNR tem planejado e executado vários experimentos que avaliam alimentos e subprodutos agrícolas e industriais no desempenho e exigências nutricionais de bovinos de corte e leite, além de pesquisas no sistema de Integração Lavoura-Pecuária (ILP) que avaliam o componente animal.

As informações obtidas nestes trabalhos vêm sendo publicadas em Congressos na área de Zootecnia e revistas eletrônicas. Entretanto, a missão do GPNR vai além da pesquisa científica e publicação de artigos, uma vez que todos os estudantes que participam do GPNR são incentivados a aplicar os conhecimentos de Ciências Agrárias de forma integrada em situações práticas de produção, ainda que em nível experimental.

A coordenação do GPNR entende que o conhecimento adquirido e aplicado fora da sala de aula é tão ou mais importante que o conhecimento obtido em aulas teóricas, pois os estudantes despertam para a construção do pensamento crítico, o raciocínio lógico e a busca por soluções dos problemas e desafios inerentes no setor agropecuário através de pesquisas experimentais. O GPNR compreende que a aprendizagem pelo aprender-fazendo é mais eficiente do que o aprender-vendo ou

¹ Estudantes do 7º período de Agronomia – (IF Goiano, Campus Iporá), ² Docente da área de Ciência Animal – (IF Goiano, Campus Iporá)

aprender-ouvindo, pois figuras, imagens, gráficos e tabelas nem sempre reproduzem as situações práticas de um sistema de produção agropecuário.

Nesse contexto, abaixo estão os depoimentos de alguns estudantes sobre as experiências e percepções vivenciadas no GPNR.

Depoimentos de alguns estudantes pertencentes ao GPNR

Jhonatan Lafaete Freitas Lourenço (concluiu o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em dezembro de 2018).

O grupo de pesquisa Nutrição de Ruminantes foi muito importante para minha formação profissional e pessoal pelo fato de proporcionar conhecimento, ética, trabalho em equipe e o principal, que é o respeito.

Em dezembro de 2016 fui convidado a participar do grupo de pesquisa pelo professor Eduardo Rodrigues de Carvalho na realização de um experimento pautado em nutrição de bovinos de corte. Aceitei o convite na primeira oferta e foi a melhor decisão que tomei na vida.

No ano de 2017 fui bolsista PIBIC Júnior remunerado pelo CNPq que durou até 2018. Ademais, participei do CEICT, um congresso realizado em Rio Verde/ Goiás para fazer uma apresentação oral e foi uma viagem excepcional que nos proporcionou a integração com novos estudantes e professores de outros Campus.

Assim, é necessário relatar o privilégio que é estudar no IF Goiano (Campus Iporá) e fazer parte do grupo de pesquisa Nutrição de Ruminantes.

Letícia Oliveira Xavier (estudante do 7º período do Curso de Agronomia).

Em comemoração aos 10 anos da Rede Federal de Educação Profissional, tem-se realizado através dos incentivos de projetos de pesquisa e extensão a procura do desenvolvimento de métodos que visam aperfeiçoar e/ou melhorar a vida da sociedade. Dentre esses métodos, foram criados diferentes grupos de pesquisa, em diversas áreas, como o NUTRIÇÃO DE RUMINANTES, em Iporá-GO, na qual eu, Letícia Oliveira Xavier, participo como bolsista PIBIT. O nosso grupo de pesquisa desenvolve seu trabalho desde 2015, no entanto, minha participação iniciou em 2018.

Nosso objetivo enquadra dentro dos métodos para a melhoria da sociedade, principalmente para a nossa região, buscando sempre alternativas para o produtor rural, seja ela na produção quanto na economia. O grupo reúne vários pesquisadores, no intuito de desenvolver projetos de diversas áreas e, independente se o aluno é bolsista ou voluntário, atualmente, a procura por um projeto pelos alunos está crescendo.

Esta procura que cresce diariamente está relacionada não só com a busca por um profissional melhor, mas sim, uma pessoa melhor. Estar em um grupo de pesquisa proporciona para o estudante o autoconhecimento, pois é naquele ambiente, que vários sentimentos vêm à 'tona' e é através da amizade que se constrói ao longo

dos meses, que se consegue o controle parcial do mesmo. Um grupo nos torna mais humanos, a mudança na hora de impor uma opinião é diferente, pois começamos a entender o lado da outra pessoa sem julgamentos, mesmo se aquela opinião não seja o que achamos certo, mas o respeito vem em primeiro lugar. E é através do respeito que aprendemos a construir ao longo dos anos, faz com que nos tornemos pessoas melhores e, conseqüentemente, profissionais melhores e ninguém poderá mudar isso. Estar em um grupo é isso, obrigada NUTRIÇÃO DE RUMINANTES.

Lorena Martins Oliveira (estudante do 7º período do Curso de Agronomia).

O grupo Nutrição de Ruminantes representa um local de acolhimento e aprendizado, onde temos a oportunidade de cada dia sermos melhores naquilo que nos propomos a fazer e ter sempre a oportunidade de novas amizades. É um grupo que preza pelo sucesso de todos e, principalmente, pela boa convivência entre todos. Participar do grupo é um presente conquistado na Agronomia, que proporciona uma experiência acadêmica ótima, participação em eventos, publicações e experimentos, que nos colocam diretamente em contato com a realidade.

O @nutricaoderuminantes é o levantar às 4:00 da manhã com chuva e ir até o experimento para cumprir com o compromisso, é ir no domingo, mas é também as recompensas dos dias em que temos as confraternizações e temos a certeza que realizamos um bom trabalho e o experimento foi um sucesso e quando aparece um artigo publicado pelo grupo, então, é uma gratidão enorme que compensa todo o esforço e dedicação. Enfim, o @nutricaoderuminantes é sucesso, e tenho muito orgulho do fazer parte da história desse grupo e do grupo fazer parte dos 10 anos dos IFs!!!

Matheus Silva Rodrigues (estudante do 9º período de Agronomia).

Meu nome é Matheus, sou aluno concluinte do curso de Agronomia do Instituto Federal Goiano (Campus Iporá). Participo do programa de iniciação científica desde 2015 quando ingressei na graduação, ora como bolsista do CNPq durante os anos de 2015 a 2016 com o projeto “Desempenho, comportamento ingestivo, seleção de partículas e características da carcaça de bovinos de corte alimentados com glicerol não refinado em substituição parcial ao sorgo grão” e 2017 a 2018 com o projeto intitulado “Diferentes formas de utilização do milho na alimentação de bovinos de corte em confinamento”, ora como voluntário durante os anos de 2016 a 2017 com o projeto “Avaliação de duas estratégias nutricionais e dois grupos genéticos de bovinos de corte em confinamento: desempenho, seleção de partículas da ração, comportamento ingestivo e conforto térmico” e 2018 a 2019 no projeto “Utilização do milho variedade e abóbora, cultivados em consórcio ou monocultivo, como fontes alternativas de alimentos energéticos para vacas lactantes”.

Hoje, passados quatro anos trabalhando com pesquisa científica na área de nutrição de ruminantes, posso dizer que essa experiência trouxe muitos benefícios e aprendizados para minha vida, tanto social e humano, ajudando produtores rurais,

familiares e amigos através da divulgação do conhecimento científico, como também, na minha formação acadêmica como Engenheiro Agrônomo, no desenvolvimento da escrita e da linguagem científica por meio da elaboração de artigos e resumos e também na expressão oral, através das apresentações de trabalhos em congressos e em dias de campo.

Tenho muito orgulho de todas as conquistas que obtive por meio da iniciação científica, tais como as amizades que fiz durante esse trajeto, dos lugares que tive a oportunidade de conhecer e da realização do meu estágio curricular obrigatório na fazenda Camphill Village nos Estados Unidos, fruto de um excelente trabalho, dedicação, e claro, pela orientação de professores qualificados.

Rowberta Teixeira dos Santos (estudante do 9º período de Agronomia).

É muito difícil expressar em palavras a minha gratidão pela implantação de um campus do Instituto Federal na minha cidade (Iporá).

Eu, uma dona de casa que aos 38 anos tive a oportunidade de realizar um sonho: fazer um curso superior. Mas não ter só um diploma, ter uma profissão, e com isto poder fazer a diferença na vida de minha família e de muitas outras pessoas (produtores rurais).

Um novo mundo de possibilidades, desafios e aprendizados se abriu diante de mim. Conviver com jovens que tinham a idade de meus filhos. Aprender com professores capacitados vindos de diferentes locais do país, compartilhando conosco suas vivências e conhecimentos, algo de um valor incalculável.

Participar de um grupo de pesquisa em Nutrição de Ruminantes desde o início do curso me proporcionou experiências e histórias maravilhosas. Como esquecer as madrugadas no confinamento, as pesagens dos animais, as conversas e brincadeiras nos dias de seleção de partículas e o frio na barriga nos Dias de Campo dos Experimentos. Ah, e as viagens aos congressos também são inesquecíveis.

As oportunidades que me foram oferecidas dentro do IF fizeram, cada dia mais, acreditar que “o céu é o limite”. E com a ajuda e incentivo do professor Eduardo eu pude alçar voo e fui aceita em um estágio nos Estados Unidos.

A educação de qualidade é capaz de transformar o mundo, porque transforma profundamente as pessoas.

“Lembre-se que as pessoas podem tirar tudo de você, menos o seu conhecimento” (Albert Einstein).

Dias de campo

A realização de dias de campo tem sido uma prática constante do GPNR como forma de divulgar os resultados parciais dos experimentos para a comunidade interna e externa (produtores rurais) do IF Goiano (Campus Iporá), assim como contribuir para o aumento da produtividade de leite e carne bovina em Iporá e região por meio da transferência de tecnologia (Figura 1).

Nos dias de campo, os estudantes pertencentes ao GPNR têm a oportunidade de transmitir e explicar os resultados parciais de cada trabalho para um público diversificado, respondendo perguntas e compartilhando informações. A aproximação com produtores rurais é uma experiência muito valiosa, pois serve como um indicativo se as pesquisas realizadas pelo GPNR têm atendido as demandas do setor rural de Iporá e região, a qual deve ser uma premissa básica de qualquer pesquisa.

Produtores rurais têm como característica a necessidade de ver previamente os resultados de uma nova tecnologia antes de adotá-la em suas propriedades, o que faz com que os questionamentos dos produtores sejam de extrema importância para a formação profissional dos nossos estudantes, pois nem sempre os melhores resultados zootécnicos significam bons indicadores econômicos.



Figura 1– Sequência dos dias de campo realizados na Fazenda-Escola do IF Goiano (Campus Iporá) entre 2014 a 2017 sobre confinamento de bovinos de corte. Marcus Paulo Pereira Tomaz em 2014 explanando os resultados sobre silagem de milho vs. cana in natura vs. silagem de cana (canto superior esquerdo), Kaique Moreira Dias em 2015 divulgando os resultados sobre glicerol não refinado ou sorgo grão como fontes de energia (canto superior direito), Matheus Silva Rodrigues em 2016 comparando o desempenho de animais Nelore ou F1 Aberdeen Angus vs. Nelore alimentados com diferentes dietas (fileira intermediária à esquerda), Rowberta Teixeira dos Santos em 2016 apresentando os dados econômicos de animais Nelore ou F1 Aberdeen Angus vs. Nelore alimentados com diferentes dietas (fileira intermediária à direita), Jhonatan Lafaete Freitas Lourenço em 2017 destacando as diferenças entre silagem da planta

inteira de milho, silagem de grãos úmidos de milho e milho grão triturado (canto inferior esquerdo) e Lorena Martins Oliveira apresentando a formulação de dietas à base de silagem da planta inteira de milho, silagem de grãos úmidos de milho e milho grão triturado (canto inferior direito).

Artigos publicados pelo GPNR

A produção científica do GPNR ainda é tímida, uma vez que não existe um Programa de Mestrado ou Doutorado no IF Goiano (Campus Iporá), o que faria com que o número de artigos publicados fosse maior. Entretanto, o GPNR tem se esforçado em publicar dois a três artigos por ano em revistas eletrônicas, além de Congressos na área de Ciência Animal. No Quadro 1 encontram-se os artigos publicados pelo GPNR a partir de 2015.

Quadro 1– Artigos publicados pelo GPNR a partir de 2015

Título	Revista	Autores
Uma perspectiva de desenvolvimento rural baseada nas características socioeconômicas dos produtores rurais de Iporá e região, Estado de Goiás/GO.	Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, v.10, p.49-57, 2015.	Dias, K.M.; Silva, M.M.; <u>Wander, A.E.</u> ; Salviano, P.A.P.; Carvalho, E.R.
A perspective for rural development based on the dairy-farming production system in Iporá and surroundings, Goiás State.	Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, v.10, p.16-24, 2015.	Dias, K.M.; Silva, M.M.; <u>Wander, A.E.</u> ; Salviano, P.A.P.; Carvalho, E.R.
Feeding behavior of beef cattle fed different forages and housed in individual or collective pens.	Journal of Animal Behaviour and Biometeorology, v.5, p.20-28, 2016.	Custodio, S.A.S.; Tomaz, M.P.P.; Silva, D.A.L.; Goulart, R.O.; Dias, K.M.; Carvalho, E.R.
Seleção de partículas da dieta de bovinos de corte em confinamento alimentados com diferentes forragens e alojados em baias individuais ou coletivas.	Journal of Animal Behaviour and Biometeorology, v.4, p.55-64, 2016.	Custodio, S.A.S.; Claudio, F.L.; Alves, E.M.; Calgato Júnior, G.; Paim, T.P.; Carvalho, E.R.
Diferentes opções de volumosos para bovinos de corte em confinamento.	Informe Goiano, v.5, p.1-6, 2018.	Dias, K.M.; Lourenço, J.L.F.; Maia, M.S.; Claudio, F.L.; Alves, E.M.; Calgato Júnior, G.; Paim, T.P.; Carvalho, E.R.
Estratégias de alimentação e manejo utilizadas para minimizar o consumo seletivo de bovinos de leite e corte.	Multidisciplinary Reviews, v.1, p.1-10, 2018.	Rodrigues, M.S.; Lourenço, J.L.F.; Oliveira, L.M.; Maia, M.S.; Santos, R.T.; Paim, T.P.; Carvalho, E.R.
Desempenho de bovinos de corte em confinamento alimentados com diferentes forragens e alojados em baias individuais ou coletivas.	Archives of Veterinary Science, v.23, p.33-43, 2018.	Custodio, S.A.S.; Silva, D.A.L.; Goulart, R.O.; Dias, K.M.; Paim, T.P.; Carvalho, E.R.
Behaviors of beef cattle fed crude glycerol as a replacement for sorghum grain.	Journal of Animal Behaviour and Biometeorology, v.6, p.90-96, 2018.	Dias, K.M.; Oliveira, L.M.; Rodrigues, M.S.; Santos, R.T.; Paim, T.P.; Carvalho, E.R.

Experimento em andamento

No dia 15 de novembro de 2018 foi instalado em uma propriedade particular distante 15 km do IF Goiano (Campus Iporá) um experimento de ILP que irá avaliar três sistemas de produção: um hectare de milho em monocultivo, um hectare de abóbora em monocultivo e um hectare de milho vs. abóbora consorciados. Nos módulos com milho foram semeadas duas variedades de polinização aberta (SCS 154 e SCS 156) e um híbrido (Supremo VIP 3). A variedade de abóbora utilizada foi a rajada seca gigante, a qual é recomendada na alimentação de bovinos.

Até o momento estão sendo feitas avaliações agrônômicas (contagem da população de plantas, altura, diâmetro e teor de clorofila das plantas nos diferentes sistemas de cultivo), conforme pode ser visualizado na Figura 2. À época da colheita será medida a produtividade de milho, abóbora e milho + abóbora em cada sistema de produção. Os materiais colhidos serão transportados para a Fazenda-Escola do IF Goiano (Campus Iporá) e utilizados como suplemento alimentar pós-ordenha em um experimento com doze vacas lactantes da raça Girolanda, que serão mantidas a pasto.

Um dos objetivos desta pesquisa é demonstrar aos produtores de leite de Iporá e região, que se caracterizam por possuírem pequenas propriedades, utilizarem mão-de-obra predominantemente familiar (DIAS et al., 2015b) e produzirem 207,9 L de leite/propriedade/dia com uma produtividade de 7,8 L/vaca/dia (DIAS et al., 2015a), que o milho e a abóbora, cultivados em monocultivo ou consórcio, podem ser alternativas viáveis como suplemento alimentar para vacas lactantes, podendo impactar positivamente a produtividade de leite devido ao aumento no consumo de alimentos energéticos, reduzir o custo de produção pela não necessidade do uso de rações comerciais e ainda aumentar tanto a renda quanto a qualidade de vida dos produtores rurais.



Figura 2– Letícia Oliveira Xavier, Lorena Martins Oliveira e Professor Romano Roberto Valicheski realizando a contagem de plantas, altura, diâmetro e teor de clorofila do milho em monocultivo, abóbora em monocultivo e milho vs. abóbora consorciados em 07/12/2018 (fileira superior). Jhonatan Lafaete Freitas Lourenço, Letícia Oliveira Xavier e Leonardo Batista Santos Leite realizando as mesmas avaliações na data de 04/02/2019 (fileira inferior).

Recente conquista

Durante boa parte do segundo semestre de 2018 os discentes Matheus Silva Rodrigues e Rowberta Teixeira dos Santos passaram por um processo seletivo para a realização do estágio curricular obrigatório no 10º período do Curso de Agronomia em uma fazenda localizada no norte do Estado de Nova Iorque/EUA, denominada

Camphill Village USA Inc. (Copake, NY 121516). A última fase da seleção consistiu em uma entrevista em inglês via Skype com duração de uma hora.

