

revista

ILUMINART

IFSP

ISSN 1984-8365 | IFSP - Câmpus Sertãozinho | Ano XIV | Nº 20 | JUNHO/2022

Educação

e Ensino

CORPO EDITORIAL

Editor-chefe

Paulo Sérgio Adami

Fundador da Revista

Weslei Roberto Cândido – UEM

Editor-gerente

Josemar David

Corpo Editorial

Ailson Vasconcelos da Cunha – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Altamiro Xavier de Souza – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Amanda Ribeiro Vieira – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Eduardo André Mossin – IFSP – Câmpus Sertãozinho

João Baptista Silveira Cascaldi – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Josemar David – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Maria Beatriz de Cordeiro – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Olavo Henrique Menin – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Paula Garcia da Costa Petean – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI) – Câmpus Sertãozinho

Nemésio Freitas Duarte Filho

Diretoria Adjunta de Extensão (DAEX) – Câmpus Sertãozinho

Lívia Maria Lovato

Diretoria Adjunta de Pesquisa e Inovação (DAPI) – Câmpus Sertãozinho

André Luís Dias

Diretoria Adjunta Acadêmica (DAAC) – Câmpus Sertãozinho

Alexandre dos Santos Caetano

Diretoria de Ensino (DEN) – Câmpus Sertãozinho

Márcio José dos Reis

Diretoria Adjunta de Desenvolvimento Organizacional (DAOG) – Câmpus Sertãozinho

Luciana Sartori Murari

Diretoria Geral do Câmpus Sertãozinho

Paulo Sergio Calefi

Reitor do IFSP

Silmário Batista dos Santos



REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA
ISSN 1984-8625
Fundada em 2008
Periodicidade Semestral

<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart>

revistailuminart@ifsp.edu.br
<https://www.facebook.com/br/iluminart.iluminart>



www.ifsp.edu.br/sertaozinho
Rua Américo Ambrósio, 269
Jd. Canaã – Sertãozinho/SP
CEP: 14.169-263

Copyright © Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Sertãozinho

Para publicação, requer-se que os manuscritos submetidos a esta revista não tenham sido publicados anteriormente e não sejam submetidos ou publicados simultaneamente em outro periódico. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida sem permissão por escrito da detentora do copyright. O conteúdo dos artigos são de responsabilidade, única e exclusiva, dos respectivos autores.

EDITORIAL

É com muita alegria que anunciamos a publicação dessa edição especial com trabalhos apresentados no Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste (SIMEPT) e que celebra a importância e urgência da valorização da Educação Profissional e Tecnológica em nosso país. Desde a institucionalização do ensino técnico-industrial no Brasil em 1906, a Educação Profissional e Tecnológica vem passando por transformações decorrentes de fatos como as grandes guerras, o surgimento das novas tecnologias, tensões políticas e mais recentemente a pandemia. Tais fatos certamente nos forçam repensar as prioridades, a organização e o modo de se fazer educação, em especial a Educação Profissional.

O mestrado em Educação Profissional oferecido pelo Instituto Federal é um marco importante nesse processo de construção e reafirmação da Educação Profissional e um fórum privilegiado para a pesquisa e proposição de novos rumos. Através da formação de profissionais

atentos e capacitados para atuarem nesta modalidade de ensino surge a possibilidade de atendimento a demandas de uma sociedade que ainda precisa compreender a importância do ensino profissional para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho, compreendendo o trabalho como oportunidade de inclusão social e desenvolvimento humano, buscando ainda diminuir percepções não raras que depreciam as formações técnicas em relação às formações com vieses puramente acadêmicos.

Neste sentido, convidamos a Profa. Dra. Riama Coelho Gouveia, que coordena programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede – ProfEPT no campus Sertãozinho, para a entrevista desta edição. Assim poderemos conhecer um pouco da trajetória profissional da professora e da história da Educação Profissional no Instituto Federal.

Agradecendo a toda a equipe editorial da revista Iluminart por essa minha passagem como editor-chefe, desejo a todos uma boa leitura.

Paulo Sérgio Adami
Editor-Chefe

SUMÁRIO

ENTREVISTA

Profa. Dra. Riama Coelho Gouveia	5
---	----------

ARTIGOS

Educação para a cidadania fiscal: um contributo para a formação integral dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica	7
---	----------

Maria Rita dos santos, Lucas Labigalini Fuini

A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG - câmpus Juiz de Fora	28
--	-----------

Maria José Batista, Leonardo F. Barbosa

A educação profissional e tecnológica e os objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	44
---	-----------

Eniete O. C. Furtado, Alex F. da V. Machado

Breve histórico da educação profissional e tecnológica e uma correlação com a biblioteca	54
---	-----------

Lívia Ferreira de Oliveira

Atividade didática sobre <i>Fake News</i> e Google Acadêmico na educação profissional e tecnológica de jovens e adultos	69
--	-----------

Andreza de S. Fernandes, Riama C. Gouveia

Educação financeira: uma análise comparada dos currículos de ensino técnico integrado ao médio nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo	83
---	-----------

Adriana B. C. de Castro, Paulo Constantino

O uso da música na Educação Profissional e Tecnológica: uma oficina pedagógica no Ensino Médio Integrado	92
---	-----------

Edgar F. de Oliveira, Olavo H. Menin

População imigrante e educação intercultural na educação profissional e tecnológica: uma perspectiva de internacionalização na formação continuada... ..	104
---	------------

Yuri Ribeiro Moleiro, Amanda Ribeiro Vieira

ENTREVISTA

Profa. Dra. Riama Coelho Gouveia

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)



Illuminart Para iniciar, conte um pouco sobre sua trajetória acadêmica e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica.

Profa. Riama Minha relação com a Educação Profissional e Tecnológica inicia cedo. Fiz o Curso Técnico em Telecomunicações integrado ao Ensino Médio na então Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP). Depois de alguns anos fora da escola voltei ao que tinha se transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFETSP) para cursar a Licenciatura em Física. Dois anos após o ingresso na carreira de magistério retornei à EPT trabalhando na rede estadual de escolas técnicas do Centro Paula Souza (CEETPS), fui também professora substituta no CEFETSP por um ano, e ingressei, em 2008, como professora efetiva no que hoje é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP câmpus Sertãozinho. Já docente do IFSP fiz o Mestrado em Ensino de Ciências – Física e o Doutorado em Física – Física do Estado Sólido, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Além do percurso por várias etapas e instituições da EPT, a partir de 2017 passei a me aprofundar em estudos relacionados à concepção de Educação Profissional Tecnológica e suas práticas, em pesquisas vinculadas ao programa de

pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede – ProfEPT.

Illuminart Com base na sua experiência nos Institutos Federais, qual a sua visão sobre as diferentes modalidades de cursos ofertadas e, particularmente, sobre a pós-graduação?

Profa. Riama Uma característica desafiadora, mas extremamente rica, dos Institutos Federais é justamente a oferta dos diferentes níveis da Educação Profissional e Tecnológica, desde cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional, passando pelo Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos, cursos de graduação até os cursos de pós-graduação *latu* e *stricto sensu*. É um desafio pois exige dos docentes e dos setores administrativos e de apoio ao ensino um trânsito em diferentes realidade e necessidades, educacionais, econômicas, pessoais e sociais. É muito rica pois permite à toda comunidade escolar, com especial atenção para os estudantes, a vivência de múltiplas experiências e interações, e a valorização de cada etapa do processo formativo. Os cursos de pós-graduação *latu sensu*, oferecidos de forma gratuita, como todos os cursos dos Institutos Federais, oferecem uma importante oportunidade de aprimoramento profissional, em diferentes

áreas. Os programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrados e Doutorados, que se distribuem nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) por todo o país, representam um grande avanço em termos de trajetória acadêmica, ampliando significativamente a possibilidade de acesso à esse nível de ensino.

Iluminart Especificamente sobre o Mestrado ProfEPT, conte um pouco sobre o programa e sobre sua relevância para a Educação Profissional e Tecnológica.

Profa. Riama O Mestrado ProfEPT faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede, sediado no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo – IFES, com mais 39 Instituições Associadas, todas da RFEPT. A primeira turma teve início no segundo semestre de 2017 e desde então mais quatro turmas ingressaram no programa, sendo que no último processo seletivo foram oferecidas 942 vagas. Esse elevado número de vagas para um curso de mestrado, somado ao fato de que estas vagas são distribuídas por todo território nacional, inclusive em regiões com poucas oportunidades de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como norte e centro-oeste, destaca, por si só, a importância do programa como forma de democratização de acesso aos níveis mais elevados da educação formal. Soma-se a esse o fato de que é um dos poucos programas de pós-graduação destinados a discutir especificamente as questões relativas à Educação Profissional e Tecnológica, suas bases conceituais, prática educativas e de organização dos espaços pedagógicos, capacitando docentes e administrativos para pesquisar e aprimorar sua atividade profissional, tanto na gestão dos processos de ensino e aprendizagem quanto na atividade pedagógica propriamente dita, contribuindo para uma educação

emancipadora, que visa a formação integral dos estudantes.

Iluminart Como surgiu a ideia de realização do SIMEPT, quais seus objetivos e quais foram os resultados alcançados com o evento?

Profa. Riama Além da produção de conhecimento, através das pesquisas desenvolvidas, faz parte dos objetivos de um programa de pós-graduação o compartilhamento do conhecimento produzido. Existem diferentes formas de compartilhar esse conhecimento, como a publicação de artigos e livros, mas os eventos acadêmicos e científicos são uma forma de realizar esse compartilhamento de uma forma mais interativa, através do diálogo e da troca direta de experiências. Nesse sentido, e buscando uma integração mais efetiva entre diferentes Instituições Associadas (IA) do ProfEPT, surgiu a ideia de realização de um evento conjunto entre o IFSP e o IFSULDEMINAS. Com vistas à ampliação das participações de IAs de nossa região em futuras edições, foi escolhido o nome de Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste. Sendo uma primeira edição, o evento superou as expectativas, tanto na presença às palestras quanto na participação com a submissão e apresentação dos trabalhos de pesquisa. Devido à pandemia o evento foi realizado de forma virtual e chegou-se à marca de 120 espectadores simultâneos na mesa-redonda e palestra, de todas as regiões do país. Foram aprovados e apresentados 29 trabalhos, na forma de comunicação oral, que ultrapassaram as barreiras do Sudeste, com contribuições da Bahia e do Ceará. Como última etapa desse compartilhamento de conhecimento temos esta edição especial da Revista Iluminart, que deve permitir o acesso de um número ainda maior de pessoas aos trabalhos que tem sido desenvolvidos na área de Educação Profissional e Tecnológica.



Educação para a cidadania fiscal: um contributo para a formação integral dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica

Education for fiscal citizenship: a contribution to the comprehensive training of Professional and Technological Education Students

Maria Rita dos santos¹, Lucas Labigalini Fuini²

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFSP - Câmpus Sertãozinho

RESUMO

Uma das principais finalidades dos tributos é viabilizar o cumprimento pelo Estado da sua função social. Entretanto, no Brasil quando o assunto é tributação percebe-se muita insatisfação por parte dos cidadãos. Buscando despertar nos cidadãos comportamentos comprometidos com a cidadania fiscal, foi implementado nas três esferas de governo o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF). Considerando a convergência entre os princípios norteadores das propostas educativas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com os princípios formativos da Educação Fiscal proposta pelo PNEF, em relação à formação integral dos estudantes, esta pesquisa apresenta como objetivo geral a proposta de abordagem da temática Educação Fiscal na EPT, por meio de um produto educacional no formato de cartilha, visando o fortalecimento da cidadania fiscal e contribuindo assim para a formação integral dos alunos. A pesquisa de natureza aplicada utilizou-se de estudo bibliográfico e documental. A aplicação do produto educacional foi realizada com os alunos do Curso Técnico em Administração do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Pouso Alegre. A análise dos resultados foi descritiva e reflexiva com algumas técnicas quantitativas para a mensuração dos dados. Constatou-se que tanto os discentes quanto os docentes consideraram que a abordagem dessa temática é muito importante para a formação dos estudantes, compreendendo-se que é possível e pertinente trabalhar com a temática Educação Fiscal na educação formal.

Palavras chave: Tributação, Educação Fiscal, Formação integral, IFSULDEMINAS.

ABSTRACT

One of the main purposes of taxes is to enable the State to fulfill its social function. However, in Brazil when it comes to taxation, there is a lot of dissatisfaction on the part of citizens. Seeking to awaken in citizens behaviors committed to fiscal citizenship, the National Program for Fiscal Education (NPFE) was implemented in the three spheres of government. Considering the convergence between the guiding principles of the educational proposals of Professional and Technological Education (PTE) with the formative principles of Fiscal Education proposed by the NPFE, in relation to the integral formation of students, this research presents as a general objective the proposal to approach the theme Education Fiscal at PTE, through an educational product in the form of a booklet, aimed at strengthening fiscal citizenship and thus contributing to the comprehensive training of students. The research of an applied nature used a bibliographic and documental study. The application of the educational product was carried out with students of the Technical Course in Administration at the Federal Institute of the South of Minas Gerais, Campus Pouso Alegre. The analysis of the results was descriptive and reflective with some quantitative techniques to measure the data. It was found that both students and teachers considered that the approach to this theme is very important for the formation of students, understanding that it is possible and relevant to work with the theme Fiscal Education in formal education.

Keywords: Taxation, Tax Education, Comprehensive training, IFSULDEMINES.

1. Introdução

A educação fiscal compreende os processos de arrecadação, aplicação e fiscalização dos recursos públicos. De acordo com Souza e Souza (2018, p.256), “os temas tratados pela Educação Fiscal são todos aqueles que se relacionam com a origem, aplicação e controle social dos recursos públicos que garantem a oferta de serviços à sociedade.” Logo, a compreensão desses processos é muito importante, pois todos os cidadãos submetem-se a alguma forma de tributação, mesmo aqueles que não possuem nenhum tipo de renda, pois os tributos estão presentes na realização de compra e venda de produtos e também na contratação de serviços realizados pelos cidadãos, ou seja, a tributação é inerente à vida em sociedade.

Desse modo, para entender a existência dos tributos faz-se necessário compreender a relação entre Estado e sociedade. A Constituição Federal estabeleceu as bases que caracterizam o Estado Brasileiro como Institucional, também chamado Estado de Bem-Estar Social, atribuindo ao Estado uma função interventiva e regulatória na área de bem-estar social. O caráter social do Estado Brasileiro é evidenciado nos objetivos fundamentais estabelecidos na Constituição: construção de uma sociedade livre, justa, solidária, redução de desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem-estar de todos. E para garantir o cumprimento desses objetivos, o sistema tributário é o principal instrumento que o Estado dispõe (CHIEZA *et al*, 2018).

A função fiscal dos tributos tem como objetivo arrecadar recursos para o atendimento das finalidades do Estado. Mas, a tributação também possui a função extrafiscal em que o Estado, por meio da tributação, pode intervir na política econômica e social, e ainda a função parafiscal em que ocorre a arrecadação de certos tributos para entidades que atuam na oferta de serviços sociais paralelamente ao Estado. Logo, o sistema tributário é um importante instrumento que o Estado dispõe para viabilizar o cumprimento das suas diversas finalidades, sejam elas sociais ou econômicas.

No entanto, no Brasil, quando o assunto é tributação, a relação entre o Estado e a sociedade não apresenta-se muito harmoniosa, percebe-se que o tema gera insatisfação em grande parte dos cidadãos brasileiros. Buscando despertar nos cidadãos comportamentos comprometidos com a cidadania fiscal foi implementado nas três esferas de governo o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF). “O Programa busca o entendimento, pelo cidadão, da função socioeconômica dos tributos, dos aspectos relativos à administração dos recursos públicos e do controle social, estimulando a participação popular”(PNEF, 2015, p.9).

Ao encontro desse entendimento estão as propostas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que apresentam-se baseadas no princípio da formação humana integral, voltada para uma educação emancipatória. De acordo com Ciavatta (2005), formação humana integral significa uma educação completa, que não atenda apenas às necessidades do mercado de trabalho, que forme verdadeiros cidadãos capazes de dirigir-se na vida. No mesmo sentido, Saviani (2007, p.160), destaca que “o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade”.

Participar da vida em sociedade, emancipar-se, saber pensar e dirigir-se na vida, todos esses termos relacionam-se com o exercício da cidadania. A importância da prática da cidadania revela-se na Constituição Federal do Brasil, pois está expressa em seu

primeiro artigo, como um dos fundamentos, dentre os princípios fundamentais. Em consonância, os princípios e fins da educação nacional, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destacam que o aluno seja preparado para o exercício da cidadania. Para Cervi (2014, p.637). “a educação tributária tem compromisso com a construção da cidadania quando proporciona uma formação voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades dos cidadãos em relação à vida pessoal e coletiva”.

Considerando essa convergência entre os princípios norteadores das propostas educativas da EPT com os princípios formativos da Educação Fiscal proposta pelo PNEF, em relação à formação integral dos estudantes, este estudo buscando identificar alternativas para auxiliar a abordagem e a disseminação do tema Educação Fiscal pelos professores, apresenta como objetivo geral a proposta de introdução da temática Educação Fiscal na EPT, por meio de um produto educacional no formato de cartilha, a ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar, objetivando o fortalecimento da cidadania fiscal e contribuindo assim para a formação integral dos alunos na EPT.

A pesquisa foi realizada com os alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Administração na modalidade subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Campus Pouso Alegre. Buscando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o IFSULDEMINAS trabalha em função do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais da região, capacitando profissionais, prestando serviços, desenvolvendo pesquisas aplicadas que atendam as demandas da economia local, além de projetos de extensão que colaboram para a qualidade de vida da população. O Curso Técnico em Administração na modalidade subsequente começou a ser ofertado pelo Campus Pouso Alegre no ano de 2011, sendo realizado ao longo de dois anos, no período noturno com carga horária total de 1.060 horas. Apesar de a matriz curricular do curso contar com algumas disciplinas que tratam de assuntos relacionados a tributos, o tema Educação Fiscal ainda não é trabalhado no curso.

Assim sendo, acredita-se que a proposta da introdução dessa temática na EPT, a ser trabalhada de modo transversal pode contribuir para a conscientização dos discentes em relação à responsabilidade social dos tributos (direitos e deveres), bem como para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para participar da vida em sociedade.

2. O Sistema Tributário Brasileiro e os Desafios para uma Reforma Tributária

O último Relatório de Observação sobre os Indicadores de Iniquidade do Sistema Tributário Nacional, apresentado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) em 2011, aponta cinco problemas existentes na estrutura tributária brasileira que torna o sistema tributário nacional desigual e injusto, são eles: sistema tributário regressivo e carga mal distribuída; retorno social baixo em relação à carga tributária; estrutura tributária que desincentiva as atividades produtivas e a geração de emprego; inadequação do pacto federativo em relação às suas competências tributárias, responsabilidades e territorialidades; falta de cidadania tributária. (BRASIL, 2011, p. 19). A figura 01 apresenta uma síntese do relatório apresentado pelo CDES.



Figura 01 - Indicadores de Iniquidade do Sistema Tributário Nacional

Fonte: Brasil (2011, p.19)

A Comissão de Trabalho da Reforma Tributária, instituída pelos conselheiros do CDES para elaborar propostas visando o aprimoramento do sistema tributário brasileiro, destaca que a reforma tributária é uma questão central para o país, com propostas que busquem a simplificação e a redução do gravame sobre as empresas e uma taxa mais progressiva sobre a renda e a propriedade das pessoas físicas (BRASIL, 2018).

O mesmo resultado também é apontado na pesquisa de Felício e Martinez (2018), segundo os pesquisadores, na percepção dos tributaristas há uma necessidade de uma reforma global no sistema tributário nacional, pois este é considerado regressivo, com forte incidência sobre o consumo, onerando proporcionalmente mais grave os mais pobres e a classe trabalhadora; complexo, tendo como principais causas a deficiência na redação da legislação e a sua contínua modificação; ineficiente, tendo em vista que o fisco tem se preocupado apenas com o combate à corrupção, à medida que a legislação incentiva o planejamento tributário.

O mais importante ponto a ser destacado sobre este estudo trata-se da falta de cidadania tributária que é um dos principais desafios a serem enfrentados pela sociedade brasileira para o aprimoramento do sistema tributário brasileiro. “Cidadania tributária

significa a conscientização do cidadão para o fato de que a necessária arrecadação de tributos deve reverter-se em benefícios que cumpram o papel de atender às necessidades da coletividade, reduzindo distâncias sociais” (BRASIL, 2011, p. 34).

[...] Dentre as injustiças do sistema tributário nacional, talvez o aspecto menos debatido seja a falta de cidadania tributária que, de um lado, afasta os brasileiros do pleno exercício do controle social e, de outro, do entusiasmo no compartilhamento do financiamento do Estado. [...] a falta de cidadania se apresenta como causa e também como consequência das distorções verificadas no nosso sistema de arrecadação (BRASIL, 2011, p. 34).

Nesse cenário, observa-se que para alcançar uma mudança de comportamento dos cidadãos brasileiros em relação ao comprometimento com a cidadania fiscal, é necessário que passem a compreender a finalidade do sistema tributário, entendam a forma como são arrecadados os tributos, como e onde devem ser aplicados, bem como seus direitos e deveres no acompanhamento desse processo. Como menciona Souza e Souza (2018, p.246), “[...] a invisibilidade do papel do sistema tributário na vida dos cidadãos passa pelo conhecimento sobre o tema da educação fiscal transportado e exercido no cotidiano [...]”, tema que será abordado no próximo tópico deste estudo.

3. Programa Nacional de Educação Fiscal: objetivos, valores e diretrizes

Buscando despertar nos cidadãos comportamentos comprometidos com a cidadania fiscal e instaurar a harmonia entre o Estado e a sociedade, foi implementado nas três esferas de governo o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF). O Programa Nacional de Educação Fiscal foi implementado pela Portaria MF/ MEC Nº 413, de 31 de dezembro de 2002 e tem como missão “Compartilhar conhecimentos e interagir com a sociedade sobre a origem, aplicação e controle dos recursos públicos, favorecendo a participação social” (PNEF (2015, p. 12). Na opinião de Câmara (2016), o PNEF é um meio de efetivação de uma educação para a cidadania fiscal, pois o programa apresenta propostas educativas voltados à construção da percepção e do pensamento crítico do estudante, que o leva à condição de cidadão participativo. Na figura 02, são apresentados os objetivos do PNEF.



Figura 02 – Objetivos do Programa Nacional de Educação Fiscal

Fonte: Elaborado pela autora com base no Documento Base do PNEF (2015, p.13)

Com base nas diretrizes fixadas pelo PNEF, as instituições gestoras das três esferas de governo, desenvolvem ações a partir de projetos específicos que contemplem a realidade, diversidade e os contextos social, político e econômico locais. De acordo com a pesquisa de Reis *et al* (2012, p.54), no Brasil, “dos 27 estados da federação 96% desenvolvem o programa Educação Fiscal, proporcionando disseminação dos seus objetivos no meio educacional”. A figura 03 apresenta os valores nos quais o programa está fundamentado.



Figura 03 – Valores do Programa Nacional de Educação Fiscal

Fonte: Elaborado pela autora com base no Documento Base do PNEF (2015, p. 12)

Dentre as diversas ações do PNEF destaca-se o curso Disseminadores de Educação Fiscal, que é considerado o principal produto do programa para a disseminação da Educação Fiscal no Brasil, ao final de 2017 o curso alcançou a marca de 135.857

alunos capacitados¹. Ofertado na modalidade EaD – Ensino a Distância, com duração de 120 horas, o curso tem como público-alvo: professores, gestores educacionais, servidores públicos e a sociedade em geral. As ações voltadas para a Educação Fiscal desenvolvidas pelos Estados e municípios devem estar em consonância com as diretrizes fixadas pelo PNEF. Segue a figura 04, na qual são apresentadas as diretrizes do programa.

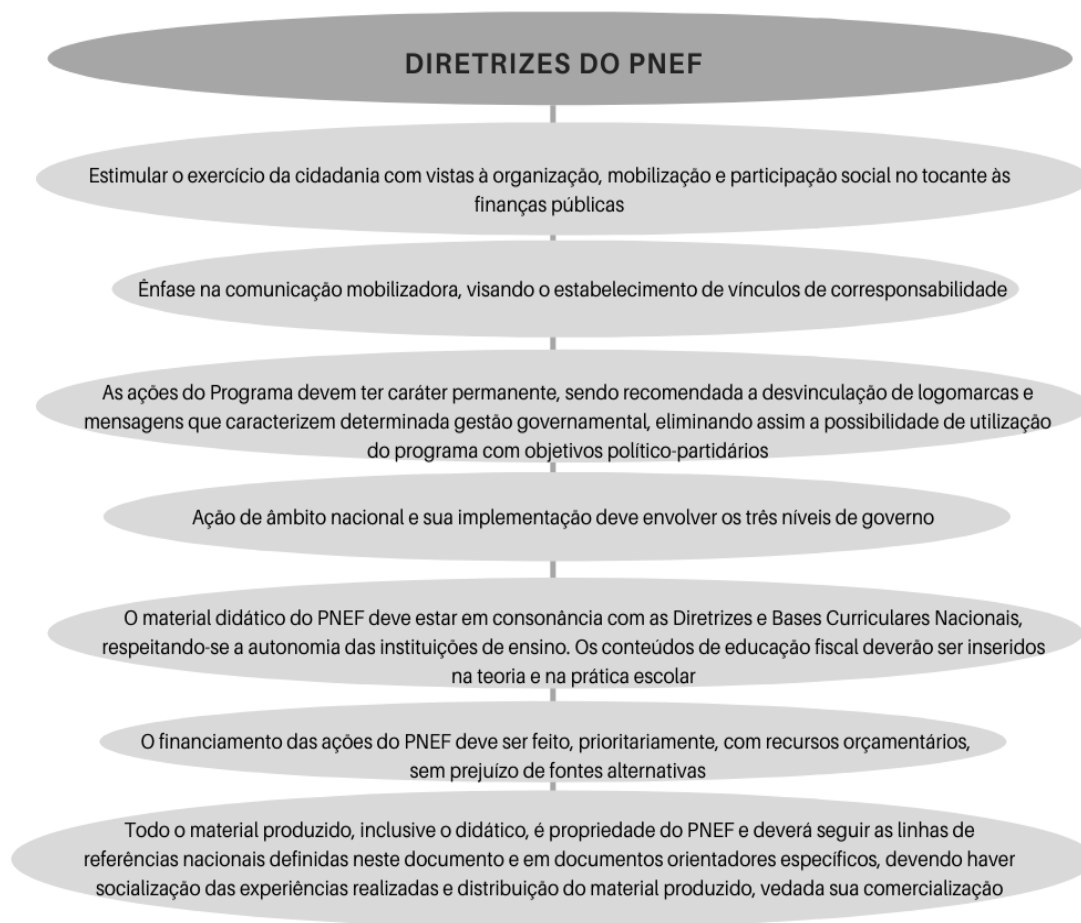


Figura 04 – Diretrizes do Programa Nacional de Educação Fiscal

Fonte: Elaborado pela autora com base no Documento Base do PNEF (2015, p. 12,13)

Em face do exposto, transportando essas concepções para o universo da Educação Profissional e Tecnológica, percebe-se que todas vão ao encontro dos princípios norteadores das propostas educativas da EPT, em relação à formação integral dos indivíduos, tema que será abordado no próximo tópico deste estudo.

4. Educação Fiscal e a Educação Profissional e Tecnológica: uma Relação Possível

Pautada na oferta de educação pública e de qualidade, as propostas pedagógicas da EPT apresentam-se baseadas no princípio da formação humana integral e no trabalho

¹ Grupo de Educação Fiscal do Estado de São Paulo – GEFE/SP. Disponível em: [DEF - Mapa Brasil até 2017.xlsx \(educacaofiscal.sp.gov.br\)](https://educacaofiscal.sp.gov.br/DEF-Mapa%20Brasil%20at%C3%A9%202017.xlsx). Acesso em 31 ago. 2020.

como princípio educativo, tendendo a uma preocupação com a educação emancipatória e a articulação entre a teoria e a prática.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

“A formação humana integral expressa a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (RAMOS, 2014, p.87). Sobre o termo omnilateral, Frigotto esclarece:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.[...] Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996, Art. 35-A, § 7º).

É nesse contexto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam que “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social”.(BRASIL, 1997a, p.27). Nessa direção, a partir do ensino fundamental, os PCNs apresentam temas que tratam de questões sociais que norteiam a construção da cidadania, a serem trabalhados de forma transversal, pois “a educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos.”(BRASIL, 1997b, p. 25). Dentre os critérios adotados para eleição dos temas transversais, destaca-se:

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1997b, p.26).

Em consonância, a Resolução/CNE/MEC nº 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em seu Art. 16 contempla a Educação Fiscal como conteúdo a ser trabalhado no currículo como tema transversal.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde [...] educação para o consumo, *educação fiscal*, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010, Art. 16).

Diante do exposto, verifica-se que as propostas educativas da EPT, baseadas no princípio da formação humana integral, coadunam com os princípios formativos da Educação Fiscal proposta pelo PNEF, que tem como um de seus fundamentos “o exercício de uma prática educativa, na perspectiva de formar um cidadão consciente, reflexivo e mobilizador, contribuindo para a transformação social” (PNEF, 215, p. 9).

No entendimento de Câmara (2016), é evidente que um processo educativo planejado e disciplinado de forma a abranger todos os níveis de ensino é a forma mais adequada para a disseminação da Educação Fiscal. “Afinal, é de conhecimento geral que a educação é um dos melhores caminhos para a formação de indivíduos responsáveis socialmente, vivendo efetivamente a sua cidadania e, o professor é um dos eixos desse grande cenário” (CÂMARA, 2016, p. 86).

Ao encontro desse entendimento corrobora Lima (2019, p.7), é importante “compreender melhor o que pagamos, o motivo que nos leva a fazer isso e, principalmente, de que modo intervir para que esse esforço pessoal de cada cidadão seja a ele devolvido em forma de prestação adequada de serviços públicos.”

No mesmo sentido, Reis *et al* (2012) destaca que,

Nada melhor do que a escola para despertar no educando a consciência da relevante importância de que se reveste o tema Educação Fiscal no atendimento das crescentes exigências de ordem econômico-social das nossas comunidades. Portanto, a implementação deste Programa deve ocorrer por meio de professores e disseminadores em sala de aula (REIS *et al*, 2012, p.41).

Apesar de muitos estudos demonstrarem a importância do tema para a sociedade como um todo, ainda há muito a ser feito, Silva (2011), em sua pesquisa buscou identificar os elementos dificultadores para o avanço das propostas de educação para a cidadania fiscal, apresentadas pelo PNEF. Uma das sugestões do pesquisador é a busca de alternativas que facilitem a abordagem do tema pelos professores.

Verifica-se que há dispositivos legais bem estabelecidos para que a educação fiscal seja reconhecida nos currículos escolares, mas no entendimento de Câmara (2016), falta a elaboração de políticas educativas que concretizem essa determinação, além disso é necessário que a educação seja reconhecida como a esperança de mudanças, não apenas em relação à educação demandada profissionalmente, mas também em relação à educação que forme o cidadão consciente e preparado para participar amplamente das demandas da sociedade. Segundo a pesquisadora, é evidente que um processo educativo planejado e disciplinado de forma a abranger todos os níveis de ensino é a forma mais adequada para a disseminação desse saber.

Observa-se nos dispositivos legais apresentados acima que todos eles estabelecem uma educação integral, voltada para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, pautados na autonomia e na emancipação humana. As propostas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica fundamentam-se na perspectiva de uma formação omnilateral, ou seja, uma formação completa que não atenda apenas às necessidades do mercado de trabalho, que formem verdadeiros cidadãos autônomos e emancipados. Nessa mesma direção encontram-se os fundamentos do Programa Nacional de Educação Fiscal relacionados à educação, que tem como objetivo a formação de cidadãos conscientes, reflexivos e capazes de participar e contribuir socialmente.

Nesse contexto, considerando a convergência entre o projeto educativo do PNEF com os princípios norteadores das propostas educativas da EPT e os demais dispositivos legais relacionados à formação integral dos indivíduos, que este estudo pretende contribuir, buscando explorar alternativas que auxiliem os professores na abordagem da

temática Educação Fiscal na EPT, propondo a inserção desse conhecimento por meio de um produto educacional, a ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar, visando o fortalecimento da cidadania fiscal e contribuindo para a formação integral dos alunos na EPT.

5. Metodologia

Esta pesquisa foi submetida para avaliação do Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais por meio da plataforma Brasil sob o número CAAE 30488020.5.0000.8158.