O Camphill Village USA é uma fazenda biodinâmica que tem várias atividades, tais como bovinocultura de leite, suinocultura, ovinocultura, produção de frutas, hortaliças e plantas medicinais, além de uma estrutura para colheita, secagem, armazenamento, acondicionamento e distribuição de sementes de hortaliças com certificação biodinâmica para todo o mundo.

O GPNR sente-se muito honrado com essa conquista e espera que essa experiência de seis meses (julho a dezembro de 2019) possa contribuir ainda mais na formação profissional, acadêmica e humana dos discentes Matheus Silva Rodrigues e Rowberta Teixeira dos Santos.

Considerações finais

O desenvolvimento científico e tecnológico aliado à educação são os pilares para desenvolvimento de uma nação, haja vista que os países mais desenvolvidos do mundo são os que mais investem em educação, pesquisa e tecnologia. O GPNR procura despertar nos seus estudantes que a solução dos problemas no setor agropecuário passa obrigatoriamente pela pesquisa, e que profissionais da área de Ciências Agrárias são “solucionadores de problemas”. Portanto, quanto maior o pensamento crítico e o raciocínio lógico adquiridos em pesquisas científicas, maior será a capacidade de resolver problemas.

Assim, o GPNR continuará realizando o seu trabalho a médio e longo prazo com a inserção de futuros estudantes e pesquisadores, assim como continuará incentivando a aprovação de um Curso de Mestrado Profissional ou Acadêmico em Ciências Agrárias, que certamente irá fortalecer a pesquisa no IF Goiano (Campus Iporá).

Referências

CUSTODIO, S.A.S.; CLAUDIO, F.L.; ALVES, E.M.; CALGARO JÚNIOR, G.; PAIM, T.P.; CARVALHO, E.R. Seleção de partículas da dieta de bovinos de corte em confinamento alimentados com diferentes forragens e alojados em baias individuais ou coletivas. *Journal of Animal Behaviour and Biometeorology*, v.4, p.55-64, 2016.

CUSTODIO, S.A.S.; SILVA, D.A.L.; GOULART, R.O.; DIAS, K.M.; PAIM, T.P.; CARVALHO, E.R. Desempenho de bovinos de corte em confinamento alimentados com diferentes forragens e alojados em baias individuais ou coletivas. *Archives of Veterinary Science*, v.23, p.33-43, 2018.

CUSTODIO, S.A.S.; TOMAZ, M.P.P.; SILVA, D.A.L.; GOULART, R.O.; DIAS, K.M.; CARVALHO, E.R. Feeding behavior of beef cattle fed different forages

and housed in individual or collective pens. *Journal of Animal Behaviour and Biometeorology*, v.5, p.20-28, 2016.

DIAS, K.M.; LOURENÇO, J.L.F.; MAIA, M.S.; CLAUDIO, F.L.; ALVES, E.M.; CALGARO JÚNIOR, G.; PAIM, T.P.; CARVALHO, E.R. Diferentes opções de volumosos para bovinos de corte em confinamento. *Informe Goiano*, v.5, p.1-6, 2018.

DIAS, K.M.; OLIVEIRA, L.M.; RODRIGUES, M.S.; SANTOS, R.T.; PAIM, T.P.; CARVALHO, E.R. Behaviors of beef cattle fed crude glycerol as a replacement for sorghum grain. *Journal of Animal Behaviour and Biometeorology*, v.6, p.90-96, 2018.

DIAS, K.M.; SILVA, M.M.; WANDER, A.E.; SALVIANO, P.A.P.; CARVALHO, E.R. A perspective for rural development based on the dairy-farming production system in Iporá and surroundings, Goiás State. *Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável*, v.10, p.16-24, 2015a.

DIAS, K.M.; SILVA, M.M.; WANDER, A.E.; SALVIANO, P.A.P.; CARVALHO, E.R. Uma perspectiva de desenvolvimento rural baseada nas características socioeconômicas dos produtores rurais de Iporá e região, Estado de Goiás/GO. *Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável*, v.10, p.49-57, 2015b.

RODRIGUES, M.S.; LOURENÇO, J.L.F.; OLIVEIRA, L.M.; MAIA, M.S.; SANTOS, R.T.; PAIM, T.P.; CARVALHO, E.R. Estratégias de alimentação e manejo utilizadas para minimizar o consumo seletivo de bovinos de leite e corte. *Multidisciplinary Reviews*, v.1, p.1-10, 2018.

PROJETO PERMANÊNCIA E ÊXITO

Aline Hypolito da Silva Pickler

Gilberto Vicente de Oliveira

Margarete Gonçalves Macedo de Carvalho

A relação entre a evasão e a retenção escolar com as dificuldades impostas por fatores sociais, institucionais e individuais tem sido reconhecida há algum tempo e demonstrada por indicadores e estudos acadêmicos. Tais dificuldades tornaram-se mais evidentes com a democratização e a universalização do ensino no Brasil. Stroisch e Borges (2013) chamam a atenção para o fato de que “a democratização do acesso pressupõe que a instituição se abra progressivamente a camadas sociais mais heterogêneas, exigindo de todos os profissionais e da instituição um preparo para enfrentar os desafios impostos pela condição desses públicos” (STROISCH E BORGES, 2013, p. 32).

Conforme Carvalho e Pickler (2017), existe uma concordância de que, devido a suas diferentes histórias de vida, as pessoas não ingressam na escola, realmente, como iguais, embora a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, destaque que o ensino no Brasil deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e na garantia de padrão de qualidade. Segundo as autoras,

Existem questões pessoais, sociais e econômicas que desfavorecem umas em relação às outras, cujas influências e interferências determinam, em muitos casos, sua trajetória escolar, penalizando-as com o baixo desempenho, cuja responsabilidade, normalmente é atribuída a elas mesmas e às suas famílias. Ainda que, na atualidade, o acesso esteja se universalizando, a permanência e o êxito ainda são desafios a serem superados (CARVALHO e PICKLER, 2017, p. 2).

O documento produzido na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 reconhece a necessidade de que planos de ação sejam elaborados de forma a “garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso” (CONAE, 2010, p. 59).

A relação entre a evasão e a retenção escolar tem sido especialmente evidenciada no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, devido à nova configuração de ensino por ela instaurada, bem como sua expansão e interiorização (MEC/SETEC, 2014). Diante da constatação de que muitos alunos ingressos não estavam avançando satisfatoriamente em seus estudos, e do fato de que isso vinha incorrendo em desistências e reprovações fez com que o Tribunal de Contas da União (TCU) publicasse, em 2013, um acórdão, recomendando à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) a realização de planos, em conjunto com os institutos federais, para aprimorar a estrutura geral, promovendo melhores condições de expansão da rede, de forma a que bons resultados no âmbito acadêmico fossem alcançados.

Esse acórdão pretende que a Rede Federal estabeleça planos, estratégias e ações para que a situação seja sanada. Tais planos devem abranger os três fatores: sociais, institucionais e individuais. Conforme Dore (2013) destaca, dentre muitas questões:

[...] a escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante (DORE, 2013, p. 5)

O fator individual, para o qual se volta o projeto aqui apresentado, compreende aspectos cognitivos, psicológicos e sociais, e, portanto exigem uma diversidade de ações estratégicas que busquem atingi-los, ainda que se compreenda sua complexidade.

Partindo do pressuposto teórico de que uma das fontes de motivação para a aprendizagem é a percepção de que o sucesso escolar é possível; da necessidade de atendimento à demanda apresentada e em conformidade com a missão do IFSC de promover a inclusão, foi implantado no Campus São Miguel do Oeste um projeto de ensino denominado Projeto Permanência e Êxito, com o intuito de auxiliar os alunos, dos diversos níveis de ensino ofertados na instituição, a superar as dificuldades relacionadas à aprendizagem e, por conseguinte, melhorar o desempenho escolar e fortalecer o seu vínculo com a instituição e com o ambiente escolar.

O projeto-piloto foi desenvolvido em 2016, e teve como público-alvo os alunos dos 1º anos dos cursos técnicos em Agroindústria e Agropecuária integrados ao ensino médio. Esse projeto compreendia dois eixos, a saber, pedagógico e psicossocial, que desenvolveram quatro ações: oficina psicológica, oficina de estratégias de estudo e de compreensão leitora, bem como aulas de reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática. O projeto teve origem na identificação e na comunicação, por parte dos professores aos servidores da Coordenadoria Pedagógica, de dificuldades de aprendizagem e de adaptação que muitos estudantes, egressos do ensino fundamental, vinham apresentando ao ingressar no IFSC.

Em 2017, o Projeto Permanência e Êxito foi institucionalizado pelo campus, por meio da Resolução n.º 49, de 07 de dezembro, tendo seus eixos de ação, suas ações e níveis de ensino ampliados, visando a assistir um maior número de estudantes de outros níveis de ensino do campus. Este artigo dedica-se à sua execução no ano de sua institucionalização, 2017.

COGNIÇÃO E EMOÇÃO: DOIS ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS NO ÊXITO ESCOLAR

O histórico das taxas de evasão e retenção na educação básica em escolas públicas no Brasil não é recente – há muito anunciadas por pesquisadores e indicadores – e se evidencia, nos últimos anos, com a democratização do ensino, devido à inserção de novos grupos sociais, cujos conhecimentos não são considerados de prestígio. Essa condição tem revelado a estreita relação entre fracasso escolar

e exclusão educacional. Conforme Afonso (2014) esses dois aspectos se explicam, interpenetrando-se e colaborando para reflexões que não só procuram justificar, mas apontar percursos que podem ser definidos para lutar contra a exclusão relacionada ao conhecimento escolar, e também aos direitos desses estudantes enquanto cidadãos. O autor defende que o fracasso escolar é uma das faces da exclusão social.

A escola, de fato, tem sido um espaço de muitas contradições, onde nem sempre o potencial de cada um encontra as condições ideais para se desenvolver. Existem inúmeros fatores imbricados de forma complexa que afetam a permanência do aluno na escola, e que determinam seu sucesso acadêmico. Esses, conforme documento do MEC/SETEC (2014) dizem respeito a questões individuais, institucionais e sociais, para os quais é necessário buscar distintas soluções. Os fatores internos referem-se aos problemas institucionais, e estão “relacionados à infra-estrutura, currículo, administrativa e de gestão educacional e pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desestimulam e chumbo o aluno evadir o curso “ (MEC/SETEC, 2014, p. 20). Quanto aos externos, e. g., concernem a: questões financeiras que dificultam a permanência do aluno no curso, os temas da profissão no futuro, os obstáculos da família ou do trabalho. Os fatores individuais dizem respeito a aspectos específicos das características do aluno, sejam cognitivos, emocionais ou afetivos.

Entendemos que o processo educativo, por ser desenvolvido por pessoas, está impregnado de sentimentos e emoções, contradições e conflitos. Entre eles, aqueles relacionados ao desempenho escolar. Tais conflitos podem levar a bloqueios psicológicos e falsas conclusões sobre si mesmo (PICKLER; CARVALHO, 2016). Essas falsas conclusões sobre si mesmo, fazem parte de um processo subjetivo, conforme explica Martínéz sobre sua análise acerca da dificuldade de aprendizagem:

Considerar a dimensão subjetiva da aprendizagem permite compreender as dificuldades de aprendizado sob um novo ângulo, já que muitas dessas dificuldades de aprendizagem onde não existe comprometimento bio-orgânico, não aparecem pela impossibilidade de o aluno realizar as operações “intelectuais necessárias”, mas surgem frente à emergência de sentidos subjetivos no seu processo de aprender que lhe dificultam a sua realização. Importante ter em conta também que o modo como os alunos com dificuldades de aprendizagem subjetivam essa condição pode-se tornar fonte geradora de sentidos subjetivos que desfavoreçam a aprendizagem. Igualmente o modo em que alunos com deficiências subjetivam sua condição de “deficientes” (em que a subjetividade social dominante tem um importante papel) torna-se um fator que dificulta ainda mais seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. (MARTINÉZ e REY, 2017, p. 79).

A cognição é definida pelo Dicionário de Psicologia como:

Um termo geral empregado para referir-se aos processos mentais ‘superiores’. Gericamente, a cognição pode ser entendida como o processo que inclui atividades mentais do tipo: pensamento e conceptualização; recordação, representação e imagem mental; percepção e atenção; raciocínio e tomada de decisão (STRATTON e HAYES, 2009, p. 38).

Entretanto, não se pode pensar em cognição separada da emoção, tendo em vista a complexidade do ser humano. Ambas, em conjunto, determinam comportamentos, aprendizagem, além de influenciar na saúde física e mental.

Conforme Macedo (2014, p. 9) explica, “aprender e comportar-se são expressões de uma condição de saúde física e, sobretudo, mental. Ou seja, a saúde mental é o elo entre o aprender e o poder viver e conviver no âmbito escolar”.

Nesse sentido, portanto, a aprendizagem jamais pode ser compreendida como um processo isolado, independente. Processos inter e intrapsicológicos (regulados e influenciados pela interação social com outras pessoas) interagem entre si continuamente, conforme nos aponta Bock (2018, p. 35) “Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem.”

Com respeito à cognição, ela tem como um de seus subprocessos a metacognição. Stratton e Hayes explicam que ela está relacionada a:

[...] como as pessoas monitoram e controlam sua própria atividade cognitiva, tal como estar ciente das limitações mentais, saber que você não sabe; ou potencialidades, saber que você pode prontamente aprender certos tipos de informação. O ato de procurar uma palavra no dicionário, por exemplo, é um que seria impraticável sem a metacognição (STRATTON e HAYES, 2009, p. 149).

Segundo Leffa (1996), o critério utilizado para distinguir processos cognitivos e metacognitivos é o nível de envolvimento da consciência. Smith (1989, p. 39) esclarece que “os processos metacognitivos, presumivelmente, têm lugar quando pensamos sobre nossos próprios pensamentos [...]” e Vianin (2013, p. 53) acrescenta que utilizar a metacognição exige colocar-se “‘acima’, em posição ‘meta’ e objetivar seus procedimentos de aprendizagem”. A materialização dos processos metacognitivos se efetiva por meio do uso de estratégias. Tomar conhecimento de suas capacidades metacognitivas permite ao indivíduo saber como se efetiva o conhecimento e quais são os processos envolvidos na faculdade de conhecer (CARVALHO, 2014). Elas dizem respeito aos “meios aos quais os alunos podem recorrer para adquirir, integrar e recordar os conhecimentos que lhes são ensinados” (VIANIN, 2013, p. 55). De acordo com o mesmo autor, “todas as crianças podem ter êxito na escola se lhes transmitirem as ferramentas do êxito, se seu repertório for enriquecido de estratégias e se lhes ensinarem a utilizar eficazmente sua “caixa de ferramentas cognitivas” (VIANIN, 2013, p. 25) – acrescente-se aos beneficiados, não apenas as crianças, mas qualquer aprendiz, independentemente de sua idade.

Compreendemos, portanto, que é fundamental que se elaborem planos e se desenvolvam ações que possibilitem aos estudantes dar-se conta de que são capazes de aprender, de ressignificar sua aprendizagem, de forma a que percebam-se exitosos e experimentem conquistas em seu aprendizado, o que se converte em uma importante fonte de motivação para os estudos.

O objetivo do projeto aqui apresentado, é de ajudar os alunos participantes a superar seus temores e dificuldades de aprendizagem, com vistas à melhora de seu rendimento escolar e de seu desenvolvimento integral, a partir das dimensões psicossociais e educativas.

O PROJETO PERMANÊNCIA E ÊXITO

Tendo como pressuposto que a aprendizagem é marcada por variados aspectos, dentre eles: cognitivos, afetivos, sociais e histórico-culturais, para atingir o objetivo geral do projeto, a metodologia adotada dividiu as ações em quatro eixos: pedagógico, psicológico, sociocultural e científico/tecnológico. Cada uma das ações teve seu aporte teórico e metodologia desenvolvidos pelos responsáveis, e integrados ao texto do projeto.

Como proposta inicial, o eixo pedagógico estabeleceu as seguintes ações: oficinas sobre estratégias metacognitivas de estudo individual; de compreensão leitora e de matemática; aulas de reforço; grupos de estudo de aprendizagem colaborativa; monitoria; workshops temáticos para pais. O eixo psicológico envolveu oficinas psicológicas temáticas sobre interação grupal, resolução de conflitos, bullying, ansiedade, projeto de vida – orientação profissional – e grupos de pais. O sociocultural abrangeu oficina de introdução musical; espaço da arte; roda de leitura e espaço saúde – alongamento e relaxamento no hall. E, por fim, o eixo científico/tecnológico compôs-se de oficinas de integração de conhecimentos.

No decorrer da implementação, as ações foram sendo ajustadas, consolidadas ou substituídas, de acordo com a necessidade.

Ainda que tenhamos a compreensão de que muitos dos resultados das ações deste projeto possam vir a ser de médio e longo prazo, em sua maioria imensuráveis, no âmbito pedagógico esperamos que elas auxiliem os alunos a se apropriarem de estratégias metacognitivas, especialmente no que se refere ao planejamento e automonitoramento dos estudos, da compreensão leitora, e da matemática. Além de fazer uso dos diversos espaços de reforço escolar, tais como: aulas extras, grupos de estudo e monitoria, e de obterem melhor suporte por parte da família, de forma a melhorar sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico. No aspecto psicológico, a expectativa é a que os estudantes ampliem sua autopercepção, autoestima, autocuidado e habilidades socioemocionais, clareza quanto à escolha profissional, bem como, se obtenha maior participação dos pais no apoio emocional aos filhos.