A pesquisa, de natureza aplicada, utilizou-se de estudo bibliográfico e documental. A análise dos resultados foi descritiva e reflexiva com algumas técnicas quantitativas para a mensuração dos dados. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários com questões fechadas dicotômicas e de múltipla escolha.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre assuntos relacionados às finalidades da tributação; o cenário atual das políticas fiscais no Brasil; o Programa Nacional de Educação Fiscal; as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e os dispositivos legais relacionados à educação no Brasil que evidenciam a formação para a cidadania.

Em seguida, iniciou-se a elaboração do produto educacional com base no conteúdo do curso Disseminadores de Educação Fiscal, que foi realizado pela pesquisadora, bem como de outras publicações voltadas para a disseminação da Educação Fiscal no Brasil. Em seguida foi realizada a primeira coleta de dados com os alunos objetivando investigar o conhecimento que os estudantes já possuíam sobre o tema. Devido ao cenário da pandemia² do novo coronavírus a aplicação dos questionários foi realizada por meio da plataforma do *Google Forms* e encaminhados aos alunos por e-mail. A partir dos resultados apontados no questionário prévio, foi realizada a inclusão no produto educacional dos conteúdos que, segundo o diagnóstico inicial, eram necessários para a elucidação de conceitos relacionados à temática, complementando e finalizando-se o produto educacional nesta etapa.

A aplicação do produto educacional foi realizada pela pesquisadora, com acompanhamento da professora da disciplina de Contabilidade na segunda semana do mês de junho de 2021, no formato de aula expositiva, com duração de uma aula. A aplicação do produto educacional foi realizada por meio da plataforma do *Google Meet*, onde estavam sendo ministradas as aulas do curso, devido à pandemia do novo coronavírus. Após a aplicação do produto educacional foi realizada a segunda coleta de dados com os alunos objetivando analisar a apreensão do conhecimento e as contribuições para a evolução do conhecimento dos alunos em relação à temática.

A pesquisa foi realizada com os alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Administração na modalidade subsequente do Instituto Federal de Educação do Sul de Minas Gerais, *Campus* Pouso Alegre. Dos 25 (vinte e cinco) alunos matriculados, 14

² A pandemia do novo coronavírus chamado Sars-Cov-2 foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 e está em curso até a presente data. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 15 jul. 2021.

(quatorze) aceitaram o convite para contribuir com a pesquisa respondendo o questionário inicial. Na aplicação do produto educacional estavam presentes 18 (dezoito) alunos, dentre os quais 15 (quinze) responderam o questionário final. Assim sendo, para a realização de uma análise mais precisa, foram consideradas apenas as respostas dos 12 (doze) alunos que responderam os dois questionários. Em relação ao perfil do público 75% são do sexo feminino e 25% do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre 18 a 38 anos de idade.

Por fim, foi realizada uma entrevista com os docentes que fazem parte da equipe organizadora do projeto pedagógico do curso do público-alvo da pesquisa e com a professora que acompanhou a aplicação do produto. Dos 05 (cinco) docentes convidados, 03 (três) aceitaram o convite para contribuir com a pesquisa. Em razão da pandemia a entrevista semiestruturada com os docentes foi realizada por meio da plataforma do *Google Forms*, contendo questões que indagava a opinião dos docentes e os convidava para comentar sobre a pertinência da pesquisa, bem como do produto educacional e suas contribuições para o fortalecimento da cidadania e a formação integral dos estudantes.

6. Resultados

6.1 Questionário Inicial Alunos

Para verificar o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao tema da pesquisa foi elaborado um questionário inicial com questões que buscavam investigar o conhecimento que os alunos já possuíam sobre os conceitos relacionados à tributação e a sua finalidade, os instrumentos que podem ser utilizados para o exercício do controle social dos recursos públicos e o interesse dos alunos quanto ao tema.

Em relação ao conhecimento sobre o tema Educação Fiscal (figura 05), 83,3% dos alunos que responderam o questionário inicial declararam nunca terem tido contato com o tema antes (figura 05). Essa resposta já era esperada, pois de acordo com a presente pesquisa verifica-se que o tema ainda não é comum nos currículos escolares, é justamente esse o nosso problema de pesquisa, explorar alternativas que auxiliem na abordagem dessa temática na EPT.

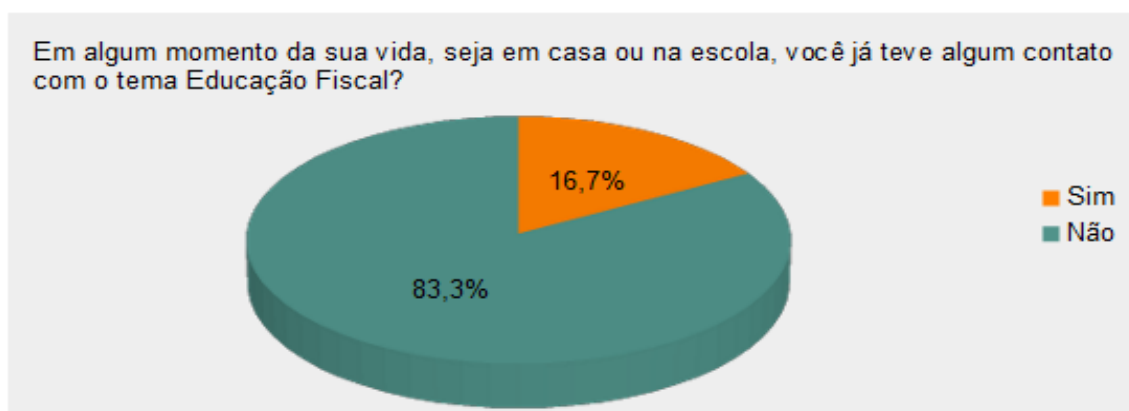


Figura 05 – Conhecimento sobre o Tema Educação Fiscal
Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o conhecimento dos estudantes relacionados a tributos, 66,7% afirmaram que sabem o significado de tributos, 25% declararam que já ouviram falar sobre tributos

mas não sabem o que significa e 8,3% disseram que não sabem o significado de tributos. No Brasil é bastante comum os cidadãos não saberem o significado de tributos, pois uma grande parte da população associa o imposto como representação de todos os tributos, sendo que o imposto é apenas uma das espécies de tributos que existe no Brasil, ou seja, tributo é gênero que comporta outras espécies tributárias, dentre elas o imposto.

Para confirmar esse entendimento foi solicitado aos alunos que indicassem as espécies de tributos que conheciam, 91,7% declararam que conhecem a espécie de tributo denominada imposto, inclusive aqueles que haviam informado que não sabiam o significado de tributos. Essas questões revelam a falta de conhecimentos básicos relacionados ao sistema tributário brasileiro, como, por exemplo, saber quais são as espécies tributárias que existem no Brasil.

Em relação à carga tributária (figura 06), 83,3% dos estudantes consideram que os tributos no Brasil são altos, 8,3% afirmaram que é aceitável a carga tributária brasileira e 8,3% não souberam responder. Na sociedade brasileira há um senso comum em relação à carga tributária ser muito elevada. De acordo com o estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação, o Brasil está entre os trinta países com maior carga tributária do mundo, mas verifica-se que entre os trinta países citados, a carga tributária do Brasil é intermediária, ou seja, não é a mais alta nem a mais baixa, porém o retorno do bem-estar para a sociedade que é considerado baixo.

Essa questão é um dos principais motivos da insatisfação da sociedade brasileira que contribui para a falta de harmonia entre o contribuinte/cidadão e o Estado. É nesse sentido que o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) aponta que o Brasil precisa avançar, tanto no que se refere ao retorno social justo em relação ao que é arrecadado, quanto a respeito da adequação da distribuição da carga tributária de modo que considere a capacidade contributiva dos indivíduos.



Figura 06 – Carga Tributária no Brasil
Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere à distribuição da carga tributária no Brasil, 58,3% dos estudantes afirmaram que a classe mais pobre da população é a que mais paga tributos no Brasil, 33,3% acreditam que são as empresas as mais oneradas e 8,3% não souberam responder. Esse entendimento da maioria dos alunos vai ao encontro do estudo realizado pelo CDES, pois segundo o último relatório de observação o sistema tributário brasileiro é injusto devido à incidência tributária ser predominante sobre os tributos indiretos cobrados sobre

consumo. Por exemplo, na aquisição de bens e serviços, pessoas que ganham salário mínimo pagam o mesmo montante de impostos que os cidadãos que possuem renda mais alta, ou seja, os contribuintes de baixa renda acabam sendo os mais onerados.

Quanto à arrecadação dos tributos (figura 07), constatou-se que 58,3% dos estudantes compreendem que são contribuintes de alguma forma, 41,7% informaram que não sabem se são contribuintes. No sistema tributário brasileiro a tributação sobre consumo é responsável por quase metade de toda a arrecadação, mas a falta de conhecimento sobre a forma como são arrecadados os tributos leva muitos cidadãos ao falso entendimento que eles não pagam tributos. Muitos desconhecem uma das características mais marcantes do sistema tributário brasileiro que é a questão da tributação indireta (tributo embutido no preço do produto ou serviço que é transferido ao consumidor), situação em que todos os cidadãos pagam tributos na mesma proporção.

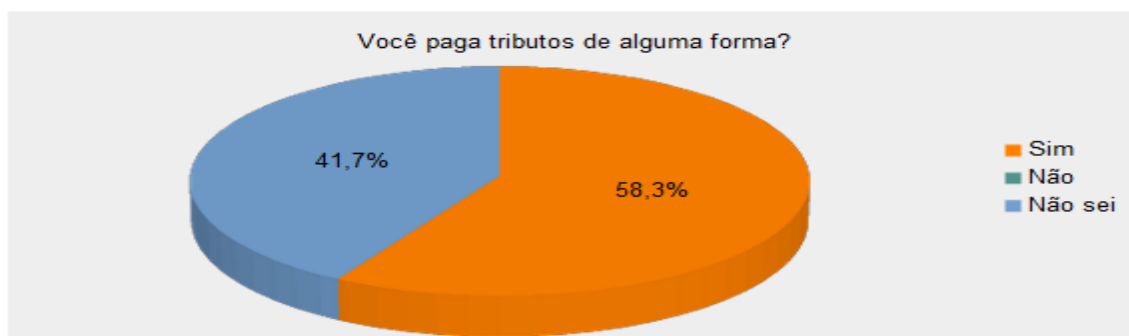


Figura 07 – Arrecadação dos Tributos

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à aplicação dos recursos arrecadados por meio da tributação, apurou-se que 66,7% dos estudantes desconhecem a destinação que deve ser atribuída a esses recursos. De acordo com o último relatório do CDES, “a cidadania não é exercida no cotidiano da vida civil nem transparece na construção das instituições públicas” (BRASIL, 2011, p. 34). Ou seja, o Estado deve oferecer condições adequadas para que os cidadãos consigam exercer a cidadania fiscal, atuando com transparência, tanto no que diz respeito às fontes de arrecadação, quanto ao uso dos recursos públicos. Por outro lado, a sociedade brasileira precisa perceber-se como parte ativa e interessada no processo de gestão dos recursos públicos.

Quando questionados sobre a relação entre a tributação e a redução da desigualdade social, 50% dos estudantes acreditam que os tributos podem contribuir para reduzir as desigualdades sociais, 41,7% afirmaram que não, ou seja, não percebem uma relação entre a tributação e a redução da desigualdade social, 8,3% não souberam responder. Essa questão está relacionada à função social dos tributos, que é um dos pilares da Educação Fiscal. Afinal, “é por meio do tributo que são custeadas as despesas que derivam da concretização de políticas sociais. Por isso, entende-se que o tributo tem uma função social” (CERVI, 2014, p.638).

No tocante ao conhecimento dos alunos sobre controle social dos recursos públicos (figura 08), constatou-se que 83,3% não sabiam o que significava. Verificou-se também que 58% dos estudantes não conheciam a Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011, que regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas. Esta Lei representou um importante passo para a consolidação do

regime democrático brasileiro e para o fortalecimento das políticas de transparência pública. E, quando indagados sobre alguns instrumentos disponíveis para o exercício do controle social dos recursos públicos 83,3% declararam não ter conhecimento dos instrumentos que foram apresentados, tais como: Sistema do serviço de informação ao cidadão (unidade responsável por atender os pedidos de acesso à informação que deve existir em todos os órgãos e entidades do poder público); Portal da transparência do Governo Federal (*site* de acesso livre, no qual o cidadão pode encontrar informações sobre como o dinheiro público é utilizado, que é reconhecido internacionalmente como importante instrumento de controle social).

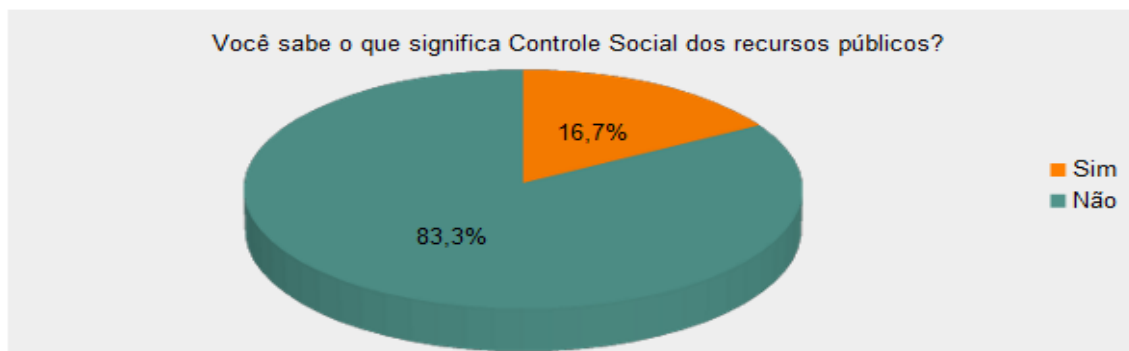


Figura 08 – Controle Social dos Recursos Públicos

Fonte: Elaborado pela autora

A última questão apresentada no questionário inicial buscou investigar se os alunos teriam interesse em aprender sobre o tema Educação Fiscal. Todos os alunos que responderam o questionário inicial manifestaram interesse em conhecer a temática, possibilitando assim a realização da próxima etapa da pesquisa com a aplicação do produto educacional proposto.

Com a conclusão dessa etapa pode-se inferir que, apesar da maior parte dos alunos nunca terem tido contato com o tema Educação Fiscal, observou-se que eles não estão alheios a conteúdos que são relacionados à temática. Os alunos possuem um pouco de conhecimento sobre tributos, embora seja um conhecimento não sistematizado, ou seja, eles sabem o que são tributos, a maior parte deles compreende que são contribuintes de alguma forma e apresentaram uma opinião assertiva em relação à distribuição da carga tributária.

Entretanto, em relação ao funcionamento do sistema tributário, bem como sobre a aplicação dos recursos arrecadados por meio da tributação, a maior parte dos estudantes demonstraram que não possuem conhecimento. Por conseguinte, muitos não conseguem estabelecer uma relação entre o pagamento dos tributos e as políticas públicas. Logo, isso dificulta o engajamento no processo de acompanhamento dos gastos públicos, o que justifica o resultado apontado sobre os instrumentos que podem ser utilizados para o controle social dos gastos públicos, os quais a maior parte dos alunos declararam que não conheciam.

6.2 Questionário Final Alunos

A aplicação do produto educacional foi realizada pela pesquisadora, com acompanhamento da professora da disciplina de Contabilidade, no formato de aula expositiva e contou com a participação de 18 (dezoito) alunos. Em síntese, o conteúdo apresentado no produto educacional objetivou levar aos alunos conhecimentos básicos relacionados ao papel do Estado para com a sociedade em relação a tributação (a função social dos tributos), o funcionamento do sistema tributário (instituição, arrecadação e repartição das receitas arrecadadas por meio da tributação) e o controle social dos recursos públicos (instrumentos que a sociedade dispõe para acompanhar e fiscalizar os gastos públicos). Esse conjunto de informações sistematizadas compreende a Educação para a cidadania Fiscal que buscou-se transmitir aos alunos por meio da aplicação do produto educacional proposto.

Após a aplicação do produto educacional foi realizada a segunda coleta de dados com o objetivo de analisar as contribuições para o conhecimento dos alunos em relação à temática. Assim sendo, nas três primeiras questões procurou-se analisar a compreensão e as contribuições para o conhecimento dos alunos sobre os principais objetivos da Educação Fiscal, realizando-se os seguintes questionamentos aos alunos: 1. O conteúdo apresentado contribuiu para compreender melhor o papel do Estado para com a sociedade em relação à tributação? 2. O conteúdo apresentado contribuiu para compreender melhor o funcionamento do sistema tributário Brasileiro? 3. O conteúdo apresentado contribuiu para conhecer melhor os mecanismos de acompanhamento e fiscalização da aplicação dos recursos públicos (figura 09).



Figura 09 – Mecanismos de Controle Social dos Recursos Públicos

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as opções apresentadas, apurou-se o mesmo resultado para as três questões apresentadas: *sim, contribuiu bastante* (66,7%), *sim, contribuiu um pouco* (33,3%), *não contribuiu* (0%). Em relação a essas três primeiras questões, que constituem os pilares da Educação Fiscal, tendo em vista que o conteúdo abordado foi introdutório e, considerando o fato de ter sido, para quase a totalidade dos alunos, o primeiro contato com o tema, considera-se significativa a compreensão dos estudantes em relação à temática abordada em geral. Principalmente no que se refere aos instrumentos de acompanhamento e fiscalização da aplicação dos recursos públicos, pois conforme apontado no questionário inicial, a maior parte dos alunos não tinham nenhum conhecimento sobre o assunto.

Buscando analisar se os alunos, após a abordagem da temática conseguiram estabelecer uma relação entre a tributação e a redução das desigualdades sociais, constatou-se, em relação ao questionário inicial, que houve um aumento dos alunos que

passaram a perceber essa relação, passando de 50% para 83,3%. Um dos objetivos da educação fiscal é a sensibilização dos cidadãos sobre a função social do tributo, que significa compreender que a aplicação dos recursos que são arrecadados por meio da tributação devem ser revertidos em benefício da população. É fundamental compreender o motivo por que pagamos tributos, para que eles servem e o papel do Estado em relação à tributação, uma vez que é por meio da arrecadação dos tributos que o Estado garante os recursos necessários para a realização de seus fins, de promover o bem comum, reduzir a desigualdade social e garantir o desenvolvimento nacional.

Em relação à cidadania fiscal conforme apresentado na figura 10, os estudantes foram indagados se o conteúdo apresentado contribuiu para compreender melhor os seus direitos e deveres como cidadãos. Dentre as opções apresentadas: *sim, contribuiu bastante* (66,7%), *sim, contribuiu um pouco* (33,3%), *não contribuiu* (0%). A educação para a cidadania fiscal que buscou-se desenvolver por meio do produto educacional proposto objetivou levar o aluno a refletir e assim contribuir para conscientizá-lo sobre a importância da sua participação na sociedade, não limitando-se à cidadania fiscal, embora o tema abordado esteja voltado para as políticas fiscais, acredita-se que o fortalecimento da cidadania desenvolve-se em todos os aspectos, pois uma participação social mais consciente por parte dos alunos, certamente é refletida também em sua comunidade, resultando em benefícios para toda a sociedade. Conforme destaca Lima (2019, p.13), “apenas a ampla conscientização do cidadão como sujeito de direitos e deveres tem real potencial transformador da sociedade”.



Figura 10: Fortalecimento da Cidadania

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à proposta da presente pesquisa de contribuir para a formação integral dos estudantes, constatou-se que os alunos em sua totalidade (100%) acreditam que a Educação Fiscal é uma temática considerada muito importante para a sua formação. De acordo com o PNEF(2015), o estímulo à cidadania participativa em relação às políticas fiscais, requer que o educando se aproprie dos fundamentos das finanças públicas, em todos os níveis e modalidades de ensino, permitindo-lhe a compreensão das possíveis formas de interferir na formulação das políticas públicas.

Com a conclusão dessa etapa compreendeu-se que, por tratar-se de conteúdo introdutório e considerando o fato de ser para a maior parte dos alunos o primeiro contato com o tema, depreende-se dos resultados apontados que a apreensão do conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo abordado por meio do produto educacional foi significativa. Um aproveitamento mais expressivo pode ser considerado em relação ao controle social dos recursos públicos, pois os alunos em quase a sua totalidade

desconheciam a existência desses mecanismos que já encontram-se disponíveis para toda a sociedade.

No que se refere à transparência dos gastos públicos, o Estado vem abrindo espaço para a participação da sociedade, podemos citar por exemplo a publicação da Lei de Acesso à Informação, que garante o direito dos cidadãos de solicitarem informações sobre os gastos públicos e a obrigatoriedade dos órgãos públicos de publicarem informações que sejam de interesse da sociedade em geral. Portanto, para que essa participação da sociedade seja realmente efetiva é fundamental a preparação dos cidadãos, de modo que estes possam, por meio do exercício dos seus direitos, contribuir para o aperfeiçoamento das políticas fiscais.

O controle social dos gastos públicos também é um dos pilares da Educação fiscal, está entre os fundamentos do PNEF, que assim destaca, “quando o cidadão se envolve com temas como as finanças públicas e o acompanhamento dos gastos é possível, por meio desse controle social, monitorar o desempenho dos administradores públicos e gerar melhores resultados sociais” (PNEF, 2015, p.9).

6.3 Entrevista com os Docentes

Na entrevista com os docentes pretendeu-se investigar se os professores já tinham participado de ações voltadas para Educação Fiscal, bem como a opinião sobre a pertinência da proposta da pesquisa, do produto educacional e suas contribuições para o fortalecimento da cidadania e a formação integral dos estudantes.

As ações do Programa Nacional de Educação Fiscal vêm sendo desenvolvidas no Brasil, de diversas formas desde 2002, no entanto verificou-se que apenas um dos docentes que participaram da pesquisa tinha conhecimento sobre o programa, constatando-se que muito ainda precisa ser feito para a disseminação da Educação Fiscal no Brasil, principalmente no que se refere a inserção dessa temática nas salas de aula.

Sobre a proposta de introdução da temática Educação Fiscal na EPT constatou-se de forma bastante perceptível o acolhimento da proposta por todos os docentes. Na opinião dos professores a proposta é pertinente e enriquecedora para os alunos, pois trata-se de um tema importante para todo cidadão, em especial para os estudantes.

Todos os docentes acreditam que a abordagem da temática pode contribuir para a formação integral dos alunos. Segundo os professores todo conhecimento trabalhado de forma transversal e interdisciplinar contribui para a formação integral dos alunos, e os conteúdos apresentados sobre a Educação Fiscal estão relacionados à formação do cidadão.

Em relação ao produto educacional proposto, na opinião de todos os docentes certamente o conteúdo apresentado pode contribuir para o fortalecimento da cidadania fiscal dos alunos. Trata-se de um tema muito importante, mas é negligenciado na formação dos alunos. É um tema considerado complexo tanto pelos cidadãos quanto pelas empresas. Logo, contribuir para o entendimento dessa temática significa contribuir para formar cidadãos mais críticos e conscientes sobre o papel social dos tributos, bem como para a conscientização sobre a importância do monitoramento da aplicação dos tributos, que reflete em benefício para a sociedade.

Na opinião dos docentes o conteúdo apresentado no produto educacional é de fácil compreensão e a linguagem utilizada é adequada, sendo considerado um ótimo suporte

para os professores trabalharem com o tema, inclusive um dos docentes afirmou que utilizará o produto educacional proposto em suas aulas a partir de 2022.

7. Considerações Finais

As ações voltadas para a disseminação da Educação Fiscal no Brasil têm como objetivo contribuir para a compreensão do funcionamento do sistema tributário e para a conscientização do cidadão sobre a importância da função social dos tributos e da participação da sociedade no acompanhamento da aplicação dos recursos públicos. O Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF) objetiva inserir essa temática em todo o processo de formação dos estudantes. Para isso o PNEF destaca a importância do papel da escola e dos professores para a formação dos indivíduos, de modo que estes sejam capazes de participar e contribuir ativamente na sociedade.

Os dispositivos legais estabelecidos sobre a educação amparam a concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento pleno da pessoa. As propostas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica fundamentam-se na perspectiva de uma formação humana integral, voltada para uma educação emancipadora. O Programa Nacional de Educação Fiscal fundamenta-se em uma prática educativa que visa formar um cidadão consciente, reflexivo, com participação individual e coletiva na definição das políticas públicas, contribuindo para a transformação social.

Nesse contexto, considerando o alinhamento entre o projeto educativo do PNEF com os princípios norteadores das propostas educativas da EPT, em relação à formação integral dos indivíduos, esta pesquisa buscou explorar alternativas para auxiliar os professores na abordagem do tema, apresentando como proposta a inserção da temática Educação Fiscal na EPT, por meio de um produto educacional no formato de cartilha, para ser trabalhada de modo transversal e interdisciplinar, visando contribuir para a formação humana integral e o fortalecimento da cidadania dos alunos da EPT.

A aplicação do produto educacional objetivou levar aos alunos conhecimentos básicos relacionados ao papel do Estado em relação à tributação, o funcionamento do sistema tributário e os instrumentos que a sociedade dispõe para exercer o controle social dos recursos públicos. O entendimento desse conjunto de informações sistematizadas compreende a Educação para a cidadania Fiscal que buscou-se transmitir aos alunos por meio do produto educacional proposto.

A partir dos resultados apontados verificou-se que a maior parte dos estudantes possuem um pouco de conhecimento sobre alguns assuntos relacionados aos tributos. Entretanto, demonstraram desconhecimento quando questionados sobre o funcionamento e a finalidade do sistema tributário, bem como sobre a aplicação dos recursos arrecadados por meio da tributação. Em relação ao controle social dos recursos públicos, constatou-se que os alunos em quase a sua totalidade não conheciam os instrumentos para acompanhamento dos gastos públicos que foram apresentados.

Na percepção dos docentes a proposta de introdução da temática Educação Fiscal na EPT a ser trabalhada de forma transversal e interdisciplinar é pertinente, pois trata-se de um tema muito importante e contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes em relação às políticas fiscais. Sobre a relevância do tema para a formação dos alunos, tanto os docentes quanto os discentes consideram que a abordagem dessa temática é muito importante para a formação integral dos estudantes.

Levando em conta que, para quase a totalidade dos alunos foi o primeiro contato que tiveram com o tema de forma sistematizada, depreende-se dos resultados apontados que as contribuições para o conhecimento dos alunos em relação à temática em geral foi significativa, compreendendo-se que é sim possível e pertinente trabalhar com a temática Educação Fiscal na educação formal, conforme propôs-se nesta pesquisa.

Apesar das ações que vêm sendo desenvolvidas pelo PNEF e outras entidades para a disseminação da Educação Fiscal no Brasil, verificou-se que a temática é muito pouco conhecida tanto pelos discentes quanto pelos docentes e necessita ser difundida em todos os seus aspectos. Entretanto, em face do resultado apontado em relação ao controle social, em que se constatou significativo desconhecimento dos discentes em relação aos mecanismos de acompanhamento dos gastos públicos que já encontram-se disponíveis para toda a sociedade, sugere-se para pesquisas futuras estudos relacionados aos mecanismos de controle social dos recursos públicos.

Por fim, encerra-se este estudo recomendando a continuidade de pesquisas que possam contribuir para a disseminação da Educação Fiscal no Brasil, principalmente por meio da inserção dessa temática na educação formal, possibilitando assim a preparação dos cidadãos de modo que se consolide o entendimento da importância da participação da sociedade para o aperfeiçoamento das políticas fiscais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 07 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 05 nov. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 24 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, ética /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.146p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 24 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CNE/MEC nº 07 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 04 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria MF/ MEC Nº 413, de 31 de dezembro de 2002.** Implementa o Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF. Disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?visao=anotado&idAto=27597>. Acesso em 04 ago. 2020.

BRASIL. **Indicadores de Iniquidade do Sistema Tributário Nacional: Relatório de Observação nº 2.** Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2ª Edição, 2011. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/Plone/biblioteca/busca/5-observatorio-da-equidade/relatorio-de-observacao-2-indicadores-de-equidade>. Acesso em 27 abr. 2021.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. **Comissão de Trabalho Reforma Tributária**. Respostas Elaboradas pelo CDES, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/Plone/biblioteca/busca/2-reuniao-de-grupo-de-trabalho/deliberacoes/propostas-ct-reforma-tributaria-11-2018.pdf> . Acesso em 27 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução 37/2020/CONSUP/IFSULDEMINAS**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS - *Campus* Pouso Alegre. Disponível em: [*Imagem digitalizada \(ifsuldeminas.edu.br\)](http://www.ifsuldeminas.edu.br). Acesso em 08 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CÂMARA, Maria Juraci Alves. **Educação Fiscal nas Escolas: um contributo para a educação da cidadania**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/8179/1/Juraci%20-%20tese%20FORMAT.pdf> . Acesso em 03 mar. 2021.

CERVI, Rejane de Medeiros. Educação Tributária. **Coleção Agrinho**, p. 637-654. 2014. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/39_Educacao-tributaria.pdf. Acesso em 18 fev. 2020.

CHIEZA, Rosa Angela; DUARTE, Maria Regina Paiva; DE CESARE, Claudia Maria (org). **Educação Fiscal e Cidadania: reflexões da prática educativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, p. 14-19, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197178> . Acesso em 23 jan 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087> . Acesso em 07 nov. 2020.

DUARTE, M. R. P.; SANTOS, D. R. P. **Sistema Tributário Brasileiro**. In: CHIEZA, R. A.; DUARTE, M. R. P.; DE CESARE, C. M. (org). Educação Fiscal e Cidadania: reflexões da prática educativa. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2018. p. 22-49. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197178> . Acesso em 23 jan 2020.

DUARTE, M. R. P.; SANTOS, D. R. P.; MEYER, L. B. R. **Carga Tributária Brasileira e a Experiência Internacional**. In: CHIEZA, R. A.; DUARTE, M. R. P.; DE CESARE, C. M. (org). Educação Fiscal e Cidadania: reflexões da prática educativa. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2018. p.52-66. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197178> . Acesso em 23 jan 2020.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> . Acesso em 21 ago. 2020.

Escola de Administração Fazendária-ESAF. **Programa Nacional de Educação Fiscal-PNEF**: Documento Base. 2ª ed. Brasília, 2015. Disponível em: <https://receita.fazenda.rs.gov.br/conteudo/7465/documento-base-do-programa-nacional-de-educacao-fiscal> Acesso em 25 nov. 2020.

FELICIO, Raphael Maleque; MARTINEZ Antonio Lopo. **Sistema Tributário Brasileiro: Análise da Percepção dos Tributaristas à Luz dos Conceitos de Eficiência e Justiça Fiscal**. XVIII USP

International Conference in Accounting. São Paulo, jul. 2018. Disponível em [Microsoft Word - 662.doc \(fipecafi.org\)](#). Acesso em 27 abr. 2021.

LIMA, Ivan Cordeiro. **Educação Fiscal para a Cidadania** / Ivan Cordeiro Lima. -- São Paulo: Egesp, 2019. 74p. Disponível em <http://www.educacaofiscal.sp.gov.br/contents/apostila-educacao-fiscal-cidadania.pdf>. Acesso em 24 ago. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR. Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%AAdica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

REIS, Adriano Kozoroski; PFITSCHER, Elisete Dahmer; CASAGRANDE, Maria Denize Henrique. **A Educação Fiscal no Brasil: estudo realizado nos 27 Estados da Federação, distribuídos nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste**. Revista Catarinense da Ciência Contábil – CRCSC – Florianópolis, v. 11, n. 31, p.37-56, dez./mar. 2012. Disponível em: <http://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/1257>. Acesso em 18 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 16 nov. 2020.

SILVA, José Francisco da. **A Educação para a Cidadania Fiscal: ações do Programa Nacional de Educação Fiscal - PNEF** no ensino fundamental e médio. 2011, 80 f. Monografia (Especialização em Legislativo e Políticas Públicas). Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos deputados (Cefor), Brasília, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5866>. Acesso em 03 mar. 2020.

SOUZA, P. A. C.; SOUZA, T. S. C. **Desenvolvendo Projetos para Disseminação da Cidadania Fiscal**. In: CHIEZA, R. A.; DUARTE, M. R. P.; DE CESARE, C. M. (org). Educação Fiscal e Cidadania: reflexões da prática educativa. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, p. 246-261, 2018. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197178>. Acesso em 23 jan 2020.