No eixo sociocultural, as ações do projeto foram desenvolvidas com vistas a fortalecer o vínculo afetivo e o sentimento de pertencimento dos alunos com o IFSC, proporcionando aos estudantes, por meio das atividades propostas, o desenvolvimento de habilidades sociointeracionais, a integração no espaço escolar, favorecendo a construção de identidade e cidadania e contribuindo para a aquisição de competências culturais e sociais no contexto em que estão inseridos. Além disso, buscou-se estimular a postura científica conectada ao prazer de conhecer e produzir tecnologias nas mais diversas áreas do conhecimento. Cada plano de ação, prevê-se pelo menos, um servidor como responsável, ainda que todos os servidores do câmpus que desejam podem contribuir como parceiros, tanto na execução de oficinas, quanto como facilitadores de grupos.

As fotos, vídeos e dicas relacionadas às ações do projeto são compartilhadas em uma página no Facebook (@projeto permanencia e exito), permitindo maior interação, compartilhamento e engajamento nas atividades. Além disso, todo o material utilizado nas oficinas são disponibilizados aos alunos por meio do Moodle institucional.

AVALIAÇÃO E RESULTADOS

Inicialmente, cabe destacar que a avaliação e os resultados compartilhados se referem a execução do projeto no ano de 2017, pois em 2016, conforme explicitado anteriormente, o projeto era um piloto, contemplando apenas dois eixos, o pedagógico e o psicológico.

Após a institucionalização e ampliação dos eixos do projeto, foram previstas avaliações parciais ao final de cada ação, por meio de relatórios mensais e reuniões trimestrais, além de fotos e vídeos. Do mesmo modo, ao final de cada ano, foi planejada a realização de uma avaliação final de todas as ações desenvolvidas.

Com base nas avaliações parciais, constatou-se que os alunos participam ativamente dos planos de ação voltados especificamente para eles, além de atuarem como monitores e facilitadores de algumas ações, conforme imagens abaixo. Por outro lado, embora representem um pequeno percentual em relação ao total de oficinas, em determinadas ações não houve participação significativa dos discentes. Nesses casos, quando possível, a ação era reorganizada; caso contrário, eram encerradas.

Figura 1 – oficina psicológica com o curso técnico integrado ao ensino médio



Figura 2 – Grupo de estudo de aprendizagem colaborativa



Fonte: Acervo do Projeto (2017)

Na avaliação final, realizada em 2017, através de um questionário online que continha quatro perguntas, os alunos puderam (I) identificar quais oficinas participaram ao longo do ano; (II) quais conhecimentos se lembravam; (III) a utilidade e aplicabilidade desses conhecimentos no dia a dia; e (IV) sugestões de atividades que poderiam auxiliá-los a ter sucesso nos estudos. Pelas respostas obtidas, em relação à primeira questão, constatamos que as oficinas que tiveram maior participação foram as de “dicas de estudo” (75,8% dos respondentes), “estratégia de compreensão leitora” (51,5%) e as “psicológicas temáticas” (48,5%). Deve-se levar em consideração na análise dos percentuais, o fato de que os alunos tinham a possibilidade de assinalar mais de uma opção, portanto, poderiam, inclusive, ter participado das três oficinas citadas acima.

No tocante ao segundo e ao terceiro questionamento, verificamos que os discentes não só se recordavam dos conhecimentos, mas os aplicavam no seu dia a dia, afirmando que os utilizam para: “[...] *organização e o planejamento dos estudos; Organizar-se com agenda, organizar o horário de estudos e desenvolver um hábito; Aplico grande parte das dicas que as oficinas nos proporcionam, como as dicas de estudo e dicas de interpretações da leitura, além de organização do calendário escolar; [...] tratar as pessoas com respeito e igualdade*”.

Por fim, como sugestão de atividades que poderiam auxiliá-los a ter sucesso nos estudos, as respostas foram variadas, solicitando por exemplo: aprender algo que nos ajude a manter a calma e a autoconfiança; Mais interação, foco nas maiores dificuldades, tempo para relaxar, como alguma oficina de arte que durasse mais tempo e envolvesse a todos; Aulas de leitura (uma por semana de 45 min)[...], aulas de dança, oficinas nos horários de aula; dentre outras.

No tocante à organização e execução do projeto, faz-se necessário destacar algumas dificuldades encontradas, tais como: a falta de servidores para atuar como

supervisores das ações; o baixo engajamento dos alunos e dos servidores, tanto técnicos quanto docentes; a compreensão equivocada de que permanência e êxito é atribuição de setores ou departamentos específicos do Câmpus, como por exemplo, o setor pedagógico; a escassez de recursos financeiros para compra de materiais, dentre outras.

Contudo, à medida que essas dificuldades foram surgindo e com as avaliações parciais realizadas a cada ação desenvolvida, o projeto foi sendo reorganizado dentro das possibilidades institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto permanência e êxito do IFSC – Câmpus São Miguel do Oeste contribui para a permanência dos alunos, no entanto, é sabido que existe uma diversidade de fatores complexos e multicausais que determinam o sucesso ou insucesso acadêmico. Assim, é fundamental que se deem continuidade nas ações que possibilitam aos discentes a ressignificação da aprendizagem e que se sintam pertencentes ao espaço escolar.

Do mesmo modo, pode-se afirmar que o objetivo do projeto vem sendo alcançado, pois ele auxilia os alunos participantes a superarem seus temores e dificuldades de aprendizagem, melhorando, conseqüentemente, seu rendimento escolar e contribuindo para o desenvolvimento integral, a partir das dimensões psicossociais e educativas.

No entanto, para a continuidade do desenvolvimento das ações de permanência e êxito, não basta apenas estabelecer planos de ação, é imprescindível maiores investimentos na educação profissional, pública e gratuita para que estes planos possam sair do âmbito do planejamento e entrar no âmbito da ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Isabel Cristina De Brito Franco. A psicopedagogia frente ao fracasso escolar. 2014. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br/index.php/1441-a-psicopedagogia-frente-ao-fracasso-escolar>>. Acesso em 04 abr. 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia / Ana Mercês Bahia Bock, Maria de Lourdes Trassi Teixeira, Odair Furtado. – 15. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018. Edição do Kindle.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 17 mar. 2019.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2019.

CARVALHO, Margarete G. M. de. Leitura e mídia virtual: a construção da competência lexical através do blog. Dissertação (mestrado). Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó – SC, 2014.

_____, Margarete G. M. de. PICKLER, Aline Hypolito da S. Talleres pedagógicos y psicológicos: hacia la permanencia y el éxito escolar en el IFSC – Câmpus São Miguel do Oeste. Anais do II Encuentro Internacional de Pedagogía: Investigación, Discursos y Prácticas de Intervención. UNÁN – México. 2016.

CONAE 2010. Documento final. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 17 mar. 2019.

DORE, Rosemary; Evasão e repetência na Rede Federal de Educação. Disponível em: <<http://www.reditec.ifal.edu.br/reditec/arquivos-1/apresentacoes/dia-04-09/Tema%2005%20-%20Evasao%20e%20Repetencia%20na%20Rede%20Federal%20de%20Educacao%20Profissional.pdf/>>. Acesso em 04 abr. 2019.

ESTANISLAU, Gustavo M. BRESSAN, Rodrigo A. Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura. E-book. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARTINÉZ, Albertina Mitjáns; REY, Fernando González. Psicologia, educação e aprendizagem escolar (Coleção Construindo o Compromisso Social da Psicologia). 1º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Edição do Kindle.

VIANIN, Pierre. Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Porto Alegre, RS: Artmed, 1989, Reimpressão 2003.

STRATTON, Peter. HAYES, Nicky. Dicionário de Psicologia. Trad. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

STROISCH, Adriane. BORGES, Zacarias P. A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do câmpus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010) In: SCHNEIDER, Maria Clara K. AGUILAR, Luis Enrique (orgs.) Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica. Vol. II. Florianópolis: Publicação do IFSC. 2013.

O CUIDADO AFETUOSO NAS RELAÇÕES DE APRENDER E ENSINAR

Leila de Almeida Castillo¹

O presente trabalho aborda uma temática na qual estão inseridas as escolas que ainda conservam regime de internato ou residência, em especial, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão.

O Campus é uma tradicional instituição de ensino técnico da rede federal, conhecido como Escola Agrotécnica de Sertão. Tem 62 anos e, desde 2008, passou a fazer parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Inicialmente, o Campus oferecia o curso Ginásio Agrícola e conferia ao concluinte o diploma de Mestre Agrícola, de acordo com o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Hoje, a instituição tem autonomia para ministrar o Curso de Educação Básica em Nível de Ensino Médio e a Formação Profissional, com cursos de nível técnico, cursos de graduação superior (tecnologias, bacharelados e licenciaturas) e também especialização.

Estudantes – advindos/as de mais de 80 municípios diferentes, a partir de 14 anos de idade, vindos dos estados de Santa Catarina, Paraná e Tocantins – fazem, para ingressarem, uma prova escrita, cuja realização é parte do conjunto de critérios analisados para que o/a estudante obtenha a vaga na residência. Além da classificação na prova são critérios para a obtenção da vaga na instituição, a distância entre sua atual residência e o Campus, bem como a condição socioeconômica. Assim, compõe-se o corpo discente do curso de Ensino Integrado – Técnico em Agropecuária do Campus Sertão do IFRS.

O corpo docente hoje é composto por aproximadamente 90 professores/as concursados/as com regime de dedicação exclusiva de 40 horas semanais, nem todos/as com formação pedagógica, mas a grande maioria com titulação de mestrado e 20 professores/as substitutos, que cumprem jornada de 20 ou 40 horas, dependendo da necessidade. O objetivo do trabalho diz respeito ao cuidado afetuoso e suas implicações nos processos de ensinar: reconhecer o cuidado afetuoso nas relações de ensinantes e aprendentes no curso de ensino médio integrado do IFRS – Campus Sertão utilizando o email pedagógico como um instrumento de pesquisa; identificar, nos relatos dos emails pedagógicos, ações que referenciem o cuidado afetuoso e promover uma reflexão sobre as ações contidas nos emails pedagógicos que referenciam o cuidado afetuoso, propondo sua efetivação como prática docente. Inserida a temática proposta para este trabalho, buscar-se-á a identificação das

¹ Docente com dedicação exclusiva no IFRS – Campus Canoas. Atuação nas área de educação física e educação inclusiva. E-mail: leila.castillo@canoas.ifrs.edu.br. Doutoranda em Educação na PUCRS – Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação.

relações de cuidado afetuoso e a reflexão acerca da possibilidade de este constituir-se em uma das condições para que aconteça a aprendizagem.

Sabe-se que os espaços destinados às reuniões pedagógicas, nos ambientes escolares, não têm sido suficientes para a identificação de dificuldades de professores/as relacionadas aos seus processos de ensinar, principalmente, por ser um espaço de tempo muito pequeno para a demanda de questões que surgem cotidianamente na rotina escolar.

Através da sugestão da escrita sob a forma de emails pedagógicos, pude estabelecer nas escolas que trabalhei uma nova relação subjetiva com o registro, recuperando sua função de diálogo com o próprio pensamento ao direcioná-lo a um/a destinatário/a escolhido/a pelo/a próprio/a remetente-autor/a. Escrever sobre práticas e vivências em sala de aula, nas diversas situações de ensinar e aprender. A troca de emails pedagógicos, em diferentes circunstâncias, nutriu a convicção acerca da experiência da escrita como forma de luta por sonhos possíveis, bem como de ampliação das próprias possibilidades de partilha. (apud Iabel, 2006)

A vivência que aqui se inscreve, em torno da elaboração dos documentos denominados emails pedagógicos, alia-se ao proposto pela educação que transforma, que liberta e que emancipa também ensinantes. Compartilha a ideia, a necessidade de impor o desprender-se da cultura de que ensinantes apenas fazem aula. Uma vivência, ainda, que pretende potencializar o processo de (re)construção histórico de sujeitos que refletem ao escrever sobre as próprias aprendizagens docentes. A ousadia docente de escrever, de denunciar e anunciar as aprendizagens persegue aqueles e aquelas que percorrem a potencialidade de um processo emancipatório, uma contribuição à autonomia docente. Logo, a inserção ao mundo dos emails pedagógicos justifica-se por uma aproximação teórico-prática em torno de suas origens.

Zimmer (2010) sustenta o registro da ação e do pensamento docente sob forma de cartas pedagógicas, a partir do estudo da obra freireana *Cartas à Cristina: Reflexões sobre a minha práxis* (2002), em que o autor não abria mão de um rigoroso ritual de ler e reler o que estava escrevendo, para, então, sentir-se apto a um escrever melhor, com rigorosidade, o que (re)escrevia e o que (re)lia. Esse movimento também exigia seu compromisso ético de não escrever inverdades, ser coerente com o que fazia e pensava com o que dizia. Da mesma forma, pela provocação proposta por Nóvoa (2001) que sugere a escola como o melhor lugar para se aprender, uma vez que é possível surgir uma produção de práticas educativas eficazes que tenham a experiência pessoal partilhada entre colegas, constituindo-se, assim, numa importante fonte de reflexão docente.

O movimento de denúncia e anúncio, a partir da reflexão do processo docente, registrado em documentos, foi intitulado de emails pedagógicos por mim, por ocasião da pesquisa feita durante o curso de especialização em Gestão e Supervisão Educacional. Sob o advento da internet, esse instrumento contribuiu para a fluidez e continuidade desse processo, haja vista a facilidade e a comodidade com que se impõe. Essa experiência de diálogo entre mim e as minhas colegas contribuiu

para a construção de redes coletivas, originárias da recusa do individualismo, do isolamento da prática docente. Refletir o processo docente, a partir dos emails pedagógicos, possibilitou momentos de reflexão e registro sobre a ação pedagógica, o seu fazer, suas dificuldades, suas angústias diante da possibilidade transformadora da conquista de aprendizagens.

A partir dessa experiência, em duas escolas anteriores, é que quis desenvolver um processo de escrita de emails pedagógicos, promovendo a discussão sobre qual o papel do cuidado afetuoso nas relações de ensinar nas turmas de Ensino Médio Integrado, do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão.

Desenvolvimento

Metodologia: Convite à escrita através da utilização dos emails pedagógicos.

Após a confirmação e o aceite na participação da investigação proposta, foram enviados cinco emails com perguntas que instigavam a uma postura reflexiva, mas também questionadora acerca de questões do cotidiano escolar, ou seja, dificuldades, possibilidades, erros, acertos, relatos de atividades, relatos de diálogos em aula ou de conversas de corredor, além de um exercício de memória, lembrando experiências escolares, entre outros.

Todos os emails, enviados e recebidos, foram impressos e devidamente catalogados, relacionando os nomes a “E” de Educador/a ensinante e a números, além de receberem uma coloração de lápis de cor para cada um/a formando o que Moraes (2003) denomina *corpus* da pesquisa. Foi utilizado o método Tempestade de Luz proposto por Roque Moraes (2003), integrando aspectos de um viés humanista da educação conciliando o uso do email pedagógico, o processo de composição de uma escrita colaborativa e a participação da psicologia positiva. Os dados coletados surgem a partir da opção em trazer ao universo da pesquisa científica o uso do email pedagógico. Um instrumento pleno de possibilidades, de fácil acesso, de grande alcance, favorece a acessibilidade, sendo propositivo e inclusivo. Esses emails são armazenados de forma que depois possam ser impressos para atender às demais etapas da pesquisa, que são a categorização e o metatexto. Ao chegar ao número desejado de emails, estabeleci uma rotina de agradecimento pela participação e me colocando à disposição para manter diálogos pedagógicos virtuais.

Após a primeira motivação, nos emails subsequentes, foram se desencadeando conversas e reflexões. Um processo de construção do conhecimento também passa pela afetividade, pelo querer, pela curiosidade do aprender. Dessa forma, quando o/a ensinante afeta o/a aprendiz, se fundem as possibilidades dessa construção e por consequência poderá haver aprendizagem. (Iabel, 2011, p.18).

A escrita narrativa possibilita a reunião das informações advindas das trocas de emails pedagógicos e inicia-se o processo de desmontagem dos textos Esse

ciclo propõe a desconstrução e a unitarização desse *corpus*, numa desmontagem e desintegração dos registros. A partir da desconstrução, originam-se as unidades de análise, definidas em função do fenômeno investigado, num movimento, como diz Moraes (2003), de desestabilização do conhecimento existente, um processo que consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos (p.208). Esse processo de desmontagem dos textos, por sua vez, faz emergir os elementos que o constituíram, fazendo revelar sentidos de uma investigação qualitativa.

A etapa seguinte recebe o nome de segundo momento do ciclo de análise, ou seja, é o estabelecimento de relações com as questões de pesquisa. Esse momento provoca o processo de categorização, um processo em que as unidades de análise são agrupadas por semelhança, uma proximidade de significados que dão origem às categorias. Essa etapa, ainda, se encaminha para o agrupamento de categorias de análise. Essas categorias constituem os elementos que organizam o processo de descrição e interpretação da investigação

A escolha das categorias está baseada nos cinco elementos da teoria do bem-estar em Seligman (2011) e que de uma forma muito clara se relacionaram com os temas abordados nos emails pedagógicos:

Categoria 1 – As Emoções Positivas – o resgate das emoções prazerosas vividas pelos/as professores/as como alunos/as. Suas percepções ao refletir sobre o tema proposto; Categoria 2 – O Engajamento – o comprometimento com a profissão docente e com o tema da pesquisa, cuidado afetuoso; Categoria 3 – A Realização – a percepção sobre suas ações pedagógicas de viés afetuoso, gerador de cuidado; Categoria 4 – O Sentido – o reconhecimento e a reflexão sobre a prática pedagógica vinculada ao cuidado afetuoso.