A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG - câmpus Juiz de Fora

Maria José Batista¹, Leonardo F. Barbosa¹

¹ Instituto Federal Sudeste MG - câmpus Juiz de Fora

RESUMO

O presente estudo trata da temática da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na (EPT). Foi proposto um estudo de caso no curso Técnico Concomitante em Eletrotécnica à luz dos discursos dos professores, coordenador do curso, estudantes, estudante com TEA e seus responsáveis, de modo a analisar as barreiras e possibilidades da inclusão na EPT. O motivo para a realização desta pesquisa deve-se ao fato de ser de grande importância que se ofereça a todos, esclarecimentos sobre o tema para que possam aprimorar as práticas educativas, no âmbito da EPT, para que as diferenças existentes desses alunos, e não somente deles, sejam contempladas. A pesquisa possui caráter qualitativo. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo. O trabalho de campo empreendido possibilitou a identificação de barreiras e possibilidades da instituição para o exercício da educação inclusiva. A partir dos discursos e da análise foram identificadas barreiras, como a capacitação, apropriação de documentos institucionais e legislação, ausência de diálogo entre servidores e com a família do estudante com TEA. Os desafios da inclusão são contínuos e o diálogo, bem como a ação de todos é que irão contribuir para que tenhamos um ensino para todos.

Palavras-Chave: Autismo, Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This study deals with the theme of the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in (EPT). A case study was proposed in the Concomitant Technician course in Electrotechnics in light of the speeches of teachers, course coordinator, students, student with ASD and their guardians, in order to analyze the barriers and possibilities of inclusion in EPT. The reason for this research is due to the fact that it is of great importance to offer everyone clarification on the subject so that they can improve educational practices within the EPT, so that the existing differences of these students, and not only of them, are contemplated. The research has a qualitative character. Data analysis followed the content analysis technique. The fieldwork undertaken enabled the identification of barriers and possibilities of the institution for the exercise of inclusive education. From the speeches and the analysis, barriers were identified, such as training, appropriation of institutional documents and legislation, lack of dialogue between servers and with the family of the student with ASD. The challenges of inclusion are continuous and the dialogue, as well as the action of everyone, will contribute so that we have a teaching for all.

Key words: Autism, Inclusive Education, Professional and Technological Education.

1. Introdução

A escola tem papel preponderante na formação do cidadão para o mundo do trabalho. Mais do que isso, ela é responsável pela formação do indivíduo, enquanto sujeito transformador do pensar, do agir de forma ética e preocupado com as questões de sustentabilidade e benefício coletivo. Nesse sentido, todos devem ter direito a uma educação de qualidade e que leve em conta as especificidades de cada sujeito. Por isso, quando se fala em educação para todos, deve-se sempre ter em conta a inclusão escolar.

Numa escola inclusiva,

(...) todos os estudantes deveriam aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem identificar e adaptar-se às diversas necessidades de seus estudantes, independente dos ritmos de aprendizagem, o importante é assegurar a todos uma educação de qualidade (UNESCO, 1994, p.5).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar, significa ter todas as pessoas inseridas no ensino regular, independentemente de sua etnia, religião, gênero, classe social, dificuldades motoras e/ou intelectuais, cabendo à escola adaptar-se para atender às necessidades de todos.

Para que seja possível realizar uma educação inclusiva, faz-se necessário conhecer e entender as dificuldades pelas quais os estudantes perpassam. Estas dificuldades que excluem estão relacionadas a diversos aspectos, dentre os quais estão os transtornos mentais. O autismo, descrito no DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, é um deles, sendo considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Engloba a Síndrome de Asperger e abarca diversas dificuldades do desenvolvimento humano, recebendo assim o termo TEA – Transtorno do Espectro Autista (DSM-V, 2014).

Segundo a APA - Associação Psiquiátrica Americana (2014), além dos prejuízos no comportamento com padrões restritos e repetitivos, a pessoa com autismo apresenta déficits persistentes na interação e na comunicação social. O TEA em meninos é mais comum, com a proporção de quase cinco meninos afetados para cada menina.

De acordo com DSM-V (2014), as dificuldades podem se manifestar de diversas formas, com intensidades que transitam de leve a grave. A gravidade pode variar de acordo com o tipo de apoio necessário: o nível I refere-se à necessidade de “apoio muito substancial”, o nível II diz respeito à “exigência de apoio substancial” e, por fim, o nível III concerne a “exigindo apoio” (APA, 2014).

Conforme os dados disponibilizados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (*Center of Diseases Control and Prevention / CDC*), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe um caso de autismo a cada 54 crianças. E ainda, o autismo é encontrado em todos os grupos étnico-raciais e socioeconômicos. No Brasil, não há dados oficiais sobre a prevalência do autismo, mas estima-se que aproximadamente dois milhões de pessoas podem ser incluídas nesse diagnóstico (FADDA; CURY, 2016).

Em consonância com o paradigma da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA assegura que os alunos que possuem o transtorno sejam matriculados nas escolas regulares (BRASIL, 2008; MEC/SECADI, 2008).

Isto posto, verifica-se que os IFs - Institutos Federais tem como missão:

(...) promover educação básica, profissional e superior, pública, de caráter científico, técnico e tecnológico, inclusiva e de qualidade, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral e contribuindo para o desenvolvimento e sustentabilidade regional (IF SUDESTE MG, 2014, p.19).

Logo, precisam estar preparados para uma educação que atenda a todos, respeitando suas diferenças. São necessárias, portanto, práticas pedagógicas que atendam as especificidades, não só dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas de toda a comunidade escolar.

Autores como Glat (2007) e Sampaio (2009) indicam que nas licenciaturas os professores adquirem conhecimento muito superficial de como trabalhar com o público-alvo da Educação Especial. Isso pode provocar nesses profissionais atitudes negativas ante aos estudantes com deficiência por duas razões: falta de informações apropriadas e falta de contato com estudantes com deficiência.

Diante desta perspectiva surge então a questão problema deste estudo: quais são as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com TEA no Ensino Técnico Concomitante em Eletrotécnica do IF Sudeste MG, *campus* Juiz de Fora?

A pesquisa se justifica pelo fato de ser de grande importância a obtenção de esclarecimentos sobre o tema, no que diz respeito à legislação, documentos institucionais e discurso dos sujeitos, que possam auxiliar nas estratégias para uma Educação Inclusiva efetiva. Dessa forma, a partir das indagações mencionadas, desenvolvemos um estudo com o objetivo geral de investigar, a partir de um estudo de caso, as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico, a partir dos discursos dos professores, do coordenador do curso, dos estudantes, incluindo o estudante com TEA e de seu responsável.

Para alcançar esse objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Realizar análise documental sobre os processos e ações para a inclusão dos estudantes com TEA no IF Sudeste MG *campus* Juiz de Fora;
- Compreender, a partir dos discursos dos docentes, do coordenador, dos discentes, inclusive do estudante com TEA e dos pais responsáveis por esse aluno com TEA, como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com TEA no instituto;
- Analisar as barreiras e possibilidades da inclusão de alunos com TEA;
- Produzir, aplicar e avaliar um produto educacional sobre TEA voltado para os professores do IF Sudeste MG.

2. Metodologia

A pesquisa teve um caráter qualitativo, por ter sido um estudo do fenômeno em seu acontecer natural, uma vez que enfatizou os aspectos subjetivos do comportamento humano, o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que deu a essas experiências e interações. Pode também ser considerada interacionista simbólica, porque tomou como pressuposto a experiência humana que é

mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas na medida em que o indivíduo interage com outro (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Foi realizado um estudo de caso, de modo intensivo, considerando a compreensão, como um todo, do assunto investigado. O direcionamento desse método deu-se com a obtenção de uma descrição e compreensão completa das relações dos fatores em cada caso (FACHIN, 2005).

A pesquisa de campo aconteceu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - *campus* Juiz de Fora, no curso técnico concomitante em Eletrotécnica, turno noturno, cuja turma apresentava um estudante matriculado diagnosticado com autismo.

Foram realizadas entrevistas individuais com quatro professores da área técnica, incluindo o coordenador do curso e com um responsável pelo aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Todos os momentos foram gravados em áudio e transcritos para compor o conteúdo do corpus textual unificado, conforme indicação do software IRAMUTEQ¹. A identificação na análise dos dados e a identidade das informantes foram salvaguardadas, ao passo que o conteúdo coletado foi devidamente autorizado para uso mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em momento posterior a coleta, os dados previamente gravados em áudio foram transcritos e interpretados por meio do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Outro método utilizado durante a pesquisa de campo foi aplicação de um questionário para os estudantes da turma do aluno com TEA. Esse foi redigido em forma de perguntas fechadas e uma última aberta, para proporcionar a eles maior liberdade para respondê-la. De um total de vinte estudantes matriculados na turma, doze estavam presentes no momento da aplicação e responderam as questões da pesquisa.

Através das primeiras perguntas, que referiam-se a questões pessoais, verificou-se que a turma apresentava estudantes com faixa etária de 19 a 26 anos em sua maioria, tendo um com mais de 40 anos. Dos participantes, onze eram do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Dentre as questões iniciais apresentadas estava a pergunta: ‘Você têm conhecimento sobre a Inclusão Escolar?’. Os estudantes, em sua maioria, responderam que têm conhecimento ou muito conhecimento acerca da Inclusão Escolar. Esse resultado pode estar relacionado aos estudantes estarem cursando o último semestre do curso. Nesse caso já existia um convívio com o estudante com TEA há mais tempo e um percurso dentro da instituição, cuja missão é a formação humana e integral dos estudantes, demonstrando que a instituição tem cumprido seu papel sob esse aspecto. Ademais, a formação do estudante está além de uma formação técnica para a atuação no mundo do trabalho, ela compreende as transformações sociais e coletivas voltadas para construção de uma sociedade justa e igualitária (MOURA, 2007).

Os dados coletados através das entrevistas foram analisados com o auxílio do programa IRAMUTEQ, por meio da análise textual, amparando-se em referenciais da abordagem processual das representações sociais, bem como referenciais teóricos sobre

¹IRAMUTEQ - Interface R para análises multidimensionais de textos e questionários. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>

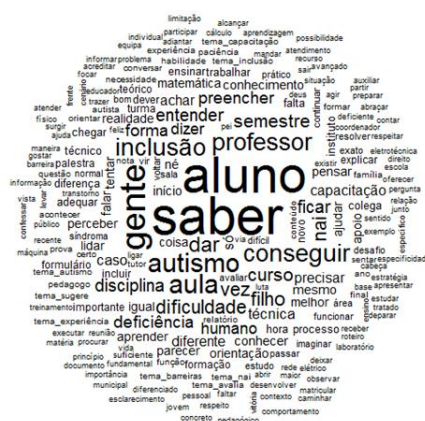
Educação Inclusiva. A partir da análise textual foi possível utilizá-la com a finalidade relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto. O IRAMUTEQ é um software gratuito, com fonte aberta, que possibilita a realização de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre quadros indivíduos/palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Os dados coletados nos questionários foram inseridos em planilhas eletrônicas do programa Excel, onde foram realizadas as primeiras análises dos dados. Neste programa foi possível obter tabelas de respostas e até mesmo gráficos, a partir da inserção de dados e da seleção dos parâmetros para as análises. Foi possível realizar análises de correlação e covariação, o que sempre será possível quando presentes pelo menos duas variáveis de medida.

3. Resultados e discussão

Uma nuvem de palavras foi gerada a partir da análise dos dados da pesquisa pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), por meio do software IRAMUTEQ. As palavras que tiveram maior destaque foram: aluno, saber, inclusão, professor, autismo, conseguir, aula, gente, dificuldade, entender, preencher.

Figura 01. Nuvem de Palavras geradas a partir da análise do discurso dos participantes da pesquisa pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD) a partir de análise com o software Iramuteq.



Fonte: Software IRAMUTEQ, dados da pesquisa (2020).

Após as etapas de processamento, foram interpretados os sentidos das palavras nos discursos dos profissionais. A palavra ‘saber’ esteve no discurso do responsável pelo aluno com TEA, de modo a indicar que não conhecia os professores que ensinariam seu filho na instituição.

[...] sinto falta de saber quem são os professores do meu filho, as reuniões sempre são com a coordenadora do NAI, nunca sentei com os professores para conversar sobre o meu filho (LUIZA).

Por outro lado, os professores utilizaram a palavra ‘saber’ em seus discursos, por desconhecer o TEA e como lidariam com a adequação das suas aulas, de forma que os alunos aprendessem independente das dificuldades: “... a gente fica meio sem saber o que fazer, igual eu te falei eu não conheço bem essa síndrome ...(Mateus)” e “Quando fiquei sabendo que ia ter um aluno com Autismo, dá uma impacto, de saber como adequar a nossa disciplina da área técnica (João)”.

O discurso da responsável pelo estudante contrasta com o dos professores, de modo que muitas das dificuldades dos professores poderiam ser dirimidas com o diálogo junto à família do estudante. Assim como o conhecimento sobre o tema passa também pela ‘capacitação’, que é outra palavra que está nos discursos, mas com menos frequência que o ‘saber’. A deficiência na capacitação de professores, sobretudo para o tema inclusão, é algo tido como uma lacuna na sua formação inicial (SILVA *et al.*, 2016). Mas, essa lacuna pode ser preenchida por ações institucionais que visem suprir essas e outras carências.

Por isso, o Núcleo de Ação Inclusiva², que também está presente no discurso dos participantes da pesquisa como ‘NAI’, tem papel importante em intermediar o diálogo entre professor, aluno e família; e em promover atividades que possam capacitar os servidores nos temas ligados à inclusão de forma abrangente e específica. De acordo com Mantoan (2003), a metodologia utilizada tem que se adequar as diferentes formas de aprendizagens, independentemente de ser um aluno deficiente ou não, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Cabe destacar que no discurso da família o papel do NAI já é destacado.

A coordenadora do NAI é a pessoa que mais apoia meu filho, ela sempre entra em contato comigo, tudo que meu filho precisa ele tem a liberdade de ir no NAI e pedir ajuda. (LUIZA).

O NAI é um setor de atendimento que atua junto aos docentes, discentes e toda comunidade escolar, buscando meios e recursos para dar suporte ao processo de ensino/aprendizagem do público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva (estudantes com deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades / Superdotação). Desenvolve também um trabalho de articulação entre os mais diversos setores que compõem a instituição em prol da oferta de uma educação que prime pelo viés inclusivo, buscando sempre uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (IFSUDESTE MG, 2021).

Outra palavra presente no discurso dos participantes é ‘preencher’.

Não tive capacitação sobre o Autismo não, tivemos no início do curso reuniões e palestras e documentos para preencher. (PAULO).

Não tive capacitação, do NAI só chega alguns relatórios para preencher, mas nada assim muito concreto, no início do semestre houve algumas palestras sobre inclusão, sobre atendimento individualizado, algumas obrigações que a gente tem que fazer, como relatórios para preencher, esse tal de PEI que eu não conheço e nem entendo qual é o objetivo desse documento que só chega para a gente no final do semestre, mas nunca um treinamento ou assim vamos simular um caso que possa acontecer ou um estudo de caso (JOÃO).

²Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) é um setor de atendimento que atua junto aos docentes, discentes e toda comunidade escolar, buscando meios e recursos para dar suporte ao processo de ensino/aprendizagem do público-alvo da inclusão e/ou da educação especial na perspectiva inclusiva, lutando por acessibilidade e pela quebra das barreiras metodológicas, atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, programáticas, sociais, entre outras.

Durante o acompanhamento do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)³ é feito pelo NAI um Plano Educacional Individualizado (PEI)⁴, preenchido pelos servidores do NAI em colaboração com os professores do estudante. Este documento demanda também informações sobre o cotidiano do aluno, fazendo com que a participação dos pais do estudante seja de grande relevância. A participação de diferentes sujeitos faz parte da elaboração e implementação do PEI, o que deve ocorrer também nas diferentes etapas do ensino e aprendizagem do estudante, de modo a subsidiar a análise e tomada de decisões (BARBOSA, 2019).

Nesse sentido, o PEI se constitui num instrumento que norteará as ações institucionais no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico, dando uma resposta mais adequada as NEE dos estudantes (OLIVEIRA, 2017).

As pessoas possuem tempos e modos de aprendizagem diferentes umas das outras. É comumente observado nas classes regulares que alguns estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem diante do currículo padronizado, planejado para uma classe homogênea. O PEI pode identificar as dificuldades na aprendizagem, as potencialidades e capacidades do estudante, de modo que ele desenvolva seus conhecimentos (BARBOSA, 2019).