Análise e Discussão dos Dados

Aqui se inscreve a possibilidade do novo, a autoria e a autoridade. Após o processo de desconstrução, ao receber os emails pedagógicos de todos/as os/as pesquisados/as fui classificando-os por abordagem temática a fim de encontrar significados que o caracterizassem e de uma forma harmoniosa se aglutinassem sob a proposição de categorias. Utilizei-me de Seligman (2011) e de sua proposição da psicologia positiva e encontrei caminhos para a obtenção de respostas que dirimissem questões que me inquietavam. Como reconhecer o cuidado afetuoso na relação entre ensinantes e aprendentes no curso de ensino médio integrado do IFRS – *Campus Sertão*, utilizando o email pedagógico como um instrumento de pesquisa? De que forma podem-se identificar, nos relatos dos emails pedagógicos, ações que referenciem o cuidado afetuoso? Por que o cuidado afetuoso como prática docente?

Para florescer é necessário reconhecer-se em situação de bem-estar. A busca de situações que nos levam a essa condição necessariamente passa por vivências obtidas na escola, nas relações estabelecidas, nos vínculos formados, mas nada terá

tido significado se não acontecer pela via do cuidado e do afeto, ou ainda, como quero consolidar o conceito, pelo cuidado afetivo.

As possibilidades do florescimento e do bem-estar vão se articulando na junção de cinco elementos essenciais, quais sejam a emoção positiva, o sentido, o engajamento, a realização e os relacionamentos positivos e outros fatores adicionais como autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação. Na proposição de sua teoria, Seligman nos diz que, para a completude do florescer, são necessários os cinco elementos essenciais e pelo menos três dos fatores adicionais. Se buscarmos Maslow (1970) para conversar, apontaríamos para sua escala de realização que, para se chegar ao topo da pirâmide, há que se ter vencido inúmeras etapas de ordem física, afetiva, econômico-financeira e social. Na teoria do bem-estar, essa escala existe, mas se apresenta no como as pessoas se sentem bem, ou felizes e de que forma cada um desses aspectos influencia o seu nível de bem-estar. A subjetividade presente se objetiva ao poder mensurar de que forma os sentimentos positivos acontecem em meu dia a dia. O florescer nos permitirá a conquista de benefícios como a saúde, a produtividade e a paz (p. 261). A compreensão do que seja bem-estar, florescer, cuidado afetivo, passará pela vivência/experiência de cada um e cada uma. Os/as colegas que participaram da pesquisa proposta, que dialogaram comigo durante alguns meses, deixaram isso muito claro a cada provocação que enviei. Pois ao escreverem seus emails pedagógicos buscavam justificativas através de lembranças dos fatos ocorridos. De alguma forma algo suscitou-lhes a manifestar de forma escrita seus sentimentos. Corroborando com Seligman (2011) que nos trouxe Nietzsche, foi desencadeada a lembrança de sentimentos que estavam guardados, esquecidos, mas porque, de alguma forma, foram vivenciados puderam ser trazidos à tona. Alguns/as colegas inclusive registraram a necessidade de mantermos o diálogo pela importância que foi para eles/as. Também posso aqui perceber a falta que faz falarmos de emoções, de emoções positivas. Falta-nos falar do positivo, do afetivo, somos carentes do olhar de cuidado, da atenção.

Quando nos descuidamos da afetividade, não disseminamos bons sentimentos e não contagiamos quem nos cerca. Entendo que, nas relações de docência, se oferecermos afeto, receberemos afeto, se doarmos atenção, teremos atenção, mas é um exercício lento e paciente, pois requer quebrar comportamentos há muito já estabelecidos, plastificados. Se forçar, quebra, precisa ser trabalhado aos poucos. Pois muitos/as estão habituados/a, sob a lógica da disciplina e do autoritarismo, a oferecer gritos, punição, enfrentamento. Sendo assim receberemos tudo de volta. Daí também alguns dos motivos para as dificuldades vivenciadas nos ambientes escolares. Jesus (2002) reforça a ideia de que é preciso preparar pedagógica e educacionalmente os/as professores, ensinar-lhes situações de escola, de sala de aula, pois a formação docente está carente disso e cada vez mais os/as professores/as, ao se depararem com dificuldades, ou não sabem resolvê-las e cometem arbitrariedades ou desistem da carreira de magistério.

Se eu estivesse fazendo uma pesquisa quantitativa, expressaria numericamente que 100% dos indivíduos pesquisados afirmaram que nós aprendemos e ensinamos pelo exemplo. Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, quando trata da frase acima, exemplifica o contraditório à sua frase com um dito popular: faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. Nós, educadores e educadoras ensinantes, precisamos estar atentos/as ao modo como agimos em sala de aula e fora dela. O espaço escolar é um espaço educativo por excelência. Não se aprende somente entre quatro paredes da sala de aula. A sala de aula é qualquer espaço onde se possa produzir conhecimento dentro da escola. Quando um/a professor/a descumpra uma norma, ele/a está ensinando aos estudantes que é possível descumprir normas, quando as cumprimos de forma consciente e refletimos sobre elas, os/as educandos/as percebem e isso passa a ser um bom exemplo a seguir.

Iniciei com essa abordagem porque todo o caminho percorrido pela pesquisa foi traçado pelo exemplo de coisas boas, outras não tão boas e algumas ruins, mas que deram forma ao ser professor e professora de cada colega pertencente ao grupo de pesquisa. Talvez o maior aprendizado tenha sido o de que nos espelhamos em nossos professores e professoras e ficamos marcados/as pela sua passagem por nós de tal forma que reproduzimos comportamentos semelhantes.

Para nomear as categorias, utilizei a nomenclatura proposta por Seligman (2011) para identificar o florescer. Cada uma delas com suas peculiaridades foram se encaixando e se entrelaçando ao texto construído coletivamente. Na escolha das categorias, tive que optar por alguns elementos que entendia relevantes à discussão proposta, mesmo sabendo que outros tantos pontos, não menos importantes, ficariam de fora, mas a decisão tomada é envolvida de um sentimento do momento em que se faz a opção, pois se feita em circunstância diferente, talvez outros enfoques fossem destacados. Assim propõe Moraes (2003) ao dizer que o pesquisador exercita um esforço de construir novas teorias a partir de elementos teóricos de seus interlocutores empíricos, manifestados por meio dos textos que analisa.

... entendemos que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise. (MORAES, 2003, p.193)

A construção coletiva do conceito de cuidado afetuoso é a confirmação da proposição de Moraes. Não há uma teoria definida, pois o conceito de cuidado é muito bem abordado no campo da saúde, porém há pouco material no campo da educação. No momento em que propus a inovação com o tema Cuidado Afetuoso, a construção desse novo saber foi se dando conforme suas vivências, experiências, seus entrelaçamentos com o que mais se aproximasse com o termo em questão. Não causou surpresa o fato de que os relatos se deram a partir das lembranças da época de estudantes, mas, por outro lado, ficou marcado o quanto ainda se resiste em manifestar claramente que se tem ou que se vivencia o cuidado afetuoso. Ouso

afirmar que há um preconceito de que não seria uma atitude correta ou profissional. Da mesma forma que se pode pensar que utilizar o email, como instrumento de pesquisa, possa ser pouco científico. Sobre a cientificidade da pesquisa qualitativa e de que relatos (auto) biográficos são passíveis de gerar base epistemológica, busco em Nóvoa (2001, p. 18) minha justificativa quando em seu livro *Vida de Professores* apresenta as histórias de vida como uma perspectiva metodológica e alerta que a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas tem sido fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.

Há muito que persigo a ideia de promover o registro das práticas docentes de meus/minhas colegas. Insisto que, ao escrevermos, nos vemos, nos percebemos, nos lemos e, ciclicamente, nos (re)vemos, (re)lemos, e vamos nos (re)constituindo ensinantes em constante aprendizagem. Esse cuidado afetuoso, proposto na investigação, também pode provocar uma situação de (auto) cuidado, e por consequência um sentir-se melhor, mais tranquilo, mais confiante com o seu fazer docente. Aqui poderíamos detectar a presença de uma elevada autoestima e que, de certa forma, aparece nos relatos quando no último email pedagógico pedi que me contassem como se sentiram ao tratar do tema cuidado afetuoso. Cito E12 que aponta que quando algo, qualquer coisa a faz parar e refletir, só isso já gera alguma mudança, já interfere de alguma forma na rotina, nas ações desenvolvidas, não sabendo se diretamente na sua prática, mas o fato de relembrar o tempo de aluna, de tentar relacionar com a forma de agir em sala de aula, já foi muito importante. Importante no sentido de mexer com o passado, com marcas positivas que estavam lá esquecidas no “fundo do baú”. Talvez se este trabalho continuasse com outras ações pudesse proporcionar mudanças efetivas na sua prática pedagógica. Corrobora E11, dizendo que ao ter pensado e ESCRITO (grifo da educadora) sobre essas questões me fez perceber exatamente o que estava acontecendo em determinadas situações.

Durante os meses em que houve a troca dos emails pedagógicos, interagi com o grupo de pesquisa de forma individual, respondendo um por um e levantando outras questões que achava pertinente refletir, como o caso de E1 que diversas vezes disse não acreditar na relação de afeto para ensinar, mas asseguro, pois o conheço bem, o quanto é um professor/educador afetivo. Como registra E8: O envolvimento com alunos é o envolvimento com seres humanos, nunca podemos esquecer isso, e essa troca de emails reforçou essa idéia.

E11 conclui um pensamento da seguinte forma: ... Eu agia de forma que me parecia coerente, por instinto, e depois avaliava e refletia, mas ultimamente, algumas vezes me peguei avaliando e refletindo na hora da situação. É importante salientar, nesse registro de E11, seu amadurecimento frente a situações problema em sala de aula, e que refletir e avaliar antes de agir é uma proposição positiva.

E12: Talvez se este trabalho continuasse, com outras ações, pudesse proporcionar mais mudanças na minha prática. E13 exclama: com certeza, não tem como não pensar em cuidado afetuoso toda vez que se entra em sala de aula ... Eu

sempre procurei aplicar. Seu trabalho só nos fez pensar ainda mais em continuar aplicando esse cuidado com os alunos. A afirmação de E13 me motiva a continuar os estudos acerca desse tema, pois fica claro como provoca a reflexão dos/as colegas.

Penso que todo o trabalho aqui apresentado, a proposição da pesquisa através do email pedagógico, o tema cuidado afetuoso pode ser validado pela transcrição do email pedagógico de E14:

Prezada pesquisadora, confesso que o tema “cuidado afetuoso” me fez refletir sobre algumas práticas, principalmente na lembrança de algumas histórias pessoais como aluna e como docente, entretanto, acredito que não consegui, ainda, transpor para a sala de aula algumas destas reflexões. Achei a metodologia de troca de e-mails muito boa, mas se tivéssemos interagido com os outros colegas poderíamos ter trocado mais experiências. Considero, contudo, que pensar nesse tema nos torna mais sensíveis ao universo que precisamos entender e atender. E, o fato de ter me tornado mais sensível ao tema, me faz conceber que valeu muito ter participado desta pesquisa. Agradeço a oportunidade de me tornar mais sensível, e quem sabe, mais afetuosa com meus alunos.

Considerações Finais – relacionamentos positivos

Relacionamento positivo é um dos elementos da teoria do bem-estar (Seligman, 2011, p.35), mas que se diferencia dos demais pela característica de necessitar mais do/a outro/a para se estabelecer. Nesse processo de afetividade, passa a ser uma exigência do convívio diário não estar só. No decorrer das trocas dos emails pedagógicos, tive a expectativa de que, ao escrever sobre o cotidiano pedagógico, professores e professoras se dispusessem ao (auto) olhar e à percepção das questões relacionadas ao cuidado afetuoso e como estas podem ou não interferir nos processos de ensinar. Ou seja, se confirma a necessidade de conversar entre os/as educadores/as ensinantes, ainda que seja virtualmente. A formação continuada é uma necessidade iminente!

Houve docentes que não identificaram a presença do cuidado afetuoso no seu cotidiano ensinante, mas ao ler seus relatos pode-se facilmente perceber que esse cuidado afetuoso existe e está presente em sua coerência profissional. Há que se questionar o porquê em negar a presença do cuidado afetuoso em suas intervenções pedagógicas. Porém esse estudo ficaria para uma próxima oportunidade. Meu foco de pesquisa está em comprovar a existência e a necessidade do cuidado afetuoso nas relações de ensinar. A opinião trazida por E14 não nega que o cuidado afetuoso é importante nos processos de ensinar, mas alerta que nem todos/as os/as professor/as se colocam “a serviço” da afetividade, porém, nos registros dos/as demais colegas, fica aparente que a afetividade está sempre presente. O que se modifica é o quanto ela interferirá na prática docente. Agradeço a oportunidade de me permitirem embaralhar as ideias do coletivo para aprendermos juntos/as. Estabelecer relações teóricas com a mais pura prática pedagógica, afirmo, foi um exercício por demais prazeroso. Sem a pretensão de querer concluir ou finalizar o estudo, mas encaminhando reflexões que possam suscitar novas pesquisas, novos conflitos cognitivos, novas possibilidades epistemológicas, reitero a necessidade

de um processo constante de formação docente, recomendar aos que lerem esse trabalho que valorizem o diálogo entre seus pares, ainda que de forma virtual, como proposto para essa pesquisa, pois suas considerações produzem saberes legítimos. É preciso dar-se esse tempo e registrar as construções realizadas, a fim de sistematizá-las com um bom embasamento teórico. Assim dar-se-á significado ao que se faz.

A necessidade de se promover o cuidado afetuoso esteve sempre presente, considerando em muito as especificidades de nossa Escola, como a residência e o ensino integral. Esse envolvimento acaba criando uma relação de afeto diferente de uma escola onde o/a estudante, no final do seu turno, tenha que retornar para casa, pois o convívio mais intenso provoca situações de descontração, de carinho, de correções, entre outras. Relação essa muito mais semelhante ao convívio familiar. Essa “interferência” irá influenciar diretamente na formação do/a estudante, poderá afetar de forma positiva ou negativa. Depende muito da capacidade do/a educador/a em conhecer o ser humano como ser individual, entender que cada estudante pensa e reage de forma diferente e conseguir contribuir um pouquinho na caminhada de cada um/a. Mas não quer dizer que somente nessas escolas deva haver essa prática do cuidado afetuoso, pois se verificou, nos testemunhos apresentados que a presença do cuidado afetuoso na formação dos/as educadores/as do grupo de pesquisa foi bastante relevante. Tampouco se pode negar que em nossas relações como colegas de trabalho é necessário que façamos o exercício do cuidado afetuoso, a prática do sentir-se bem, do bem-estar, a fim de provocar o crescimento, o amadurecimento e o envelhecimento saudáveis. Ao promover o cuidado afetuoso educadores/as ensinantes são exemplo e modelo, quebrando um paradigma de que a afetividade é contrária à competência, ao profissionalismo ou à cientificidade. Somos incompletos/as em nossa existência e, nesse processo de completude, nos tornamos mais afetuosos/as uns/umas com os/as outros/as, produziremos bem-estar em nossa volta e esse sentimento é contagioso, como já referiu Seligman (2011).

Mosquera (2012) propõe que, para um processo saudável de envelhecimento, é importante considerar o que se faz hoje e o que se fez ontem, pois, de certa forma, nos conecta aos processos educacionais que tivemos e que teremos, mas sem desconsiderar o que temos, o agora.

De certo modo, acreditamos que ser sábio é o ápice de um bom desenvolvimento humano, a autorrealização que propunha Maslow (s/d), o que nos leva a entender a possibilidade de sermos seres humanos incompletos, mas compreendendo o sentido da humanidade e a tentativa constante de aprender e desenvolver-se. Por isso, o envelhecimento saudável está intimamente conectado a uma proposta de educação continuada saudável, a uma educação interativa, a uma saúde que significa o cuidado de si (e do outro) [grifo meu] e à preservação do meio ambiente, portanto uma Psicologia Positiva, que nos leva a valorizar sentimentos, emoções e virtudes eminentemente humanas. (MOSQUERA, J. J. M.; STOBÁUS, C. D., 2012, p. 21)

Não posso deixar de fazer menção ao objeto de estudo da pesquisa, o cuidado afetuoso, e dizer que na virtualidade o afeto se apresentou na forma da escrita, na saudação de cada email recebido, na despedida após dar conta da questão proposta.

Mas, fundamentalmente, o cuidado afetuoso se manifestará na proposição de um fazer pedagógico mais humanizado, pois se em quatro ou cinco meses de pesquisa trocando cinco emails, já houve um processo de reflexão e de ação testemunhado também em outros relatos pelos/as pesquisados/as, o email pedagógico se apresenta como um eficaz meio de e/ou instrumento de comunicação, assim como o cuidado afetuoso um tema a ser considerado para a formação continuada de docentes. Da mesma forma a psicologia positiva e o bem-estar docente devem estar presentes na conduta pedagógica.

Um elemento importante que surge para enriquecer nosso diálogo leitor/a e autora é a ideia que Jesus (2002) nos traz quando relaciona o bem-estar docente ao bem-estar discente. Uma simples reflexão, porque é de fácil entendimento, mas profunda, porque abarca as “peças” mais importantes das relações escolares. Se temos professores/as educadores/as ensinantes trabalhando de forma segura, consciente, plena, responsável e comprometida, sendo valorizados/as por seu trabalho, recebendo formação continuada e incentivos à qualificação, poderemos ter como consequência estudantes com plena capacidade de aprender, motivados/as, comprometidos/as, valorizados/as. Esse cuidado afetuoso, se recíproco, poderá gerar mais reciprocidade em novas situações de bem-estar. Na psicologia positiva temos a sensibilidade e a afetividade como as molas propulsoras para o pensamento, e não a razão. A afetividade é a mãe de todos os valores. (Mosquera, 2012 – em sala de aula)². Mais uma vez reitero a importância do cuidado afetuoso nas relações de ensinar, a fim de que promovam o bem-estar de toda ordem, que se construam conhecimento, que partilhem saberes.

É baseada nessa lógica que me atrevo a encaminhar o pensamento dos/as leitores/as para que percebam a importância da afetividade nas relações de toda ordem e que sentimentos bons também precisam ser ensinados.

Proponho com esse estudo que as instituições de ensino possam apropriar-se da metodologia do email pedagógico a fim de possibilitar a formação continuada ao seu corpo docente transformando as relações professor/a – aluno/a em relações ensinante/aprendente, qualificando também as relações de trabalho, tendo como viés principal o cuidado afetuoso, a psicologia positiva, o bem-estar.

Permitam-se a alegria e o prazer do cuidado afetuoso.

² Frase proferida pelo Prof. Dr. Juan Mosquera na disciplina de Psicologia da Educação: Vida Adulta, Mestrado/Doutorado PUC/RS.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IABEL, Leila Castillo. *A Construção da Autonomia no Processo Emancipatório de Avaliação*. Monografia (Especialização em Gestão e Supervisão Educacional) – Faculdade Cenecista de Osório, – FACOS. Osório, 2006.

IABEL, Leila Castillo. *Relações da Docência sob a Perspectiva da Gestão do Cuidado*. In: *Armazém de Ideias III*. Brazil, Angelita Vargas – organizadora [et al.], Porto Alegre: ASSERS, 2011.

JESUS, Saul Neves. *Perspectivas para o Bem-Estar Docente: uma lição de síntese*. Porto: ASA, 2002.

MASLOW, Abraham Harold. *Introdução à Psicologia do Ser*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, 1970.

MORAES, Roque. *Tempestade de Luz*. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
MOSQUERA, Juan J. M., STOBÄUS, Claus D. *Educação & Envelhecimento*. Porto Alegre: Edipuc, 2012.

NÓVOA, Antonio (org.), HUBERMAN, Michaël, GOODSON, Ivor F., MOITA, Maria da Conceição. *Vida de professores*. Ed. Porto: Portugal, 2001.

SELIGMAN, Martin. *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

ZIMMER, Rosane. *Diário de Aula: prática de ação e reflexão, reações pedagógicas potencializadas pela perspectiva freireana da educação*. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 87-94, jun. 2010.

LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Inge R. F. Suhr¹

Maria Laura P. Spengler²

Este texto é fruto de reflexões realizadas a partir da vivência como orientadoras de estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental com estudantes de Pedagogia. Embora o estágio seja uma atividade inerente à maioria dos cursos superiores, sua realização não é isenta de conflitos e dificuldades, o que leva à necessidade constante de reflexão crítica sobre seus objetivos, operacionalização e resultados.

Trata-se de um relato de experiência entremeado de ponderações baseadas no referencial teórico apresentado. Ousamos considerar que nossas reflexões podem contribuir para a melhoria da prática de estágio realizada na instituição que nos propiciou essa vivência, bem como outras que também tenham por meta formar docentes numa concepção que ultrapasse o praticismo e tenha como horizonte a *práxis*.

O estágio supervisionado na formação inicial do professor – concepção

Embora componha a matriz curricular da maioria dos cursos superiores, a concepção do que venha a ser o estágio não é inequívoca, podendo assumir várias configurações, Três concepções sobre o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia convivem e, ao mesmo tempo, se diferenciam pelos modos como a relação prática e teoria se constituem. São eles: imitação de modelos, instrumentalização técnica e *práxis reflexiva*.

Compreendê-lo como **imitação de modelos** é pressupor que a realidade é estática, e que os profissionais mais experientes desenvolveram um saber fazer (conhecimento tácito) capaz de lidar com a realidade da sala de aula e que, ao acompanhá-los os “novatos” poderiam absorver parte desse saber. Essa concepção reduz a atuação docente a uma *práxis* reiterativa, ou seja, aquela que, segundo Sánchez Vásquez (2011), não cria, não faz emergir uma nova realidade, não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente. Indiretamente, coloca ao professor, o papel de executor e não de intelectual, ou seja, profissional que possa compreender a realidade que enfrenta a partir de um referencial teórico e, a partir disso, tomar decisões acerca das melhores ações a empregar.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Docente do Instituto Federal Catarinense no cursos de Pedagogia e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação lato sensu – Eixo Alfabetização no Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau (em caráter temporário)

Além de reduzir o futuro professor a executor de ações – que podem ser decididas por outrem –, a imitação de modelos também desconsidera o aluno do ensino fundamental com o qual ele atuará. Se compreendemos que o aluno é um ser concreto, fruto da configuração da sociedade em cada momento histórico e sujeito de sua própria aprendizagem, não há como imaginar que uma mesma prática possa ser replicada *ad eternum* com sucesso.

Pimenta e Lima (2006, p. 8) consideram que quando o estágio segue esse tipo de concepção “gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.”

A segunda vertente, que concebe o estágio como **instrumentalização técnica**, favorece a vivência e aplicação de técnicas em sala de aula, desenvolvendo o manejo de classe, a confecção de material didático, dentre outros. Geralmente, a partir de um período de observação, os estagiários elaboram “sua própria prática, adequando, acrescentando e criando novas ideias, após uma análise crítica e reflexiva do modo de agir do professor”. (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 9)

Pimenta e Lima (2006) reconhecem a importância da capacitação técnica dos futuros professores, mas afirmam que essa vertente de estágio não possibilita que se compreenda o processo de ensino em seu todo. Importa ressaltar que o estagiário precisa, para além do domínio de técnicas e estratégias, ser capaz de compreender o fenômeno educativo de maneira mais ampla, como síntese de múltiplas determinações. Além disso, o emprego de técnicas e estratégias, se feito de maneira acrítica, pode levar o estagiário a supervalorizar a prática, sem se dar conta da necessária reflexão ancorada na teoria.

Corre-se o risco, nessa perspectiva, de induzir os estagiários a uma conduta de censura ao que ocorre na escola e na sala de aula, depreciando o que ali acontece. Esse posicionamento induz o estagiário a acreditar que ele trará o novo, o melhor, o mais avançado, para uma escola e um professor que não se atualizaram, ou que são incompetentes. Além do desrespeito à escola, há uma limitação enorme nessa forma de encarar a realidade, pois, via de regra, o estagiário permanece um tempo limitado no campo de estágio e não consegue apreender os condicionantes de determinada ação.

O estágio organizado segundo a lógica da instrumentalização técnica não permite que o estagiário avance no sentido da verdadeira **práxis reflexiva** que, para Sánchez Vásquez (2011), se refere a um elevado grau de consciência, de caráter transformador e que só é alcançado pela reflexão sobre a prática. Somente desse modo o futuro professor poderá enfrentar a complexidade que é o fenômeno educativo e criar, reinventar, a partir da realidade concreta e levando em conta os alunos, as ações necessárias para garantir a aprendizagem.

Shiroma (2003, p. 73) relata que a partir dos anos de 1990 vêm ocorrendo reformas na formação de professoras com o “objetivo deliberado de reduzir custos e ao mesmo tempo aumentar o controle sobre essa categoria profissional: em outros

termos, visa a proletarização dos docentes.” Tendo como referência a primazia da prática sobre a teoria, infelizmente, vivenciamos o “enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não seriam diretamente aplicados em sala de aula e estabelecendo a primazia da prática.” (SHIROMA, 2003, p. 72)

Já em 1998 Kuenzer alertava que esse tipo de formação reduz o professor a um tarefeiro a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos, dificultando a

construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. (KUENZER, 1998, p.182)

Ainda na direção de defender a formação do professor como intelectual, Shiroma (2003) alerta para o risco de supervalorizar o conhecimento instrumental ou técnico-operatório, que, ao não proporcionar a reflexão, tende a favorecer a conformação e a aceitação do status quo. A prática desprovida de reflexão condiz com as demandas de um mundo no qual a razão vem sendo questionada e ganham espaço as múltiplas interpretações do real.

Nesse sentido importa trazer a contribuição de Kuenzer (1998, p. 170), segundo a qual o professor precisa

compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

As citações acima permitem concluir que o estágio supervisionado obrigatório, parte do percurso inicial de formação docente, precisa assumir caráter de “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). Para isso é necessário perceber que a práxis pedagógica implica compreender o contexto da sala de aula em relação ao contexto escolar, às determinações legais e do sistema de ensino dentre outras, e que estas estão articuladas ao modo como se organiza a sociedade em determinada época histórica.

Organizar o estágio a partir dessa concepção compreensão que “parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade.” (PIMENTA, LIMA, 2004, p.20), propicia superar o caráter individualizante da ação docente. Favorece que o estagiário, ao compreender melhor o percurso histórico da escola de do trabalho docente, seus limites e potencialidades, à luz das demais disciplinas por ele cursadas, sinta-se parte dessa realidade e aí sim, em conjunto com os atores da escola, possa conceber/indicar transformações. Caminha assim, na direção do que Sánchez Vázquez (2011) denomina práxis criadora, aquela que está em constante

diálogo entre o problema e suas possíveis soluções, que se constrói no processo, é sempre única, irrepetível.

Essa concepção de estágio é, no entanto, contra hegemônica e sua efetivação não se dá sem lacunas, incoerências, oposições e desacordos. Assim como todas as práticas educativas, o estágio também está submetido, embora dialeticamente, às mesmas determinações que a escola de ensino fundamental. Por conseguinte, há limites e possibilidades concretas para sua efetivação. A partir desse entendimento é que se apresenta o relato da experiência vivenciada numa instituição de ensino superior federal, da região sul do país em relação ao estágio realizado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vivências experienciadas

a. A proposta do estágio supervisionado

O estágio realizado no curso de Pedagogia da instituição a partir da qual surgiu esse relato, segue um regulamento elaborado pelos professores, assentado em discussões e estudos e posteriormente aprovado em Colegiado. Segundo esse regulamento o estágio obrigatório “se integra à proposta pedagógica do curso e se constitui em um espaço de aprofundamento teórico-prático de diferentes aspectos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pautado na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão”. (Regulamento de estágio, art. 1º).

Segundo o artigo 4º do regulamento, para que possa ocorrer maior efetividade do acompanhamento das professoras orientadoras, o estágio supervisionado ocorre em escolas-polos, que se constituem,

concomitantemente, em contextos de formação inicial e continuada. Isto é, de formação inicial para as/os acadêmicas/os e de formação continuada para as/os profissionais do magistério das instituições cedentes, com vistas a contribuir para que possam repensar o processo pedagógico por meio da reflexão sobre suas práticas educacionais e pela busca de seu aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político.

Com a intenção de favorecer maior integração dos estagiários e professoras orientadoras com a escola, permitindo que o processo de formação (inicial e continuada) se efetive, as atividades ocorrem no decorrer de todo o ano letivo na mesma escola, divididos em dois períodos durante dois semestres letivos, o primeiro deles focado no processo de observação participante e o segundo, no qual ocorre a atuação em sala de aula.

É um diferencial da instituição o acompanhamento integral das professoras orientadoras nos polos de estágio, responsabilizando-se por orientar um grupo que tenha, no máximo, 12 estudantes. No mesmo dia da semana em que ocorre a ida campo, no período da noite (horário regular de aulas) ocorrem, sob supervisão das professoras orientadoras, aulas nas quais são discutidos referenciais teóricos que permitam compreender a realidade vivenciada para além da aparência, discussões

coletivas sobre as vivências e orientações coletivas, grupais e individuais. O objetivo das atividades no período noturno é propiciar a problematização e a reflexão sobre as vivências, caminhando no sentido da superação do praticismo.

Na fase inicial do estágio os estudantes têm como tarefa compreender a partir do que se estrutura o trabalho da escola, o que é feito por meio do estudo do projeto pedagógico e entrevistas informais com a equipe de gestão. São compostas duplas, que seguirão juntas no decorrer do estágio. Com base nesses referenciais, iniciam o contato com as turmas, permanecendo dois períodos de quatro horas em cada ano (1º ao 5º). No decorrer desse período de observação participante, as duplas têm tópicos/temas a analisar, tais como a organização do tempo e do espaço na sala, o material didático utilizado, o encaminhamento metodológico, as principais dificuldades dos alunos, dentre outros. As percepções colhidas nessa etapa são discutidas com as professoras orientadoras e são registradas no portfólio de cada dupla, e textos teóricos são disponibilizados aos alunos para que possam refletir sobre as percepções das vivências de observação.

Ao final desse período de 10 semanas, as duplas elegem uma turma na qual atuarão, em docência compartilhada com a professora regente da turma, no decorrer do semestre seguinte. A partir dessa fase as atividades no período da noite passam a ser mais individualizadas, assumindo características de orientação a cada dupla.

Durante as orientações e em comum acordo com a professora da sala as duplas elaboram um projeto de ação (inclui momentos em que as duplas de estágio assumem a gestão da turma) que desenvolverão no decorrer do segundo semestre do ano. É também no decorrer das orientações que se dá a avaliação processual do avanço de cada dupla. O projeto, bem como o relato de sua execução são registrados no portfólio.

A intencionalidade da constituição do portfólio enquanto documento de registro da experiência, parte da premissa defendida por Tardif (2002), no qual os professores, enquanto sujeitos ativos em sua prática, possam encontrar relações entre teoria e prática, e que essa seja “um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p. 23), possibilitando ao estudante, um pensar reflexivo sobre a ação pedagógica.

Para as ações do estágio supervisionado, o portfólio organiza o trabalho pedagógico, é o documento que registra a efetividade das atividades do Estágio supervisionado durante toda sua realização, nele estão registrados todos os momentos significativos da experiência vivida. Seu início se dá anteriormente à entrada dos estudantes no campo, com o estudo detalhado e aprofundado do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição polo que receberá os estudantes. Esse conhecimento prévio ambienta os estudantes na realidade pretendida que será, muito em breve, experienciada.

É nesse documento também, que são registrados os momentos de observação participante nas turmas de 1º a 5º anos do Ensino fundamental, adensadas pelas reflexões promovidas com a leitura dos textos e orientações das professoras.

Para a constituição dos planos de ação que possibilitam a atuação dos estudantes na docência, atividade realizada no segundo semestre do ano, retomase o PPP da escola, bem como as Diretrizes Curriculares Municipais, que servem como fundamento para que o projeto de atuação seja delineado, e os planos de ação elaborados são incluídos junto ao portfólio. Soma-se a ele também, a fundamentação teórica relativa à diversas áreas do conhecimento, que embasará a proposta metodológica de cada dupla.

O portfólio também abarca as análises e reflexões acerca da docência dos estudantes, tarefa que sinaliza a conclusão do processo, dando a visualização geral da trajetória percorrida. Nesse sentido, o uso do portfólio, objetiva instigar os estudantes para a autonomia em sua prática, visto que, cria caminhos para uma reflexão para uma independência intelectual, quem sabe até, a superação do praticismo que tanto almejamos.

b. Limites e possibilidades

Como possibilidades/avanços na trajetória de organização do estágio é importante ressaltar que a instituição de ensino superior (IES) vem garantindo as condições formais para que essa atividade ocorra com qualidade. Em tempos de precarização do ensino em todos os níveis, garantir a proporção de, no máximo 12 estudantes para cada professor orientador é, sem dúvida, um avanço.

Do mesmo modo, há garantia de carga horária remunerada para que os professores orientadores acompanhem seu grupo em tempo integral no campo de estágio, facilitando que também eles conheçam e compreendam a organização e a prática da escola. Além de facilitar o sucesso do estágio, induzir que os professores orientadores estejam inseridos no ensino fundamental, favorece a relação teórico-prática desses mesmos docentes. Indiretamente todas as turmas do curso são favorecidas, já que os docentes ministram outras disciplinas além de acompanharem o estágio.

A elaboração coletiva do regulamento de estágio e sua posterior aprovação no colegiado de curso, também precisa ser indicada como elemento positivo, demonstrando a busca de uma gestão colegiada no curso e na IES. Isso porque, para além da aprovação do colegiado de curso, a Pró-Reitoria de ensino o referendou e ele passou a direcionar as ações realizadas.

Merece indicar ainda como avanço a definição de polos de estágio, evitando a dispersão dos estudantes e facilitando as discussões de natureza teórico-prática. Como todos os estagiários de uma mesma turma, acompanhados de seus orientadores, vivenciam a mesma escola, ampliam-se as possibilidades de discussões sobre as percepções individuais, rumando a uma análise mais coletiva, sempre que possível subsidiada pelo referencial teórico. As aulas que ocorrem no mesmo dia de semana à noite são o espaço/tempo em que se busca avançar nesse sentido, embora

na própria escola as professoras orientadoras tenham a oportunidade de induzir reflexões também.