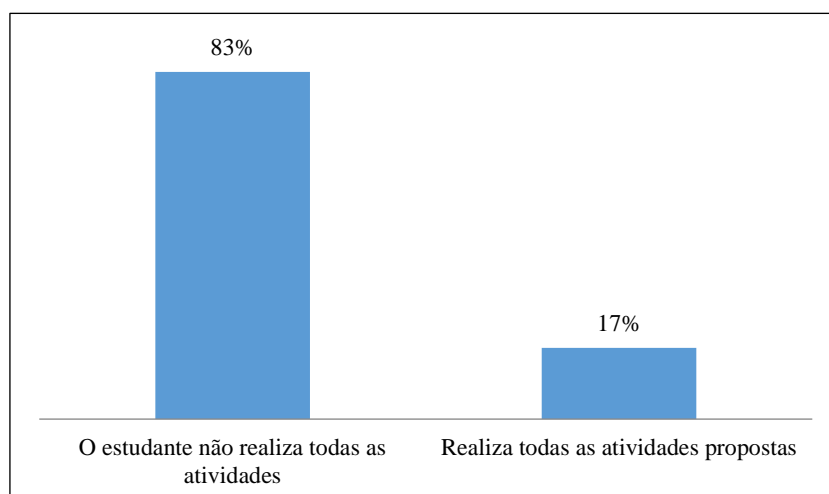
Por isso, o preenchimento de documentos como o PEI se torna uma burocracia necessária, mesmo que as vezes haja um desconhecimento do que é e para que o PEI é utilizado. Então, cabe um esforço da instituição no sentido de apresentar, discutir e sensibilizar os envolvidos. Estes, por sua vez, podem questionar, conhecer melhor e discutir acerca da necessidade, objetivo, elaboração e aplicação desse documento, para que isso não seja visto como uma barreira, e sim como possibilidade.

Seguindo o roteiro proposto para pesquisa, no olhar dos estudantes, é possível verificar que estes, em sua maioria observaram dificuldades na realização de atividades pelo estudante com NEE (Gráfico 1).

³Necessidades Educacionais Especiais (NEE) esse termo é aplicado a todas aquelas crianças, jovens ou adultos cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem

⁴Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta que viabiliza a inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Ele norteia os trabalhos de atendimento aos estudantes levando em conta as necessidades individuais dos sujeitos, tendo metas diferenciadas de acordo com as especificidades de cada educando.

Gráfico 1 – Visão dos estudantes sobre convívio e realização de atividades pelo aluno NEE



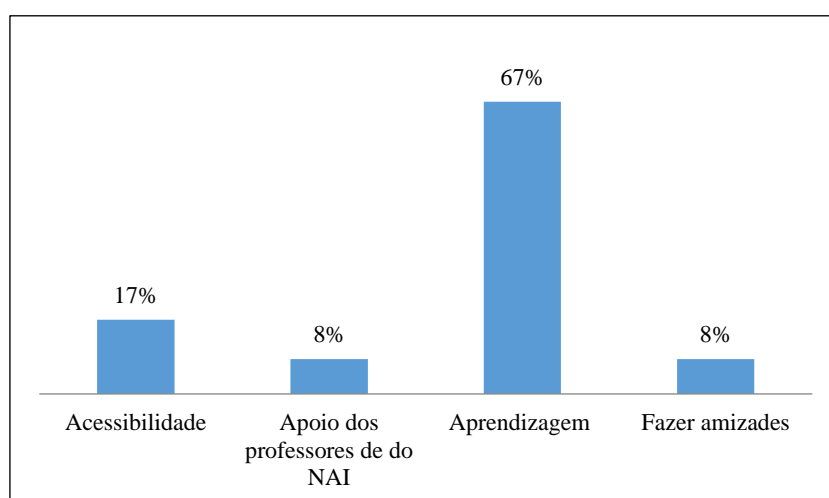
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Esse olhar da turma é importante, no sentido de sensibilizar para que exista cooperação e o olhar para o outro. A formação humana e integral passa por isso e um próximo passo nessa relação seria o apoio da turma diante dessas dificuldades observadas.

Esse dado demonstra também outro fator relacionado à expectativa do estudante de que todos acompanhem ou estejam num mesmo ritmo de aprendizagem. Na formação, partindo do pressuposto de que todos temos o nosso tempo e as nossas diferenças, o aprendizado pode acontecer em ritmos distintos, de aluno para aluno. No caso do estudante com NEE, isso pode ser mais perceptível, dadas as condições inerentes ao TEA (PLETSCH, 2014).

A partir desse olhar e diante das dificuldades observadas, os colegas da turma evidenciaram como principais barreiras para com o aluno com TEA: aprendizagem 67%, acessibilidade 17%, apoio dos professores e do NAI 8% e fazer amizades 8% (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Opinião dos estudantes em relação às barreiras existentes no curso

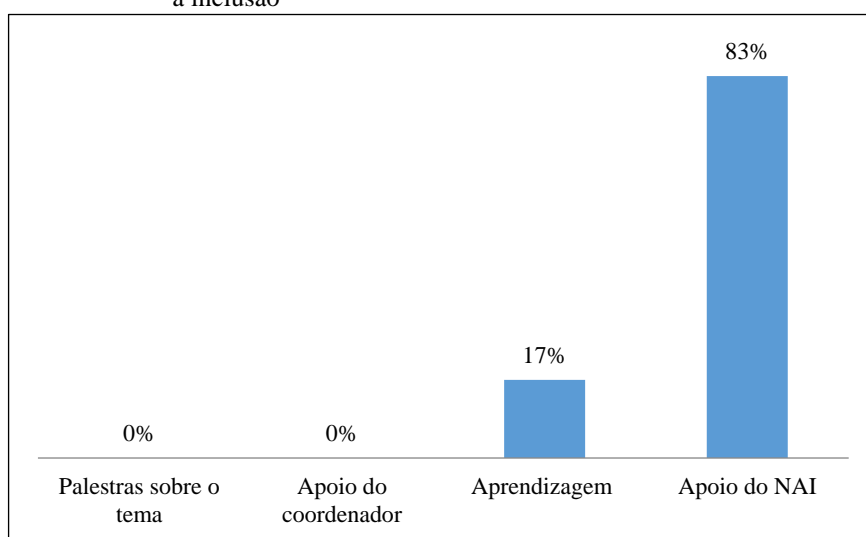


Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A aprendizagem preocupa e deve ser objeto de diagnóstico, tanto do professor, como do NAI, para que haja uma intervenção no sentido de que essa dificuldade seja amenizada. Isso faz parte do trabalho de inclusão. Ademais, o tema acessibilidade, discutido anteriormente, é uma barreira do *campus*, que foi diagnosticada na análise documental e na percepção dos estudantes.

Além das questões relacionadas ao apoio dos professores e do NAI (Gráfico 3), as amizades foram apontadas também pelos colegas de turma do estudante com TEA e são questões às quais a instituição deve trabalhar, a partir da capacitação de servidores com atividades que abordem temas ligados a inclusão. É importante ampliar os investimentos pedagógicos para maximizar os potenciais de aprendizagem desses alunos, tendo o cuidado para não os rotular e nem os deixar à margem dos processos educativos (PLETSCH; GLAT, 2012).

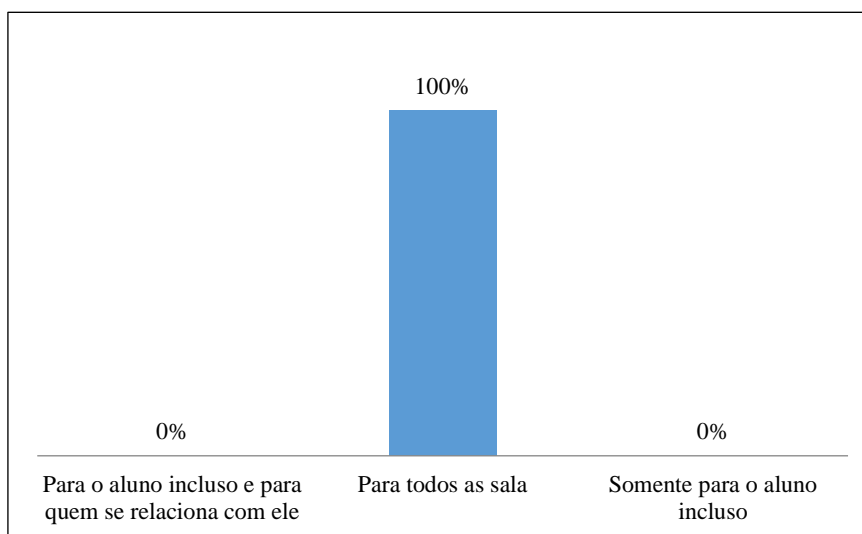
Gráfico 3 – Opinião dos estudantes quanto às circunstâncias que favorecem a inclusão



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Além do NAI, o tema capacitação retorna nesse questionamento, tendo em vista que os estudantes reconhecem a importância da preparação de professores no tema inclusão. Todos os estudantes que participaram da pesquisa indicaram que a inclusão traz benefícios para todos, alunos, servidores, instituição e sociedade (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Opinião dos estudantes sobre quem beneficia com a Inclusão Escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Então, a participação da turma de Eletrotécnica do IF Sudeste MG, *campus* Juiz de Fora nessa pesquisa, reforça o quanto a inclusão deve ser praticada nas instituições de ensino e que essa questão vai além de uma responsabilidade institucional. É uma questão de cidadania, de formação humana integral e omnilateral⁵.

Segundo Staub e Peck (1995), estudar em ambientes que valorizam a diversidade, em que estão juntos estudantes com e sem deficiência, pode ter efeitos positivos nas atitudes e nas crenças sociais de alunos sem deficiência, trazendo-lhes benefícios da inclusão como: redução do medo das diferenças humanas acompanhada por um maior conforto e consciência (menos medo de pessoas com aparência ou comportamento diferentes), crescimento da cognição social (aumento da receptividade aos outros, comunicação mais eficaz com todos os colegas), melhorias no autoconceito (aumento da autoestima, do status percebido e da sensação de pertencimento), desenvolvimento de princípios morais e éticos pessoais (menos preconceito, maior capacidade de responder às necessidades dos outros) e amizades carinhosas.

Havia um espaço no final do questionário onde os alunos respondentes poderiam sugerir algo que poderia ser criado ou implementado, com objetivo de obtenção de melhoria para a inclusão de alunos com deficiência. Todos os estudantes deram suas sugestões, dentre as quais se destacam:

Sugiro que tenham atividades mais inclusivas para estes alunos, práticas que possam aprimorar o entendimento e conhecimento. Profissional mais capacitado que tenha uma forma de lecionar de maneira a melhorar a experiência deste aluno. Palestras que possam melhorar o entendimento de todos, sobre a inclusão de alunos com deficiência (ESTUDANTE 1, 19 anos).

Maior preparo dos professores, ao meu ver todos são preparados. Maior participação do NAI nas aulas, geralmente eles nem sabem o que o aluno está estudando e sua real dificuldade. E mais apoio e compreensão dos colegas,

⁵ A omnilateralidade propõe a formação de um sujeito que seja capaz de viver em sociedade mediante à diversidade humana e os diversos embates que terá que enfrentar no seu dia-a-dia (RAMOS, 2005).

prepará-los para que não haja preconceito e discriminação (ESTUDANTE 2, 22 anos).

Infelizmente tem muitas pessoas preconceituosas em todo local. A maioria das pessoas não conhece a deficiência do cidadão e por isso acaba julgando, esnobando entre outras coisas. Só quando a pessoa começa a saber sobre a deficiência, que se envolve no assunto é tem mais respeito e assim acaba fazendo a sua inclusão. Com isso acho que uma divulgação, passando mais conhecimento às pessoas seria de grande vantagem. Através do conhecimento tem mais respeito, carinho, afeto e outras coisas para a inclusão social do mesmo (ESTUDANTE 3, 24 anos).

No início do curso, aparentemente, poucos professores e nenhum dos alunos sabia que tinha um aluno com essa deficiência e alguns professores e colegas de sala demoraram para acostumar com a forma e o jeito de lidar com ele. Acho que se essa informação sobre o entendimento de como é essa deficiência fosse passada de forma mais clara, conseguíamos antecipar a ajuda a esse colega (ESTUDANTE 4, 41 anos).

4. Produto educacional

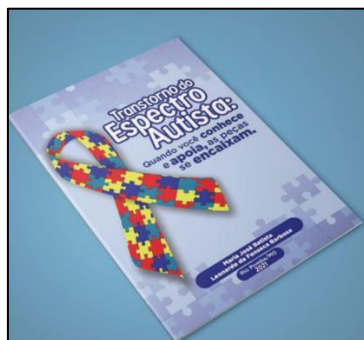
Os resultados da pesquisa apontaram para problemas ligados a falta de informação e conhecimento da legislação, de documentos institucionais e da prática pedagógicas de ensino, sobretudo aquelas que possibilitam a participação dos estudantes, independentemente da sua condição. Dessa maneira, o produto educacional⁶ foi construído para ser aplicado na área geradora do problema pesquisado, como um instrumento de reflexão e mudança do contexto.

Trata-se de um conteúdo textual, com informações úteis para orientar a prática pedagógica dos docentes. Tem por objetivo fornecer informações sobre o Transtorno do Espectro Autista para possibilitar que se repensem as concepções de inclusão e para promover reflexões sobre práticas que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Optou-se por desenvolver a cartilha “Transtorno do Espectro Autista: Quando você conhece e apoia as peças se encaixam”, por esta poder ser um instrumento de sensibilização e conscientização dos professores. No IF Sudeste MG, a utilização da cartilha pode ser feita pela equipe pedagógica, em processos de formação e orientação de docentes e em grupos de estudos, como ponto de partida para aprofundamentos na área. Também pode ser fornecida aos docentes que ingressarem na instituição.

⁶Link do produto: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601194>

Figura 2. Capa do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora

Para melhor informar sobre a inclusão de alunos com TEA, a cartilha apresenta a definição do que é o transtorno, a prevalência, as características mais comuns, estratégias do dia a dia em sala de aula, informações adicionais sobre o tema, breve histórico sobre inclusão escolar, barreiras, documentos institucionais importantes, leis, sugestões de filmes, livros e série, e o depoimento de um professor com TEA.

4.1. Avaliação do produto

A cartilha “Transtorno do Espectro Autista: Quando você conhece e apoia as peças se encaixam” foi avaliada por um comitê *ad hoc* composto por nove servidores da Instituição: seis professores, uma pedagoga e dois técnicos do NAI no IF Sudeste MG, *campus* Juiz de Fora. Realizamos esta escolha pois estes profissionais trabalham ou já trabalharam com o estudante com TEA.

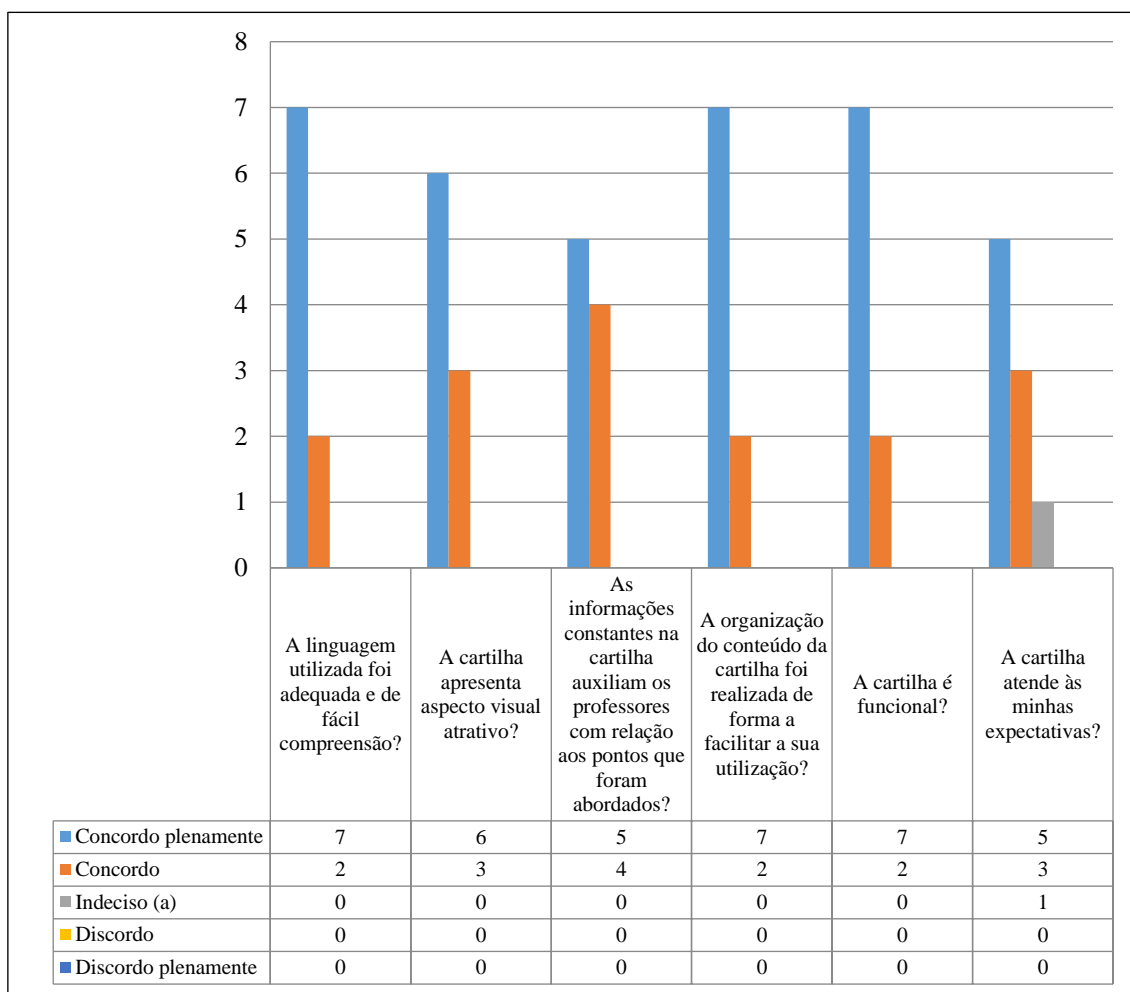
O processo de validação da cartilha teve início com a elaboração de um formulário por meio da ferramenta *Google Forms*. Esta ferramenta proporciona o envio dos questionários por e-mail e permite ao pesquisador acompanhar as respostas em tempo real, além de produzir gráficos e planilhas com os resultados de forma automática.

O cabeçalho do formulário trazia uma apresentação sobre o produto avaliado. Foram elaboradas nove questões, sendo oito questões de múltipla escolha e uma questão aberta para que os avaliadores pudessem dar sugestões para contribuir com a melhoria do produto. Nas seis primeiras questões, avaliou-se a qualidade do produto educacional (cartilha) proposto, no que diz respeito a itens como linguagem utilizada, aspecto visual, organização do conteúdo, funcionalidade e expectativas.

A sétima pergunta questionou se existem, no IF Sudeste MG, processos de formação continuada para os docentes em relação à inclusão escolar. A oitava questão argumentou se os avaliadores acreditavam que esta cartilha poderia ser utilizada como um instrumento norteador de prática pedagógica inclusiva. A última questão foi aberta para sugestões de melhoria da cartilha.

A primeira versão da cartilha foi encaminhada por e-mail para os servidores, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e com o formulário de avaliação online no mês de dezembro de 2020, ficando disponível para a avaliação por duas semanas. Neste período, nove servidores (75%) responderam ao formulário.

Gráfico 5– Respostas obtidas nas seis primeiras questões referentes à avaliação do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora

A avaliação da qualidade do produto educacional apresentou resultado positivo por todos os participantes em seis aspectos analisados. Apenas um dos servidores se considerou indeciso em relação à a cartilha atender às expectativas do leitor.

Após estas questões, iniciou-se as considerações a respeito da existência de processos de formação continuada para os docentes em relação à inclusão escolar no IF Sudeste MG. Dos nove participantes, oito deles responderam que não há processos de formação continuada no *campus* e um participante respondeu que há.

Em seguida, a questão a ser respondida foi se a cartilha poderia ser utilizada como um instrumento norteador de prática pedagógica inclusiva. Todos os participantes responderam que sim, afirmando que a cartilha “Transtorno do Espectro Autista: Quando você conhece e apoia as peças se encaixam” é um instrumento que pode ser utilizado para ampliar os conhecimentos dos docentes e funcionários da instituição.

5. Considerações finais

O estudo da inclusão escolar, no que concerne ao aluno com TEA, presente no curso técnico concomitante em Eletrotécnica do IF Sudeste MG, *campus* Juiz de Fora, à

luz da análise documental, da pesquisa de campo e da análise dos dados coletados transparecem que a instituição está aberta à inclusão escolar. Percebeu-se que os professores e a equipe do NAI já vêm realizando um trabalho que visa o acolhimento e desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial, contudo ainda existem barreiras que precisam ser eliminadas.

Na análise documental foi possível observar que existem preocupações com a questão da inclusão, já que os documentos analisados dispõem sobre normas, preveem direitos e deveres relativos a esse paradigma. Porém, incluir vai além do que está proposto nos documentos e legislação, sendo necessárias mudanças de atitudes e de pensamentos que criam barreiras ao atender esse público.

Ademais, as capacitações na instituição estão direcionadas para aquelas deficiências visíveis. Aqueles alunos que possuem deficiências que não são perceptíveis, como, por exemplo, hiperatividades, TEA, déficit de atenção, dislexia, etc., podem passar sem um acompanhamento ou por um acompanhamento tardio, ocasionando a evasão escolar.

O PEI, documento individual para acompanhamento e assistência aos estudantes com NEE, é algo que precisa ser mais bem trabalhado entre os setores. Precisa deixar de ser apenas um documento burocrático, passando a ser um instrumento de inclusão, no sentido de que haja o acompanhamento, o registro e o encaminhamento de ações dos diversos setores à especificidade relatada, tanto pelo docente, como pela equipe multidisciplinar que assiste o estudante.

A inclusão no curso do IF Sudeste MG, *campus* Juiz de Fora ocorre de maneira fragmentada, o que fica evidente a partir dos discursos da família, dos professores, do coordenador e dos questionários respondidos pelos estudantes. Diante disso, a existência de barreiras como o conhecimento superficial dos professores sobre o TEA e sobre as normas e regulamentos relacionados à inclusão no âmbito do IF Sudeste MG estão latentes. Outro ponto que pode ser melhorado é o diálogo entre servidores, família e comunidade.

O NAI foi destacado como uma possibilidade de inclusão, tanto pelos professores, quanto pela família do aluno com TEA. Porém, a fragmentação outrora indicada também passa pelo setor, já que não há uma interação entre os diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem. Inexiste ainda uma equipe multidisciplinar para acompanhar, registrar, assistir e refletir conjuntamente sobre o percurso formativo do estudante com TEA.

Durante a pesquisa, observou-se que os professores e estudantes apresentam atitudes de acolhimento e empatia com o aluno com TEA. Isso possibilitou a transposição das barreiras, de modo a incluir em questões relacionadas e minimizar a carência de ações mais específicas.

A partir do diagnóstico da pesquisa, a cartilha foi apresentada como um caminho para perpassar as barreiras existentes, tendo em vista que a partir do diagnóstico junto a família, estudantes e servidores do IF Sudeste MG, *campus* Juiz de Fora, foram indicadas ações para possibilitar a inclusão de estudantes com TEA. Estas englobam normas e regulamentos específicos, legislação, material didático para consulta e informações importantes sobre o tema.

Conforme analisado no presente estudo, para que a inclusão efetivamente ocorra, é preciso perceber que cada estudante aprende num ritmo e de uma forma diferente. Assim, o professor, dentro da sua prática docente, precisará apresentar o seu conteúdo

sabendo que cada estudante é único e conhecendo as deficiências existentes, sejam elas físicas, intelectuais, visuais ou auditivas. Desse modo, ele conduzirá melhor os processos de ensino e aprendizagem, de forma a garantir que as especificidades de cada estudante sejam atendidas.

Referências

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA-APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014,948 p. Título original: Diagnostic and statistical manual of mental disorders.

BARBOSA, V. B. Processos de elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Dissertação ProfEPT, IF Sudeste MG, *campus* Rio Pomba, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3^a reimp. da 1^a ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. 2013.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo, 5^o ed. Saraiva, 2005.

FADDA, G. M. e CURY, V.E. **O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set.2016. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura E Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em: <www.livrebooks.com.br/livros/educacao-inclusiva-cultura-e-cotidiano-escolar-rosana-glat-lidurs34uuwgc/baixar-ebook>. Acessado em: 20 de novembro 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS, IF SUDESTE MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, 2014/2 – 2019. Minas Gerais, setembro de 2014. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/pdi_2014_2019_0.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2019.

(IFSUDESTE MG, 2021, página 6).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 11^o Edição. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEC/SECADI, 2008, página 2).

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração**. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 02 Dez. 2020.

OLIVEIRA, W. M. **Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção. Niterói, 2017**. Dissertação do Curso de Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan.-abr. 2012.

PLETSCH, M.D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SAMPAIO, C T; SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5. Disponível em:

<<https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

SILVA, K. J. L.; VINENTE. S. MATOS, M. A. S. O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. n 3. Manaus, 2016.

STAUB, D.; PECK, C. A. **What Are the Outcomes for Nondisabled Students?** Educational Leadership, 52(4), 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.



A educação profissional e tecnológica e os objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Professional and technological education and the objectives of the Federal Institutes of Education, Science and Technology

Eniete O. C. Furtado¹, Alex F. da V. Machado²

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais/IF Sudeste-MG, Câmpus Rio Pomba.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sudeste de Minas Gerais/IF Sudeste-MG, Câmpus Avançado Cataguases.

RESUMO

Com uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo caso com os técnico-administrativos em educação do Câmpus Rio Pomba do IF Sudeste MG, concluiu-se que eles têm uma participação efetiva e importante na formação do aluno. No entanto, essa participação mesmo sendo inerente às suas atividades e importante para a formação integrada, não é percebida em sua amplitude por falta de conhecimentos sobre a educação profissional e tecnológica, a formação *omnilateral* e os Institutos Federais. Chegou-se aos resultados por meio de uma entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo foi feita com auxílio do software *Iramuteq*. Os técnico-administrativos em educação ingressaram na Instituição sem conhecimento sobre os Institutos Federais e seus objetivos. Foi criada uma cartilha com o objetivo de trazer informações sobre a Instituição e sua história com conceitos importantes para explicar melhor o papel social dos Institutos Federais, a formação cidadã que o ensino médio integrado tem como proposta e a participação do servidor técnico-administrativo na formação do aluno e no fortalecimento da Instituição. Outro objetivo da cartilha é propiciar a reflexão sobre a prática dos servidores e despertar o interesse para o aprofundamento dos conhecimentos nela contidos.

Palavras chave: educação; formação integrada; Institutos Federais; técnico-administrativos em educação.

ABSTRACT

With a qualitative research, through a case study with the technical-administrative in education of the Câmpus Rio Pomba of the IF Sudeste MG, it was concluded that they have an effective and important participation in the formation of the student. However, even though this participation is inherent to its activities and important for integrated formation, it is not perceived in its amplitude due to a lack of knowledge about professional and technological education, omnilateral formation and Federal Institutes. The results were arrived at through a semi-structured interview. Content analysis was performed using the *Iramuteq* software. The technical-administrative in education did not have any information about the Federal Institutes when they joined the Institution. A booklet was created with the objective of bringing information about the Institution and its history with important concepts to better explain the social role of the Federal Institutes, the citizenship education that integrated high school has as a proposal and the participation of the technical-administrative server in formation of the student and in the strengthening of the Institution. Another objective of the booklet is to encourage reflection on the practice of public servants and arouse interest in deepening the knowledge contained therein.

Keywords: education; integrated formation; Federal Institutes; technical-administrative in education.

1. Introdução

A cartilha “A Educação Profissional e Tecnológica e os Objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” se constitui num produto educacional da dissertação de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica - Técnico-administrativos em Educação dos Institutos Federais: suas percepções sobre o ensino médio integrado, demais objetivos institucionais e a formação do aluno. Com a pesquisa concluiu-se que os técnico-administrativos em educação (TAEs) têm uma participação efetiva e importante na formação do aluno. No entanto, essa participação, mesmo sendo inerente às suas atividades e importante para a formação integrada, não é percebida em sua amplitude por falta de conhecimentos sobre a educação profissional e tecnológica (EPT), a formação *omnilateral* e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Quando falamos de uma educação ampla para formar cidadãos conscientes e não somente profissionais para o mercado de trabalho, os TAEs têm um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e na formação do aluno. No entanto, sem conhecimento sobre os IFs e seus objetivos, sobre as bases conceituais da EPT e sua história assim como, sobre a formação *omnilateral*, fica difícil ter uma percepção de uma educação cidadã, ampla, integral e integrada.

Os TAEs chegam ao Campus Rio Pomba para a primeira experiência de trabalho, vindos de outras escolas privadas, ou mesmo públicas municipais, estaduais ou federais, ou ainda de outras empresas sem nenhum conhecimento sobre os Institutos Federais e a formação que ele oferece. Muitas vezes, nem mesmo aqueles que ingressaram a mais tempo na Instituição têm esses conhecimentos.

A cartilha tem como objetivo trazer conhecimentos importantes para os TAEs e para todos que exercem suas atividades nos IFs para tornar a prática desses servidores mais consciente e alinhada com os objetivos da instituição.

2. Fundamentação

Os IFs surgiram num contexto de medidas e políticas que buscavam a valorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Um modelo diferenciado de organização com finalidade de desenvolvimento social e regional, por meio da reflexão e da problematização da região e da comunidade onde ele está inserido (PACHECO, 2010).

De acordo com as reflexões de Pacheco e Silva (2009) “os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador [...]”, e que os Institutos Federais devem ter como uma das diretrizes “a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana.

A Lei de criação dos Institutos Federais, Lei 11.892/08, traz no seu artigo 6º inciso I “a questão da formação do cidadão, sujeito de direito e deveres, [...]” (SILVA, 2009). “[...] agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais [...]” (PACHECO, 2010).

Já o artigo 7º inciso I, da Lei 11.892/08 traz como prioritária a oferta de educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008).

A educação de “caráter mais instrumental é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação básica de caráter mais propedêutico é dirigida à formação das elites” (MOURA, 2007). Assim, a integração entre o ensino médio e a educação profissional consiste numa alternativa para desconstruir a dualidade histórica entre formação acadêmica e formação profissional, educação básica propedêutica e formação profissional (MOURA, 2007).

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas 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).

Desse modo, quando falamos de Institutos Federais, “não estamos falando de uma ação educadora qualquer, [...] mas uma educação comprometida com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade” (PACHECO, 2010).

A educação, nos Institutos Federais, objetiva “superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista”, ou seja, o objetivo “não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas sim formar um cidadão para o mundo trabalho” (PACHECO, 2010). De acordo com o autor, uma escola comprometida com a justiça social e com uma sociedade democrática.

Quando o objetivo é uma educação integrada, uma formação cidadã do aluno torna-se necessário considerar todos os integrantes da escola como protagonistas do processo de educar. Tal entendimento permite vislumbrar “o traço pedagógico inerente às funções do trabalhador não-docente”, com uma definição mais clara de sua ação educativa e de sua importância (BRASIL, 2004).

Assim, quando se coloca que todos educam é necessário ter em mente, como complemento e justificativa, a formação humana integral. Os profissionais que atuam numa escola que se propõe a oferecer essa formação devem ser reconhecidos por ela como educadores que contribuem para a formação dos alunos nas várias dimensões da vida (MAGALHÃES, 2016). A educação escolar não se limita ao espaço da sala de aula e acontece por meio “das relações interpessoais entre todos os atores que atuam no ambiente organizacional de cada escola” (ANGST, 2017).

A Lei nº 11.091/2005 traz um avanço com relação ao reconhecimento do trabalho educativo dos técnico-administrativos, que passam a ser denominados como técnico-administrativos em educação, e suas atribuições ficam vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão (BRASIL, 2005).

Para Lima (2018), os TAEs têm contribuído para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, e em consequência para o fortalecimento da missão dos Institutos Federais.

No entanto, Mello (2000) coloca que:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não teve oportunidade de construir (MELLO, 2000).

Portanto, o conhecimento sobre os IFs e as bases conceituais da EPT permite aos TAEs uma análise crítica em relação à natureza de suas práticas e os contextos em que eles as praticam, o que amplia suas percepções e proporciona uma atuação consciente,

livre de alienações e mais alinhada com seu papel educativo e com os objetivos dos Institutos Federais e a formação integrada.

3. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem de natureza qualitativa, via estudo de caso, com os TAEs do Campus Rio Pomba do IF Sudeste MG que ingressaram no Campus Rio Pomba de agosto de 2016 a agosto de 2019, data de encerramento das entrevistas. Com essa delimitação foi possível ter uma amostra de técnicos no exercício de vários cargos e níveis, atuando nos departamentos ligados ao ensino e à administração (FURTADO & MACHADO, 2020).

Com essa amostra, composta de 25 TAEs, também foi possível englobar técnicos com tempos diferenciados de serviço no IF Sudeste MG e no Campus. As movimentações previstas na Lei nº 8.112/90 como remoção e redistribuição, assim como um novo concurso para outro cargo, trazem a possibilidade de os técnicos que entraram em exercício nesses três anos já terem estado no Campus em outro momento, ou em outras unidades do IF (FURTADO & MACHADO, 2020).