Como consequência do estabelecimento de polos e do acompanhamento integral das professoras orientadoras, foi possível conseguir maior abertura das escolas da região em relação ao estágio. Assim, nos polos que acolhem o estágio há mais de um ano, a presença do grupo de estagiários e sua orientadora já não interfere tanto na dinâmica da escola.

Surgiram, a partir do estágio, parcerias entre a IES e a escola, como por exemplo projetos de arduíno (programação básica de computadores para controlar pequenos robôs ou semelhantes), uso de espaços de uma instituição para sediar atividades da outra, ampliando a inserção social da IES na comunidade.

Apesar da organização específica proposta para o estágio nessa instituição, no que diz respeito à carga horária e a orientação das professoras, em tempo integral no campo, existem diversos limites, que serão relatados a seguir.

Um desses limites refere-se ao estar no campo de estágio apenas uma vez por semana, assim, os estudantes constroem uma visão sobre a escola, sua organização e sobre a atuação dos docentes a partir de um recorte mínimo, que dificulta a compreensão ampliada. Mesmo que as professoras orientadoras levem os grupos a refletir sobre as possíveis causas e efeitos daquilo que é vivenciado, não há como compreender a dinâmica da escola enquanto espaço/tempo a partir de um recorte tão estreito. Várias são as consequências desse contato restrito também por parte da escola, que tem dificuldades em inserir os estagiários de modo menos “artificial” no dia-a-dia da prática educativa.

Entende-se que esse limite também é a única possibilidade viável para a realização do estágio, visto que, todos os estagiários trabalham em período integral, e alguns deles, em espaços empresariais, o que dificultaria outras configurações de tempo.

Soma-se a isso o fato que, muitas vezes, ainda persiste na escola a concepção de estágio apenas como locus de aprendizagem das estudantes, havendo pouco espaço para uma contribuição mais efetiva da instituição de ensino superior no sentido de trazer uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Embora muito solícitos e atenciosos, os profissionais da escola estagiada compreendem essa etapa de formação como “mal necessário”, oscilando entre atitudes que julgam se de proteção aos estagiários a outras em que os invisibilizam. A postura que aqui denominamos de proteção é aquela em que a(s) professora(s) se coloca(m) como parceira(s) dos estudantes, facilitando sua atuação em sala e não sendo assertivas quando se faz necessário pontuar alguma atitude que precise ser revista.

Já a postura que invisibiliza os estagiários é aquela em que a aula flui como se eles não estivessem presentes, não propiciando espaço para participação na docência. Conseqüentemente nesse caso, pouco há a fazer além de uma postura passiva de observação. Nessas situações tende a se estabelecer um tipo de relação

entre estagiários e professoras que induz as posturas de instrumentalização e praticismo, estabelecendo poucas possibilidades de abertura reflexiva sobre seus contextos educativos.

Vale ressaltar que há também, embora em número menor, professoras que estabelecem, mesmo que em momentos pontuais, a docência compartilhada, aproveitando para planejar atividades que precisem de mais adultos em sala para o dia em que ocorre o estágio. Percebe-se que há intenção em fazer com os estagiários vivenciem as dinâmicas cotidianas da sala de aula, e/ou lhes permitem circular pelo ambiente, interagindo com os alunos e participando da realização de atividades práticas. Nas orientações com as professoras de estágio, busca-se valorizar essas ações, para que os estagiários possam compreender a importância de mostrar às professoras regentes a disponibilidade para participar da docência.

Ainda no que se refere à escola, há docentes que ainda expressam uma concepção de educação, currículo, metodologia e avaliação que não acompanhou as pesquisas na área da educação, distanciando-se até mesmo das diretrizes estabelecidas pelo município. Ainda há traços fortes de avaliação classificatória, de metodologias de ensino pouco significativas para os alunos, de alfabetização com foco apenas no código, dentre outros. Cria-se com isso, uma dificuldade para as professoras orientadoras, que precisam apontar esses aspectos aos estagiários com o devido cuidado de não culpabilizar as professoras da escola por suas opções/possibilidades.

Temos plena consciência de que esses fatores não se esgotam simplesmente nas escolhas dos professores das instituições de ensino fundamental, e sim, fazem parte de uma realidade ampla e complexa, que envolve desde a formação inicial, as propostas de formação continuada (que muitas vezes são focadas no praticismo, em receitas de “como fazer”), bem como as políticas públicas direcionadas à valorização da educação básica, cada vez mais escassas. Mesmo assim, constituem-se em limitadores para o estágio conforme pretendido pela instituição.

Dentre os limitadores concernentes à instituição de ensino superior citamos as dificuldades dos estudantes em estabelecer relações com as outras disciplinas cursadas anteriormente, principalmente as de “fundamentos e metodologias”, que são ministradas por professores “especialistas” de cada área (matemática, história, etc.) e que nem sempre têm vivência nos anos iniciais do ensino fundamental. É notório o quanto os estagiários focam suas observações e comentários nas áreas em que as disciplinas de “fundamentos e metodologias” foram mais significativas para eles, principalmente alfabetização.

No, grande parte do trabalho das professoras orientadoras é retomar e aprofundar aspectos já trabalhados no decorrer do curso. O planejamento da ação dos estagiários na escola também exige um cuidado no sentido de não desmerecer as sugestões dadas pelas regentes de turma e, ao mesmo tempo, preservar/reforçar o que foi discutido no decorrer do curso em relação à metodologia de ensino nos anos iniciais.

Ainda em relação ao planejamento/organização dos projetos de ação na escola, evidenciam-se, durante as orientações às duplas, as dificuldades de alguns estagiários no que se refere ao domínio dos conteúdos que serão objeto de sua atuação. Não raro é preciso que as professoras orientadoras indiquem fontes de pesquisa sobre o conteúdo ou mesmo precisem ensinar determinados conteúdos aos estudantes.

Obviamente não é possível pensar em “como ensinar” algo sem dominar o conteúdo, elemento que, muito além de trazer dificuldades ao estágio é um sério alerta em relação à atuação docente em geral. Embora no decorrer do estágio sejam dadas condições para os estagiários vencerem suas dúvidas e não-saberes em relação aos conteúdos, não há como garantir que, depois de formados, esses jovens professores continuem na busca do conhecimento que lhes falta. E o não-saber coloca o professor em situação frágil, induzindo-o à aceitação de materiais didáticos que lhe tomam o lugar de protagonistas de sua prática pedagógica.

Considerações finais

O relato de experiência apresentado aqui, objetivou ampliar as reflexões acerca do estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado no curso de licenciatura de Pedagogia, contemplando discussões contemporâneas acerca do entendimento sobre o estágio, pela visão de estudiosos no tema.

Dessa forma, estabelecemos as relações entre as possibilidades e as fragilidades do processo formativo durante a prática do Estágio Supervisionado. Destacamos que as fragilidades observadas/relatadas em relação ao estágio vivenciado dizem respeito ao tangenciamento entre a teoria a que se propõe, e suas possibilidades reais e concretas na prática.

A organização do estágio na instituição, a concepção de que ele seja, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada, o acompanhamento intensivo das professoras orientadoras, assim como a possibilidade de discutir e fundamentar as vivências à noite são avanços significativos.

Mesmo assim, existem limites, tais como o fato do estágio ocorrer apenas uma vez por semana, o que restringe a compreensão dos estudantes e das professoras orientadoras em relação ao dia-a-dia da instituição. Este elemento limita até mesmo a possibilidade de aprofundamento teórico em relação aos temas em tela.

Outro fator limitante é que, muitas vezes persistem, nas falas e ações das professoras da escola, concepções antiquadas em relação ao processo ensino-aprendizagem. Como o praticismo na atuação de algumas professoras e a ausência de processos reflexivos organizados pela escola estão presentes, levar os estudantes a compreenderem essa realidade para além da aparência e sem cair na culpabilização da escola, não é tarefa simples para as orientadoras.

Temos consciência de que o estágio representa a possibilidade de reflexão a partir da prática, de compreensão da concreticidade da escola e, portanto, da

formação inicial do professor. Mas, dada a realidade vivenciada ainda há muito a melhorar, apesar dos avanços já alcançados.

A proposta de estágio descrita e analisada, apesar de suas fragilidades se constitui enquanto possibilidade de transformação, visto que, como práxis reflexiva, buscar propiciar ao futuro docente, escopo para compreender a complexidade dos fenômenos educativos.

Referências

KUENZER, A. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro /99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068>. Acesso em 15/06/2019

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et all]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papirus, 1991. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34426298/Artigo_28.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556543498&Signature=ZyAlA5pt3E%2BXxiyjrgmjDs0iiw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_ESTAGIO_NA_FORMACAO_DOCENTE_da_teorica.pdf. Acesso em 12/05/2019

PIMENTA, S. LIMA. M. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <file:///C:/Users/inges/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf>. Acesso em 12/05/2019

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHEZ VÁSQUEZ, A. Filosofia da práxis. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS. V.9, n.17, p. 6-83. 2003 Disponível em: <file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/2605-8030-1-PB-1.pdf>. Acesso em 15/06/2019

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A PRIMEIRA DÉCADA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS – IFs

Sidinei Cruz Sobrinho¹
IFSul campus Passo Fundo

Finda uma década de criação dos Institutos Federais – IFs, são inúmeros e inquestionáveis os êxitos dessa política educacional no Brasil. Contudo, a autocrítica sempre se faz necessária o que nos leva à problematização sobre alguns aspectos institucionais que precisam ser (re)pensados para que o sucesso dos IFs seja ainda maior. É nesse sentido que propomos a necessidade e urgência de uma reflexão que faça a análise filosófica, jurídica e de desenvolvimento sobre a eficácia, eficiência e efetividade da política pública de educação profissional desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na Rede Federal de EPCT a partir da Lei 11.892/2008. Análise essa, não sob o viés do controle gerencialista ou das perspectivas neoliberais de governança na gestão pública, sobretudo na educação. No entanto, uma análise que não pode fugir desse discurso e que precisa buscar respostas sólidas e argumentos rigorosos justamente para apontar que a política pública de educação profissional não pode ser vista apenas sob o aspecto do mercado de trabalho e avaliada tão somente pela ótica do custo benefício mensurado pelo mercado de trabalho e pelo custo aluno na mesma perspectiva que fazem as avaliações lineares de larga escala.

Obviamente não pretendemos tecer essa análise agora, dado que, tal exercício exige um caráter de pesquisa bem mais complexo e profundo. O que pretendemos nesse trabalho é fazer essa provocação problematizadora para levar a tal investigação. Assim, apresentaremos os principais motivos que nos levam a essa abordagem e os principais problemas que, pensamos, precisam ser tocados seriamente a partir de então. Consideramos que, passados dez anos da criação dos IFs, já foi possível que estas instituições construíssem um *modus operandi* comum, passível da identificação de indicadores e de uma avaliação de caráter mais global que apenas ao nível de cada instituição com suas especificidades.

Problematização

Ao tratarmos da educação profissional, do ponto de vista filosófico e jurídico, é imprescindível partir de duas premissas básicas: 1 – Trata-se da inerente discussão jurídica sobre dois direitos fundamentais de extrema relevância para o ser humano: o direito à educação e o direito ao trabalho e que, portanto, precisam ser garantidos. 2 – A concepção filosófica que fundamenta e norteia a compreensão destes direitos,

¹ Professor EBTT – IFSul – Instituto Federal Sul Riograndense Câmpus Passo Fundo (IFSul) – Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: sidineisobrinho@hotmail.com Cursa o Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado (2019/...) – Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Filosofia (PUCRS). Bel. em Direito e Bel. em Filosofia.

definirá as políticas públicas para o atendimento deles no âmbito do Estado Democrático de Direito.

Assim, a análise destas políticas depende diretamente do domínio teórico e epistemológico sobre o qual foram estruturadas e do domínio jurídico que permite a implementação, implantação, acompanhamento e avaliação delas na esfera pública e ou privada. Desta forma, o controle de finalidade e a avaliação crítica da eficiência, eficácia e efetividade destas políticas públicas, apresenta-se como fio condutor para a sua continuidade, reformulação ou supressão. No mesmo sentido, a referida análise conduz à compreensão destas políticas como Políticas de Estado ou meras passageiras Políticas de Governos transitórios. Exemplo disso é o de que, já no terceiro dia do novo governo (2019 – 2022) foi apresentado o Projeto de Lei [PL] 11.279/2019, com proposições de grandes alterações na Lei 11.892/2008 que criou os IFs, mostrando fortes indícios de mudança ideológico sobre a concepção dos mesmos. Esse projeto foi, felizmente, retirado da pauta. Contudo, inúmeros outros projetos e ações governamentais já causaram, em menos de um ano, graves prejuízos à continuidade da política pública desenvolvida nos IFs. Citamos, a título de exemplo, os casos mais emblemáticos desse cenário: altíssimo contingenciamento orçamentário, projeto de “semi-privatização” das Universidades e Institutos Federais por meio do “Future-se”, criação de escolas Cívico-militares, Reforma Previdenciária, dentre vários outros projetos em andamento que pretendem alterar os planos de carreiras dos servidores públicos que atuam nas instituições de ensino, pronunciamentos das autoridades governamentais, incluindo as do Ministério da Educação, com ataques gravíssimos e infundados às humanidades e à formação humana nas instituições de ensino, dentre outros.

Sob a égide da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, (que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências), foi instituída uma promissora e audaciosa política pública para a educação profissional sob a tutela do governo federal. Ao menos, conforme a hegemonia preponderante no aparato ideológico deste governo.

Esta política pública sofreu várias alterações tanto na concepção jurídica quanto na filosófica, desde o início com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices e as várias metamorfoses que sofre(u). Ocorre que, até recentemente, as instituições federais destinadas a executar a política de educação profissional na esfera federal, eram apenas 104 unidades em todo território nacional. Contudo, com a criação dos Institutos Federais [IFs], em menos de uma década, passou-se a ter mais de 650 unidades em todo Brasil.

Obviamente, essa larga expansão exigiu e exige, anualmente, bilhões de investimentos públicos e esforço político e econômico que não pode passar despercebido do olhar crítico sobre a eficiência, eficácia e efetividade de tal política. Isso, sobretudo, após uma década de existência dessa nova política pública para

educação profissional de Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia [EPCT]. Até porque, nos últimos anos, principalmente no período eleitoral e de perspectiva de transição governamental, começam a surgir questionamentos e especulações sobre a viabilidade de elevado investimento financeiro nos IFs face aos resultados obtidos e ou diante da necessidade de atender uma demanda maior com menor investimento.

A análise da Lei 11.892/2008, enquanto política pública de educação profissional na esfera federal, para ser pertinente, deve ir além da vontade da lei (*mens legis*) e da vontade do legislador (*mens legislatoris*), como preconiza Camargo (2003). Isso porque há muito mais a ser investigado entre a criação de uma política pública e sua efetiva concretização, do que se possa imaginar no mundo filosófico e jurídico. Nesse espaço, a compreensão, o comprometimento e a responsabilidade daqueles que serão responsáveis pelo desenvolvimento da política pública, são cruciais para a sua eficácia.

Ou seja, como afirma Rodrigues “a eficácia das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão – o que, por sua vez, implica não apenas a qualidade dos gestores para exercer seu ofício público, mas também um ambiente de atuação que favoreça a governança democrática e a responsabilização política.” (2011, p. 24). Por este motivo, a análise filosófica deve se dar, também, sobre quais concepções teóricas norteiam a ação destes atores de execução da política pública, e, sob a forma como o instrumental jurídico disponível possibilita certo controle de atendimento às finalidades da mesma, dado que a vontade e a finalidade, aqui, deve ser pública e não meramente subjetiva/privada.

Assim, esta rápida contextualização já nos permite levantar questões cruciais sobre o problema principal a ser investigado, qual seja: Qual é a eficácia, eficiência e efetividade dos IFs no atendimento e execução da política pública pretendida pela Lei 11.892/2008? Como isso reverbera na e para a sociedade, a partir da percepção que esta tem da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de sua função social?

Estes questionamentos são essenciais porque possibilitam uma análise mais abrangente da política pública do que aquela feita com maior frequência, voltada apenas ou com maior ênfase, para o viés econômico (eficiência), sem considerar outros fatores e variáveis igualmente ou ainda mais pertinentes de acesso, inclusão e garantias sociais aos direitos à educação e ao trabalho.

Temos assim a compreensão de que estes conceitos nos motivam a buscar solução a vários problemas que se colocam na pretensa análise em epígrafe. Dentre eles, destacamos imediatamente: Os IFs foram e estão sendo eficazes no atendimento aos objetivos e finalidades, em especial às prioridades de atuação educacional explícitas na vontade estatal traduzida na Lei 11.892/2008? Como que o Ministério da Educação [MEC] – (órgão da administração direta) – tem fiscalizado o cumprimento de finalidade, sob o princípio jurídico da vinculação, dos IFs – (entidades da administração indireta) – para as quais foi descentralizado

o serviço público da educação profissional sob o escudo da lei que os instituiu? Na mesma direção, como ocorre o controle interno da administração pública nos IFs, principalmente por seus órgãos e colegiados superiores? De que forma e em que medidas, dentro dos limites e alcances da sua “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, Art. 1º, § 4º) os IFs foram eficientes? Quer dizer, os IFs foram eficientes na gestão dos recursos tanto financeiros quanto humanos na execução da política pública pretendida? Qual é a efetividade da política pública de educação profissional na Rede Federal de EPCT executada pelos IFs no atendimento aos setores e atores sociais pretendidos? O que nos dizem os indicadores oficiais sobre a eficácia dos IFs? Há indicadores ou métodos objetivos para se medir também a eficiência e a efetividades dos IFs, ou estas decorrem daquela? Quais foram os principais limites, desafios, sucessos e fracassos nos dez primeiros anos de expansão, implementação e consolidação dos IFs no âmbito da Rede Federal de EPCT? Como a sociedade compreende a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a sua função social, bem como a sua eficiência e eficácia?

Estas questões, principalmente sobre a efetividade dos IFs no atendimento aos setores e atores sociais pretendidos, nos remetem a problemas anteriores, de ordem filosófica epistemológica e à premissa jurídica que identificamos inicialmente. Ou seja, é necessário ter presente na análise da eficácia, da eficiência e da efetividade os seguintes questionamentos iniciais: Qual é a concepção filosófica de educação e trabalho que motiva a política pública em análise? O que nos leva a perguntar ainda, qual é a concepção de Estado intrínseca ao governo que propõe tal política? Educação e Trabalho estão concretamente interligados, em que sentido, nível de reciprocidade, condições e força? Como se compreende tradicionalmente essa relação no Brasil? Outras políticas públicas de educação profissional que envolvem tanto a rede pública como a estadual por exemplo, a iniciativa privada e os Serviços Sociais Autônomos [Sistema S] compartilham das mesmas concepções teórico-filosóficas sobre educação e trabalho? É possível compararmos e identificarmos qual delas obteve maior eficiência, eficácia e efetividade? Se há concepções filosóficas diferentes, contraditórias ou controversas entre estas instituições, pode-se dizer que a política pública de educação profissional no Brasil é uma política de Governo(s), mas não uma política de Estado? Como os atores da Educação Profissional materializam tais concepções teórico-filosóficas no cotidiano das instituições? O atual Estado Brasileiro Democrático de Direito mostra-se mais favorável e tendencioso para qual concepção política, social e econômica de Estado? As concepções teóricas preponderantes no meio acadêmico científico, tanto filosóficas quanto jurídicas, sobre o direito à educação e ao trabalho são suficientes para ler, interpretar, compreender e propor mudanças (na esfera do estudo em questão) por meio de políticas públicas de Estado para a educação profissional no Brasil do Séc. XXI? Se não, quais propostas podem ser aferidas a partir da análise realizada?

Em suma, analisando a eficiência, eficácia e efetividade dos IFs na execução da política pública que lhes foi confiada com fulcro na Lei 11.892/2008, compreendendo a fundamentação filosófica e jurídica que sustenta ou deveria sustentar a execução desta política, pretendemos responder problemas finais que decorrem, necessariamente, dos já apresentados e dentre outros mais a se fazer, que se apresentarão no decorrer desta reflexão.

Vejamos: A atual política pública de educação profissional da Rede Federal de EPCT, sobretudo nos IFs, a partir dos objetivos, finalidades e prioridades instituídos na Lei 11.892/2008, após uma década de execução, se demonstra viável em termos filosóficos, jurídicos, econômicos e sociais no âmbito da Administração Pública Federal? Se viável, por ser (em hipótese inicial), política específica de Governo e não política de Estado, dada a mudança de governo (impedimento presidencial em 20016 e sufrágio universal em outubro de 2018), com notória divergência política do governo que a instituiu, corre riscos de sofrer prejuízo à essência original e à sua continuidade? Se, independente do Governo, esta política, ao não se demonstrar viável em termos de eficiência, eficácia e ou efetividade, quais serão os caminhos possíveis para reparação ou substituição desta por outra política pública? Tal (pre) ocupação da oferta de educação profissional deve continuar sobre a tutela do poder público ou delegada integralmente à iniciativa privada? Quer dizer, justificar-se-ia a proposição de universalização e federalização de toda a educação profissional no Brasil ou sua total privatização? Em síntese, quais são as forças, fraquezas, ameaças e oportunidades, quais são os desafios, as expectativas e as alternativas à educação profissional desenvolvida pelos IFs na Rede Federal de EPCT?

Como vimos, dada a complexidade da análise proposta, são inúmeros os questionamentos que problematizam e se desenrolam a partir de algumas poucas provocações iniciais. Complexidade essa que não pode nos furtar ao desafio de a desvendar e desdobrar, metódica e rigorosamente, a fim de confirmar ou refutar as hipóteses que nos surgem para cada problema identificado a partir dos objetivos propostos. Aliás, reside aqui uma das principais lacunas na literatura atual sobre o tema, qual seja, a ausência de um estudo de caráter mais universal e holístico sobre os IFs. Isso porque, contamos com milhares de obras, inclusive teses e dissertações que versam acerca de questões específicas ou analisam apenas experiências isoladas desta ou aquela autarquia da Rede Federal de EPCT, o que leva ao risco de se tomar a parte pelo todo e vice-versa.

Dada a diversidade geográfica, política, econômica e cultural em que estão localizadas estas instituições, analisar a política desenvolvida nelas, de forma indutiva ou meramente analisando casos específicos, é um risco que não se deve correr. A problematização que se coloca é ainda mais importante que as próprias respostas que dela possam derivar. Isso porque, a análise que conduz e que deriva destes problemas não se pretende meramente esquemática ou enciclopédica. Ao contrário, o *Fio de Ariadne* que nos permite razoável segurança e coragem para adentrar nesse labirinto consiste, como disse GRAMSCI *apud* MONASTA (2010, p. 62), em dar ao

“espírito a elasticidade da dúvida metódica que faz do diletante o homem sério, que purifica a curiosidade, (...) e a transforma em estímulos são e fecundo do cada vez maior e perfeito conhecimento.” É neste espírito que problematizamos a análise pretendida e, com ele, buscaremos a transformação do conhecimento.

Objetivos

Dada a problematização acima, cujos fundamentos justificaremos e aprofundaremos mais adiante, entendemos que, para desenvolver uma pesquisa que vise, principalmente, analisar a eficácia, eficiência e efetividade da política pública de educação profissional desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na Rede Federal de EPCT a partir da Lei 11.892/2008, deve-se traçar objetivos específicos, tais como:

- Contextualizar a concepção filosófica de educação profissional que fundamentou a motivação da Lei 11.892/2008 e sua adequação ao que foi realizado em uma década de vigência da referida lei.
- Examinar estatutos, regimentos, relatórios de gestão, banco de dados e demais documentos oficiais existentes para identificar as principais forças e fraquezas dos IFs;
- Medir a eficácia dos IFs conforme a adequação e atendimentos destes aos objetivos e finalidades previstos na Lei 11.892/2008 após uma década de existência enquanto principais agentes da Rede Federal de EPCT.
- Analisar a eficiência dos IFs conforme o uso da autonomia destas autarquias para o estabelecimento de mecanismos de gestão dos recursos de investimento para atendimento à política pública estabelecida e se isso se dera na perspectiva de maiores resultados com menores gastos;
- Analisar se a implementação e expansão da educação profissional no Brasil, por meio dos IFs, observou critérios claros e justificáveis de necessidade e oportunidade com vistas a garantia de acesso e êxito à educação e ao trabalho no Brasil e para quais setores e atores sociais envolvidos de modo a ser efetiva;
- Verificar se, e como o Ministério da Educação [MEC] – (órgão da administração direta) – fiscalizou sob o princípio jurídico da vinculação, o cumprimento de finalidade dos IFs, -(entidades da administração indireta) – para as quais foi descentralizado o serviço público da educação profissional sob o escudo da lei que os instituiu;
- Identificar como ocorre o controle interno da administração pública nos IFs, principalmente por seus órgãos e colegiados superiores bem como pela (in) observância do Princípio da Gestão Democrática nas instituições de ensino;
- Identificar e mapear quais foram os principais limites, desafios, sucessos e fracassos nos dez primeiros anos de expansão, implementação e consolidação dos IFs no âmbito da Rede Federal de EPCT;

- Verificar se há indicadores capazes de identificar como a sociedade compreende a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a sua função social, bem como a sua eficiência e eficácia;
- Definir se, no Brasil, a(s) atual(is) política(s) públicas para a educação profissional são políticas de Estado ou de Governo(s);
- Discutir sobre a (in) viabilidade da federalização ou privatização da educação profissional no Brasil a partir do referencial dos IFs;
- Apresentar propostas concretas das principais melhorias necessárias para a política pública de educação profissional no Brasil.

Ou seja, a problematização e os objetivos que trazemos se dá no sentido de buscar uma construção metodológica e rigorosa de avaliação dos IFs nessa primeira década e, a partir desta, demonstrarmos, concretamente, a viabilidade, pertinência e importância da continuidade e da ampliação desse modelo. Isso porque, como demonstram as inúmeras práticas de sucesso nas instituições da Rede Federal de EPCT e a experiência vivida nestas instituições, é visível o sucesso. Porém, também há casos que precisam ser revistos, melhorados, redimensionados. Além disso, quando os criadores de políticas públicas para a educação e os que detém o poder de determinar a destinação ou não de orçamento pública para viabilização dessas políticas, tomam dados isolados ou fazem análise do tipo linear sob o viés econômico custo aluno, corre-se o risco de inferir interpretações equivocadas, desvirtuando a realidade institucional. Infelizmente, cada vez mais o óbvio precisa ser dito.

Contextualização e justificativa

Inquestionavelmente, ao longo de mais de cem anos de história da educação profissional no Brasil, a criação e a expansão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, foi o maior investimento e o mais ousado projeto do Governo Federal para desenvolvimento de uma política pública desta natureza. Assim, torna-se imperioso o olhar atento e crítico de inúmeros setores, instituições, agentes e membros da sociedade sobre e sob o desenvolvimento de tal projeto. Quer dizer, inúmeras pessoas (físicas ou jurídicas), principalmente após uma década de existência dos IFs, tem questionado, veementemente, acerca da real eficácia, eficiência e efetividade dos IFs, e da manutenção da sua viabilidade enquanto principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento da política pública de educação profissional no Brasil desde o ano 2008 a 2018 com pretensões de continuidade, mesmo num novo governo declaradamente adverso ao princípios epistemológicos sobre os quais foram erguidos (mas não necessariamente consolidados) os IFs.

Tais questionamentos são pertinentes, necessários e carecem de respostas concretas, com dados e análises mais objetivas e consistentes sobre a rede de instituições que formam os IFs, para além de análises individualizadas desta ou aquela autarquia e sobre pontos específicos. Aliás, esse é o grande desafio que

urge da problemática posta: a ausência ou precariedade de dados e indicadores consistentes que permitam uma análise mais sólida da eficácia, eficiência e efetividade da política pública desenvolvida nos IFs. Como já dissemos, encontram-se, na literatura disponível, inúmeras teses e dissertações, milhares de artigos, livros, seminário e outras discussões sobre os IFs. Porém, a maioria delas trata de ações isoladas e limitam-se a uma amostragem muito pequena do total dos IFs e unidades existentes, impedindo inferir uma avaliação do todo sem desconsiderar as especificidades locais e regionais de cada instituição.

Ou seja, tais estudos, embora pertinentes e importantes, se dão sobre recortes específicos dos quais não se pode induzir, aferir sobre o todo das instituições estudadas. Isso porque há uma peculiaridade intrínseca aos IFs que os torna de difícil leitura: a possibilidade de atuação em, literalmente, todos os níveis formas e modalidades de ensino. Desse modo, ao se referir à educação profissional enquanto política pública desenvolvida nos IFs, não se pode dizer apenas da mesma por meio de cursos de qualificação continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos de nível superior e ou pós-graduação, por meio da pesquisa, do ensino ou da extensão, dado que todas estas áreas são ou podem ser desenvolvidas pelos IFs.

A urgência de estudos de caráter mais holístico sobre os IFs, se prova, por exemplo, no fato de que, apenas em 2018 é dado ao público o acesso à base de dados ditos oficiais, sobre a Rede Federal de EPCT, a Plataforma Nilo Peçanha. Nela se pretende, conforme afirma MORAES: “Um conjunto bem organizado de indicadores potencializa as chances de sucesso na implementação de políticas públicas, diminuindo o peso das decisões discricionárias em detrimento de diagnósticos sociais mais bem respaldados tecnicamente e comprometidos com o bom uso do recurso público.” (2018. p. 5). Como demonstraremos no estudo, durante toda a fase de implantação e expansão dos IFs esse conjunto de indicadores nunca foi bem organizado e fidedigno, o que leva ao questionamento ainda mais veemente sobre as decisões tomadas durante esse processo tanto para destinação de recursos financeiros, abertura de unidades e cursos em determinadas regiões e se realmente foram contemplados os públicos aos quais se pretendia.

Com o advento da Plataforma Nilo Peçanha [PNP], aquilo sobre o qual se cogitava e especulava mas não se dispunha de dados concretos para afirmar, torna-se um fato preocupante: o explícito não atendimento integral dos IFs às metas estabelecidas na Lei 11.892/2008, como por exemplo, para atendimento à educação de jovens e adultos, cursos técnicos na forma articulada integrada ao ensino médio e para a formação inicial de professores. Ou seja, um breve olhar nos dados da PNP, já dizem, de imediato, que não houve eficiência suficiente uma vez que as prioridades estabelecidas nos objetivos e finalidades dos IFs, não foi, ao menos, quantitativamente, atendida. Investigar esses dados e os motivos que levaram a tais resultados é uma ação acadêmica que se exige no cenário posto. Até porque, tratam-se, por exemplo, apenas em 2017, de mais de 15 bilhões de reais de investimentos e mais de um milhão de matrículas envolvidas.

Embora existente há mais de um século (desde 1909) a Educação Profissional no Brasil, na esfera do governo federal praticamente ficou relegada ao segundo plano. Principalmente com o advento do Dec. 2208/1997, na era Fernando Henrique Cardoso [FHC], as políticas públicas adotadas, levaram as instituições de ensino destinadas a esse fim, ao sucateamento e quase à extinção. O monopólio da educação profissional passou a residir nas mãos do chamado “Sistema S”. Instituições criadas ainda em 1940, mas que, com recursos da União e de contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas (conforme Art. 149, III, CF/88) tinham o objetivo de prover, gratuitamente, formação profissional e acesso a lazer e cultura aos trabalhadores brasileiros. No entanto, a partir da revogação do Dec. 2208/97 pelo Dec. 5154/2004 (no governo Lula) foi possível retomar a ênfase dos objetivos e finalidades das instituições federais de educação profissional técnica e tecnológica. Isso levou à aprovação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre outras providências. Este ato causou uma enorme revolução tanto no sentido epistemológico quanto no sentido prático de organização e atuação destas instituições de educação profissional no Brasil com grandes impactos seja interna ou externamente à Rede Federal de EPCT. Isso porque, com o advento da referida lei, esta passou a ser a principal política pública para a promoção da educação profissional, científica, técnica e tecnológica não só na esfera das instituições federais, mas no Brasil de modo geral; o que inquietou tanto a iniciativa privada quanto a própria esfera pública.

Deste então, passada mais de uma década marcada por investimentos bilionários e uma larga expansão e interiorização dos IFs, principalmente nos últimos anos (a partir de 2016), inúmeros questionamentos, críticas, defesas e ataques, têm sido pautados sobre o sucesso ou insucesso dessa empreitada. Esse cenário traz à tona questões ainda não respondidas, seja pela falta de dados concretos, informações sistematicamente organizadas e conhecimento produzido com bases sólidas que permitam analisar a política pública como um todo e não apenas em partes conforme a conveniência e a oportunidade que, ao nosso ver, é o que tem marcado o debate sobre a questão em voga. É sobre esse cenário que pretendemos discorrer e aprofundar a investigação científica que se inicia.

No que tange aos IFs, em dez anos foram desenvolvidas, literalmente, milhares de pesquisas que resultam em dissertações de mestrado, teses doutorais, artigos e livros científicos, seminários e congressos. Partimos da premissa que cada estudo destes tenha em si uma validade intrínseca e pertinente contribuição à educação. Contudo, tem-se observado, inclusive a partir de muitos destes estudos e demais produções acadêmicas, que há sérias distorções analíticas que provocam conclusões nem sempre condizentes com o conjunto da política pública em si e da Rede Federal EPCT.

Ou seja, os nós que prendem ou deveriam prender a Rede num todo sistêmico como a própria lei propõe, ainda não estão firmes e alguns tendem a se soltar ou

jamais foram presos, fazendo com que entre o ideal proposto pela política pública e o real concretizado até então, encontre-se uma série de lacunas e questões ainda não problematizadas para que se possa, ao menos, aproximar-se um pouco mais de uma análise mais holística que fragmentária. Nesse sentido, concordamos com o fato de que “Os problemas a serem enfrentados no campo de educação, em nosso país, exigem soluções que precisam ser subsidiadas por um corpo de conhecimentos significativamente mais amplo e mais confiável do que aquele que estamos produzindo.” (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 48).

Um dos objetivos deste estudo é justamente tentar desdobrar o emaranhado no qual se encontra a Rede Federal de EPCT, principalmente no que se refere aos IFs, desde a Lei 11.892/2008. Em regra, ainda é difícil explicar o que efetivamente são e qual é o sentido dos IFs, isso tanto para a população em geral quanto para os próprios servidores públicos e estudantes que compõem os IFs, mesmo após uma década de existência, oriundos de instituições seculares e hoje com marcante presença em centenas de municípios e, em todos os estados brasileiros. Isso talvez se dê pelo fato de quem e a partir de onde explica.

Como diz Maturana: “Pois bem: o que é o explicar? O explicar é sempre uma reformulação da experiência que se explica”. (2006, p. 29). E é justamente isso que temos observado. Já tivemos a oportunidade de visitar, *in locu*, mais de uma centena de unidades/campi dos trinta e oito IFs no Brasil (até dezembro de 2018) e falar para e com centenas de servidores e estudantes destas instituições. Nessa experiência, encontramos inúmeras explicações diferentes, diversas, contrárias e, não raramente, contraditórias sobre a experiência dos e nos IFs pelo país. Isso nos chamou a atenção para uma questão crucial a ser problematizada de forma mais abrangente. Quer dizer, se tais instituições, embora respeitadas as especificidades locais e regionais, foram instituídas para atender a mesma política pública, com os mesmos objetivos e finalidades, por que tem provocado tantas diferenças e divergências nas experiências vividas? Por qual(is) motivo(s) alguns relatam uma experiência quase Cândida (*à la Voltaire*) dos IFs, como se vivessem nos melhores dos mundos possíveis enquanto outros, na mesma instituição, cidade, contexto, função, nível profissional, relatam como se tivessem a experiência de acompanhar Dante ao centro do Inferno?

Isso precisa ser levado em consideração, dado que não são fatos isolados, mas cotidianos e de extrema relevância para que a explicação, embora seja sempre uma reformulação do que se explica, como afirmou Maturana, possa ao menos se aproximar mais da experiência objetiva que da mera experiência subjetiva (se é que isso é possível!). Uma premissa já pode ser dada como básica: Os IFs não se consolidaram enquanto identidade institucional e efetivação da política pública para a qual foram instituídos. Cabe agora saber se ainda terão condições para tal, principalmente diante da recente mudança de Governo que, por sinal, tem atacado a educação pública como um todo. Pensamos que, um estudo mais profundo que envolva os IFs como rede, propriamente dita, possa nos fornecer elementos mais consideráveis e seguros para uma efetiva análise sobre a eficácia, eficiência e

efetividade dos IFs nesta primeira década de existência. Assim como, por conseguinte, fornecer maior segurança para análise crítica e consistente da continuidade ou da necessidade de mudança da política pública que objetivam estas instituições para a educação profissional no Brasil.

Segundo Jacobsen (2012, p. 37) “a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos de trabalho) para que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível no desenvolvimento de suas atividades”. Este conceito é um princípio constitucional da Administração Pública, inserido na Constituição Federal de 1.988 [CF/88] e que, portando, é um critério essencial para análise de qualquer política pública. Por outro lado, a eficácia avalia os resultados pretendidos de acordo com certos objetivos e finalidades, neste caso, claramente estabelecidos em lei na instituição das autarquias, objeto do nosso estudo.

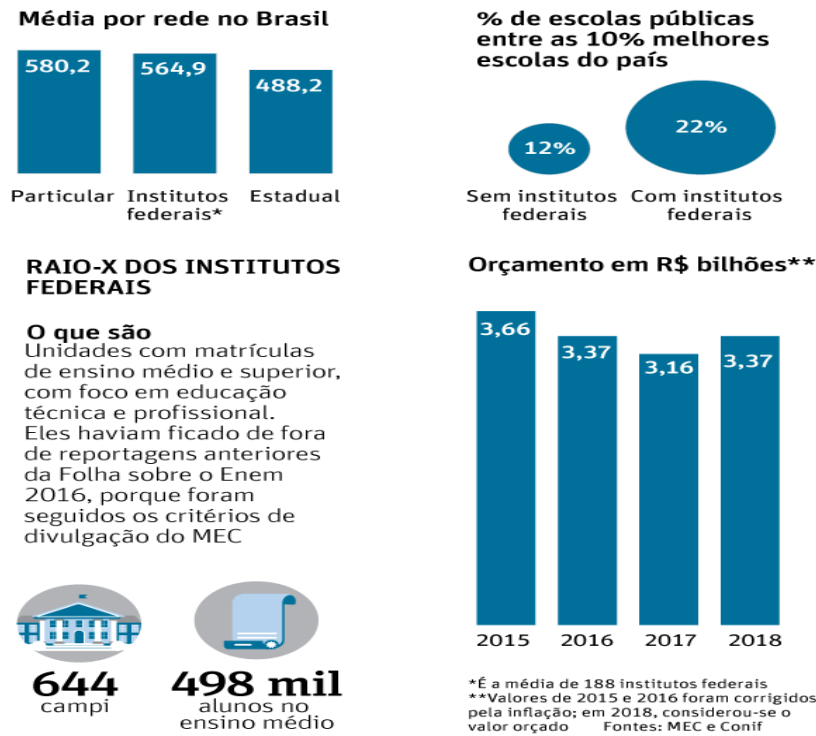
Torres (2004, p. 175) traduz, em síntese e de forma clara, estes conceitos para a esfera pública:

Eficácia: basicamente, a preocupação maior que o conceito revela se relaciona simplesmente com o atingimento dos objetivos desejados por determinada ação estatal, pouco se importando com os meios e mecanismos utilizados para atingir tais objetivos. Eficiência: aqui, mais importante que o simples alcance dos objetivos estabelecidos é deixar explícito como esses foram conseguidos. Existe claramente a preocupação com os mecanismos utilizados para obtenção do êxito da ação estatal, ou seja, é preciso buscar os meios mais econômicos e viáveis, utilizando a racionalidade econômica que busca maximizar os resultados e minimizar os custos, ou seja, fazer o melhor com menores custos, gastando com inteligência os recursos pagos pelo contribuinte. (Grifo nosso).

No mesmo escopo, Torres (*op. cit.*) apresenta a efetividade como sendo aquela cuja “preocupação central é averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais, deixando claro que setores são beneficiados e em detrimento de outros atores sociais.” Ou seja, a preocupação principal gira em torno de analisar se os objetivos e finalidades dos IFs estão sendo atendidos (eficácia). Ainda, se a gestão dos recursos de investimento para atendimento à política pública estabelecida se dera na perspectiva de maiores resultados com menores gastos (eficiência). E, finalmente, se tal política pública se demonstrou e ainda se sustenta como necessária e oportuna para a educação profissional e garantia de acesso e êxito à educação e ao trabalho no Brasil e para quais setores e atores sociais envolvidos (efetividade).

À primeira vista, a educação pública desenvolvida nos IFs, principalmente a educação básica, que é (ou deveria ser conforme a legislação vigente) prioridade destas instituições se comparada com a educação básica desenvolvida nas esferas pública municipal e estadual e mesmo em muitas instituições privadas, os IFs têm mostrado resultados superiores. Isso tomando, como exemplo de comparação, os critérios de aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Programa internacional de avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment – PISA*). Nesse sentido, vejamos:

Figura 1



Fonte: Folha de São Paulo – Publicado online em 14. jan.2018

Obviamente, tais dados precisam ser mensurados e considerados num contexto mais amplo. Trazemos à tona esta informação justamente porque ela se dá no momento, como a própria Figura 1 demonstra, em que os IFs sofrem o maior corte orçamentário desde a sua criação e, talvez não por coincidência, no mesmo momento em que começa a ocorrer a mudança de governo no Brasil com clara divergência na compreensão da função social da educação nas escolas do País. O que nos leva a perguntar: quais são os reais motivos da restrição orçamentária uma vez que, como afirma a reportagem, os IFs obtêm os melhores resultados e dobram a representatividade de escolas públicas entre as melhores do País? Como dissemos, trata-se, aqui, meramente de dado exemplificativo, mas que já acena com evidência para a pertinência do objeto do nosso estudo.

Apontamos menção à principal prioridade dos IFs, a educação profissional integrada à educação básica, justamente em virtude do fundamento epistemológico e filosófico que sustenta a concepção que qual educação básica a se fazer nos IFs. Essa concepção, por sua vez, coloca em questionamento os próprios critérios de qualidade utilizados para as avaliações em larga escala, como ENEM e PISA. O que, talvez, possa justificar, inclusive, a contrariedade dos IFs à adequação a estes critérios e, conseqüentemente, o não atingimento dos resultados neles previstos. Contudo, são estas avaliações em larga escala as mais utilizadas no Brasil para mensurar a qualidade da educação no país. Temos aí um paradoxo ou, no mínimo, um dilema a ser resolvido antes de dissertar sobre a eficiência, eficácia e efetividade dos IFs no atendimento à política pública proposta.

Marise Ramos, em *Temas de Ensino Médio*, sintetiza de forma exemplar essa disputa teórico ideológica sobre a concepção de educação profissional integrada a educação básica que se pretende nos IFs:

A educação básica consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais. Com a expansão da indústria, a educação do trabalhador submetida à produtividade capitalista foi-se estruturando em diversos países na forma do que se convencionou denominar de formação profissional. No caso de países como o Brasil, cuja economia cresceu na dependência do capital estrangeiro, principalmente dos Estados Unidos, as políticas de formação profissional também tiveram a influência de técnicos americanos, baseadas na ideia de que a produtividade das empresas residia menos na racionalização do trabalho do que na mobilização do fator humano. A teoria do capital humano sustentou (e ainda sustenta, com as especificidades históricas) as ações implementadas nesse sentido a partir da década de 60, neste país. (RAMOS, 2006, p. 13 a 14).

Observe-se que tal afirmação se dá num contexto anterior à efetiva criação dos IFs. Esse contexto é o do período ainda recente de largas discussões e embates filosóficos e ideológicos sobre o papel da educação profissional no Brasil, marcado, nesse momento de reflexão da autora, pela superação do Decreto 2.208 de 1997 e o nascimento do Decreto 5154 de 2014, que foi responsável por abrir caminhos para a política de criação e expansão da Rede Federal de EPCT na qual protagonizaram os IFs. Ou seja, está em disputa, literalmente, a função social das instituições de ensino na formação profissional por meio da educação profissional técnica e tecnológica que pretende superar a secular dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre educação para os pobres e educação para a elite hegemonicamente dominante.

Assim, é impossível, para se ter o mínimo de coerência científica e rigidez acadêmica, analisar o cenário dos resultados sociais educacionais dos IFs de forma desvinculada do papel do Estado (Governo), da influência/dependência econômica e dos interesses políticos aos quais estão vinculadas estas instituições. É imprescindível ter presente que “As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). Daí surgirem questionamentos relevantes como: Embora inquestionável a efetividade dos IFs ao proporcionar uma educação pública de maior qualidade aos estudantes, é eficiente o orçamento disponível para atingir este resultado em apenas 14 Estados (SALDAÑA, 2018) no ENEM 2018?

Quer dizer, os IFs estão presentes em todos os estados brasileiros e no distrito federal, na maioria deles com mais de uma autarquia formando 38 IFs e, ao todo, mais de 640 unidades, considerando o orçamento disponível e (tomado aqui apenas o ENEM como referencial) os resultados obtidos representam apenas 48,2% de eficiência. Quais os motivos, fatores, variáveis, razões que levaram a isso? Seria a ineficácia na gestão dos demais IFs para atingir maior eficiência? Seriam

fatores externos como a desvalorização dos profissionais com educação profissional técnica de nível médio? O Currículo? As metodologias de ensino e aprendizagem? Ou ainda, alguns IFs não estariam concentrando as forças na realização do que lhes é prioritário por lei? Enfim, inúmeros questionamentos que se desprendem e se interacionam, nos motivando a investigar ainda mais séria e criteriosamente a política pública de educação profissional desenvolvida nos IFs, a qual, apesar dos cortes orçamentários recentes, ainda representa um dos maiores investimentos orçamentários na área.

De acordo com Pacheco (ex-secretário da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, e um dos idealizadores do projeto dos IFs) a educação profissional e tecnológica recebeu o caráter de política pública em sentido amplo, para além da vinculação orçamentária, o que, por sua vez, denota ainda mais a relevância e a missão institucional em atender tal política tanto do ponto de vista da eficiência quanto da eficácia e da efetividade:

Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social. (...). Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (2011, p. 11 e 12).

Perceba-se que a ênfase na efetividade da política pública a ser desenvolvida pelos IFs, é reiterada:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que os Institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública. (PACHECO, 2011, p. 13).

A promessa revolucionária dos IFs na educação no Brasil, principalmente na educação profissional técnica de nível médio e, em nível superior, na formação inicial de professores (licenciaturas), foi (em partes ainda é) ostentada como bandeira intangível de ataques. Quer dizer, aquela utopia peculiar a toda política pública, que, para muitos, quase beira o imaginário do melhor dos mundos possíveis. Nas palavras de Pacheco:

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (2011, p. 8). (Grifo nosso).

Cabe agora, passada a primeira década de implantação, implementação e desenvolvimento dos IFs, analisar, em sentido macro e contextualizado no cenário

nacional, se tal ousadia realmente se concretizou, no todo ou em partes, na inovação e se os IFs podem ser, do ponto de vista da eficácia, eficiência e efetividade, considerados a “escola contemporânea do futuro” ou se, como já apontam as novas propostas do Governo recente, carecem de revisão e ressignificação na política pública desenvolvida para esse fim.

Afinal,

Jogar o jogo da política democrática, ética, e da justiça social é o desafio que os gestores de políticas públicas têm de enfrentar para planejar, administrar e extrair recursos e formatar políticas redistributivas que busquem promover sociedades mais iguais e mais livres, num contexto mundial de profundas mudanças econômicas, demográficas e ideológicas” (RODRIGUES, 2011, p. 78).

Conclusão

À guisa de conclusão apontamos algumas ideias gerais que norteiam o referencial teórico do estudo pretendido mediante a problematização que traçamos inicialmente. Se, por um lado, a Lei 11.892/2008, ao criar a Rede Federal de EPCT, traz em seu bojo toda expectativa teórica da “nova educação profissional técnica e tecnológica” pretendida, por outro lado, após uma década da mesma, partimos da hipótese de que já foram produzidos dados, informações, experiências e vivências nos IFs que nos possibilitam uma leitura crítica mais sistêmica dos mesmos. Análise essa que, como, Gramsci, entende que o “pensamento crítico é a investigação contínua e o desvendamento das bases materiais da própria teoria” (MONASTA, 2010, p. 30).

Ou seja, pretende-se que tal estudo se dê justamente na perspectiva da “filosofia da práxis”, da inseparabilidade entre teoria e prática a fim de “descobrir as raízes materiais (ou seja, econômicas e políticas)” (Idem, p. 31) dos fundamentos da política pública que justifica os IFs bem como, a partir da relação destes com as práticas que originaram no âmbito social, mensurar, com a maior segurança científica que nos for possível, a sua prática em termos de eficiência, eficácia e efetividade. Quiçá possamos, ao final, traçar um mapa nacional das principais forças, fraquezas, ameaças e oportunidades para a política pública de educação profissional no Brasil.²

² Inspirados pela problematização aqui proposta, o presente trabalho ensejou projeto de pesquisa que apresentamos para seleção de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto sensu* na Universidade de Passo Fundo – UPF – Rio Grande do Sul. Assim, desde o início de agosto de 2019 essa abordagem tem sido pesquisada por nós com o intuito de resultar em tese doutoral na qual se pretende aprofundar e detalhar toda complexidade que aqui, em síntese, apresentamos.

Referências

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200002&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em 20 dez. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui...> Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em 20 de novembro de 2018.

BRASIL. Apresentação do Projeto de Lei n. 11279/2019, pelo Poder Executivo, que: “Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325>> Acesso em 14 de janeiro de 2019.

BRASIL/MEC/SETEC. Plataforma Nilo Peçanha. PNP 2018 V.2 Ano Base 2017. Disponível em <<https://www.plataformanilopecanha.org/>> Acesso em 14 de fevereiro de 2019.

CAMARGO, Maria Berenice Lacombe. **Hermenêutica e Argumentação: Uma contribuição ao estudo do Direito**. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. SALDAÑA, Paulo; TAKAHASHI, FÁBIO. Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. Folha de São Paulo. São Paulo: Publicado online em 14. jan. 2018 às 2h00 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml> Acesso em 04 de março de 2019.

MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

MONASTA, Attílio. Antônio Gramsci. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010. Coleção Educadores: MEC/FNDE.

MORAES, Gustavo Henrique [et.al.]. Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018.101 p.; PDF. Livro Eletrônico – E-book

JACOBSEN, Alessandra de Linhares. Teorias da administração II / Alessandra de Linhares Jacobsen, Luís Moretto Neto. – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.


PACHECO, Eliezer. Org. Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Editora Moderna, 2011.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. Políticas Públicas. São Paulo: Publifolha, 2011. (Coleção Folha Explica).

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. Estado, democracia e administração pública no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 224 p.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. In. e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número2, Mai. -Ago. 2010. P. 59 a 74.



A obra comemorativa aos 10 Anos da Rede Federal de EPCT, intitulada: Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais” relatam ações sobre as prioridades de atendimento, objetivos e finalidades conforme Lei 11.892/2008, ou seja: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio – EMI, Educação Profissional de Jovens e Adultos – PROEJA, Formação de Professores – Licenciaturas. Também apresentam diversas ações relacionados aos Projetos de Pesquisa Aplicada e Extensão, demonstrando o envolvimento dos estudantes e o impacto do(s) projeto(s) no desenvolvimento local, regional e ou nacional. Além disso, a obra reúne ações desenvolvidas em nível nacional de forma integrada entre as unidades da Rede Federal de EPCT. Uma pequena, mas significativa amostra organizada para comemorar os primeiros 10 (dez) anos da criação dos IFs e da organização da Rede Federal de EPCT.