Assim, o estudo se desenvolveu em três etapas. Na primeira, fez-se uma revisão bibliográfica sobre as bases conceituais da EPT, sobre os Institutos Federais, sobre os TAEs e sobre a legislação pertinente.

Em seguida, fez-se uma pesquisa documental para traçar o perfil dos TAEs do Campus Rio Pomba: o nível de escolaridade, a participação em projetos de pesquisa e extensão, as funções de chefia e cargos de direção, os conselhos consultivos, as comissões e a supervisão de estágios. Essas atividades, próprias dos TAEs, vão além de seus cargos/profissionais e são pertinentes ao cargo de natureza educativa.

A terceira etapa ocorreu por meio da coleta de dados usando como recurso metodológico a entrevista semiestruturada. A coleta iniciou somente após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisado do IF Sudeste MG, conforme parecer nº 3.296.215, CAAE: 10611819.5.0000.5588.

Os procedimentos para análise dos dados envolveram a análise textual das percepções, que foi realizada por meio da avaliação de conteúdo, conforme metodologia proposta por Bardin, com o apoio do software de análise lexical, o *Interface de R. Pourlès Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq) versão 0.7 alpha.

4. Resultados

A percepção dos TAEs com relação ao ensino médio integrado à educação profissional é que a integração é voltada para a junção do ensino médio com o técnico, com o objetivo de formar profissionais para o mercado de trabalho, ou seja, é a obtenção de um curso profissionalizante, técnico, juntamente com o ensino médio, numa área específica.

Com relação à participação na formação do aluno a percepção é de uma **Participação indireta para** aqueles que trabalham nos setores administrativos. Para aqueles trabalham mais próximos ao ensino, a percepção é de **Apoio ao ensino**. Eles percebem a participação na formação do aluno, mas somente como apoio ao ensino, ao professor (FURTADO & MACHADO, 2020).

No entanto, a pesquisa constatou a participação dos TAEs do Campus Rio Pomba em órgãos consultivos e deliberativos, supervisão de estagiários, comissões diversas que

vários setores e assuntos dentro do Campus, projetos de extensão que envolve alunos relacionados à arte e cultura, saúde física, mental e emocional, alimentação, memória institucional, educação ambiental e ensino. Orientação e co-orientação de iniciação científica e realização e organização de Simpósios de Ciência, Inovação e Tecnologia e Ensino, Pesquisa e Extensão e na estrutura organizacional exercendo cargos de direção e função gratificadas.

Segundo Furtado & Machado (2020) a formação do aluno é vista somente com relação ao ensino formal, relacionado às disciplinas. A formação para o mercado e a formação escolar ofusca a percepção para outras formas educativas e formativas. A formação integrada visando formar cidadãos críticos e profissionais com fundamentação científica capazes de posicionarem na vida e no trabalho, não é percebida pelos TAEs.

Ou seja, apesar dos TAEs do Campus Rio Pomba terem uma participação importante na formação integrada do aluno, participação essa inerente às suas atividades, eles não têm essa consciência por falta de conhecimentos sobre uma formação integrada e humana.

Essa falta de conhecimento é ratificada pelos próprios entrevistados que relataram possuir somente informações superficiais sobre a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, os Institutos Federais, seus objetivos e o tipo de educação que essas instituições ofertam.

5. Produto educacional

No final da entrevista foi perguntado aos TAEs se eles consideravam importante o conhecimento sobre os IFs, sua história e seus objetivos, o ensino médio integrado e outros conceitos da EPT. Foi perguntado também se essas informações seriam importantes para o aperfeiçoamento do trabalho que eles desenvolvem. A resposta foi afirmativa. Todos disseram que é importante ter esses conhecimentos ao entrar na instituição, não estariam, no entanto, dispostos a fazer um curso, uma capacitação sobre o assunto.

Para Kaplun (2003, p.49), “é fundamental conhecer as idéias prévias dos sujeitos [...] aquelas sobre as quais, com as quais e, frequentemente, contra as quais se vão tentar construir uma nova percepção”. E ainda, o material educativo precisa facilitar a experiência do aprendiz e proporcionar ao seu destinatário uma efetiva mudança ou enriquecimento “de algumas de suas concepções, percepções, valores, etc”.

A cartilha surgiu como produto educacional *online* para ser apresentada no ato do exercício, ficando à disposição no sítio do Campus para todos, servidores ou não. Traz a história do Campus Rio Pomba e da EPT, bases conceituais como ensino médio integrado, formação *omnilateral* e trabalho como princípio educativo. Fala sobre a Rede Federal e os Institutos Federais e seus objetivos e o papel nos servidores na formação do aluno, destacando o sentido do trabalho dos TAEs.

Figura 1: página 11 da cartilha

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Ensino Médio Integrado é a articulação entre o Ensino Médio regular com o Ensino Técnico

ENFERMAGEM **MATEMÁTICA**

Exemplo de currículo integrado no curso de Técnico em Enfermagem

VOCÊ SABIA?

Os IF's tem como objetivo ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados

FURTADO e CASTRO, 2018

O termo integração vai além do entendimento da união do ensino médio com a educação profissional, não prioriza nem um nem outro.

“É muito mais que justaposição de currículos, mas um caminhar unido com objetivos em comum, considerando o aprimoramento do indivíduo, como prioridade, e não a demanda de mercado” (ZITZKE, CALIXTO e BIGLIARDI, 2017).

Fonte: Cartilha A educação profissional e tecnológica e os objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Outro objetivo da cartilha é propiciar a reflexão sobre a prática dos servidores e despertar o interesse para o aprofundamento dos conhecimentos nela contidos. Como os TAEs do Campus Rio Pomba apresentam alta escolaridade buscou-se uma linguagem mais acadêmica sem, no entanto, esquecer de apresentar figuras e *hiperlinks* com vídeos explicativos para melhor entendimento do conteúdo.

Figura 2: página 14 da cartilha.



Fonte: Cartilha A educação profissional e tecnológica e os objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

De acordo com Leite (2018), o produto educacional precisa ser testado em condições reais, validado e disponibilizado em redes *online*, fechadas ou abertas. A cartilha foi disponibilizada, via e-mail, para todos os participantes da pesquisa que foram entrevistados, no período de dezessete de fevereiro a vinte e quatro de março de 2020, juntamente com um questionário para avaliação. A devolutiva é apresentada através das falas avaliativas dos TAEs que foram identificadas de acordo com as denominações dadas quando da análise realizada pelo software Iramuteq.

Houve solicitação de esclarecimento de alguns termos que foram explicados por meio de notas de rodapé.

Recomendo acréscimo de significado de determinadas palavras de conhecimento não tão comum, como, por exemplo, propedêutico, por meio de

redirecionamento para alguma página, ou inclusão de balão com uma explicação (TÉCNICO 25).

O material educativo necessita facilitar a experiência do aprendiz e proporcionar mudanças efetivas e enriquecimento de concepções, percepções e valores (KAPLÚN, 2003).

A leitura foi agradável e o assunto bem claro (TÉCNICO 1).

O uso de ilustrações e vídeos tornou a cartilha mais agradável e são ótimas ferramentas para a compreensão do texto (TÉCNICO 23).

Sim, ajudou ter um conhecimento amplo dos objetivos dos Institutos Federais e a participação dos TAEs para este processo (TÉCNICO 6).

O conteúdo agregou conhecimento sim. A cartilha proporcionou maior entendimento sobre a educação profissional no Brasil e no *campus* Rio Pomba. Trouxe também uma reflexão sobre o sentido do trabalho do TAE em educação em um ambiente escolar (TÉCNICO 23).

Eu creio que sim, como uma leitura mais leve e direcionada dos conceitos. Não possuo acesso tão próximo a esses autores e obras. Pela cartilha, terei um norte para aprofundar esse conhecimento (TÉCNICO 4).

Com certeza! Foi muito bem elaborada e textualmente provocante quanto ao assunto abordado (TÉCNICO 18).

Assim, percebe-se que as falas são muito significativas e demonstram que os objetivos da cartilha foram alcançados.

A cartilha “A Educação Profissional e Tecnológica e os Objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” está disponível para consultas no repositório capes e no sítio do Campus Rio Pomba na aba dos documentos institucionais.

6. Conclusão

O objetivo de trazer novos conhecimentos e novas informações sobre os IFs e papel dos TAEs na formação do aluno foi atingido. Foi possível obter, por meio do produto, uma reflexão sobre a instituição, o ensino médio integrado, a formação *omnilateral* e o trabalho do TAE, como também incentivo e **provocação** para um aprofundamento do conhecimento.

Perceber a importância desses conhecimentos é o primeiro passo para buscar uma capacitação. Capacitação é necessária para entender a amplitude da prática como TAE que vai além da execução de seu cargo/profissão. Ou seja, potencializar sua atuação entendendo seu papel de educador.

Os IFs são instituições de ensino diferenciadas, com importante papel social e não só os TAEs, mas todos que atuam nessas instituições precisam conhecer seus objetivos e a educação que ofertam, assim poderão contribuir de maneira mais efetiva para o fortalecimento de sua missão.

Num cenário de conjunturas políticas, econômicas e sociais que alternam políticas de fortalecimento dos IFs e de uma educação integral e cidadã com políticas que buscam desconstruir essa formação *omnilateral* para a classe trabalhadora, só o conhecimento da instituição e suas bases pode fazer com que todos tenham uma prática alinhada e

consciente para superar as políticas contrárias e manter o papel social dos Institutos Federais e o desenvolvimento integral do cidadão.

Referências

ANGST, Francisco. A escola e seus atores: os funcionários de escola. In: SIMPÓSIO IBEROAMERICANO EM COMÉRCIO INTERNACIONAL, DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO REGIONAL, 8., 2017. **Anais...** GT VII – Desenvolvimento e Políticas Públicas. UFFS. Campus Cerro Largo, 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/viii-simposio-iberoamericano-de-cooperacao-para-o-desenvolvimento-e-a-integracao-regional/anais>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 dez. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena os funcionários da escola. Brasília. MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000489.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jan. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em 22 nov. 2019.

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, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007.../Lei/L11892.htm. Acesso em 30 nov. 2019.

FRIGOTtp, Gaudêncio. **Nós da Educação**. Parte 2 de 3. 26 de dez. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2t164NIOYF4>. Acesso em 11 de Nov. 2019.

FURTADO, E.O.C.; MACHADO, A.F. V. A participação do Técnico-administrativo em educação na formação integrada: um estudo de caso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, n.19, p.1-20. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10531-28752-1-PB%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10531-28752-1-PB%20(10).pdf). Acesso em: 02 abr. 2021

FURTADO, E. O. C.; MACHADO, A. F. V. **A Educação Profissional e Tecnológica e os Objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Produto educacional de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais/Campus Rio Pomba. 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572985>. Acesso em: 13 mar 2021.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: A experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo. mai./ago. 2003. p.46-60. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/37491-Texto%20do%20artigo-44089-1-10-20120809.pdf>. Acesso em 19 out. 2019.

LEITE, P.S.C. Produtos educacionais em mestrados educacionais na área de ensino: Uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas CIAIQ- Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 330-339, 2018. Disponível em: [https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20\(1\).pdf](https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20(1).pdf). Acesso em: 13 set. 2019.

LIMA, Sílvia Elaine Almeida. O papel dos técnico-administrativos em educação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. **Gestão Pública: A visão dos Técnico-Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais.**São Paulo. v.5,p. 343-358, 2018. Disponível em: <https://taepublicaartigoselivros.files.wordpress.com/2018/12/GPTAE-volume-5-2018.pdf> . Acesso em 20 mar. 2018.

MAGALHÃES, Caroline Stéphanie Campos Arimatéia. **Trabalho educativo do técnico-administrativo IFRN/CNAT: Consensos e dissensos.** 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1389/Caroline%20Stéphanie%20-%20TRABALHO%20EDUCATIVO%20DO%20TÉCNICO-ADMINISTRATIVO%20DO%20IFRN-CNAT%20CONSENSOS%20E%20DISSENSOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: Fundação Seade, v. 14, n.1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v 23,n.2, p. 4-30,2007.Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução da educação, profissional e tecnológica.**[Ebook]. Brasília, 2010. Disponível no site: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PACHECO, E. M.; SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.** Natal, IFRGN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2019.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao do ensino medio integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao%20do%20ensino%20medio%20integrado5.pdf) . Acesso em: 23nov.2018.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.** Natal, IFRGN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2019.

ZITZKE, V. A.; CALIXTO, P. M.; BIGLIARDI, R. B. **A Presença da dualidade no ensino médio integrado à educação profissional e técnica: Um estudo de caso no IFSUL/CAVG.** In: COLÓQUIO NACIONAL, 4.,e COLÓQUIO NACIONAL, 1. A Produção do conhecimento em Educação Profissional. 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A11.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.



Breve histórico da educação profissional e tecnológica e uma correlação com a biblioteca

Brief history of professional and technological education and a correlation with the library

Lívia Ferreira de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Sertãozinho

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da educação profissional e tecnológica a considerar que a educação brasileira é marcada por uma série de disputas que vislumbravam e ainda buscam combater o dualismo no ensino propedêutico e profissional. Ao longo do processo histórico educacional brasileiro, a comunidade de educadores tem se esforçado e lutado por uma educação que proporcione a formação integral e politécnica, em que o Estado ofereça educação pública, gratuita e obrigatória, articulando educação e trabalho, com o propósito de superar o hiato entre trabalho manual e trabalho intelectual correspondente à formação omnilateral, que faz referência a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho. A educação profissional e tecnológica pensa numa educação que atenda às necessidades da classe trabalhadora, ampliando a consciência crítica do sujeito. A escola figura como um espaço formal onde tal processo educacional se desenvolve e refletir sobre a biblioteca pressupõe pensá-la como um órgão ativo dentro do universo escolar, que, por meio dos seus serviços e disponibilização de materiais, contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para a concepção de sujeitos críticos que fazem uso efetivo da informação.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Trabalho como Princípio Educativo; Formação Humana Integral; Biblioteca.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on professional and technological education, considering that Brazilian education is marked by a series of disputes that glimpsed and still seek to combat the dualism in propaedeutic and professional education. Throughout the historical Brazilian educational process, the community of educators has been striving and fighting for an education that provides integral formation and polytechnic training, in which the State offers free and mandatory public education, articulating education and work, with the purpose of overcoming the gap between manual work and intellectual work corresponding to omnilateral formation, which refers to a human formation opposed to unilateral formation caused by alienated work and the social division of labor. Professional and technological education thinks of an education that meets the needs of the working class, expanding the subject's critical awareness. The school figures as a formal space where this educational process is developed and reflecting on the library presupposes thinking of it as an active organ within the school universe, which, through its services and availability of materials, contributes to the teaching learning process and for the conception of critical subjects who make effective use of information.

Keywords: Professional and Technological Education; Work as an Educational Principle; Integral Human Formation; Library.

1. Introdução

A educação brasileira é marcada por uma série de disputas que vislumbravam e ainda buscam combater o dualismo no ensino. Em nossa carta magna é previsto a garantia de direito à educação básica (BRASIL, 1988), e quanto a isto não há o que se discutir. No entanto, a incorporação da educação profissional à educação básica sempre foi um ponto de polêmicas e controvérsias, sendo uma questão que figurou nos centros das discussões para as políticas educacionais.

Ao longo do processo histórico educacional brasileiro, a comunidade de educadores tem se esforçado e lutado por uma educação que proporcione a formação integral e politécnica, em que o Estado ofereça educação pública, gratuita e obrigatória, articulando educação e trabalho, com o propósito de superar o hiato entre trabalho manual (execução/técnica) e trabalho intelectual (apropriação dos conhecimentos científicos), correspondente à formação omnilateral, que faz referência a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho.

Alinhada com esses princípios e fundamentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), em seus artigos 39. e 40., prevê que a educação profissional deva ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia para conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, devendo ser articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

Para regulamentar a proposta de educação profissional prevista na LDB, em 2004 foi publicado o Decreto nº 5.154/04 que trouxe a possibilidade de integrar o ensino médio ao ensino profissional, entre outras providências. Segundo Ramos (2010), esse dispositivo implicou novas responsabilidades à rede de ensino que passaria a ofertar cursos que compreendessem a educação profissional organicamente relacionada a educação básica.

Uma das políticas públicas implantadas para atender esta concepção de educação se deu pela Lei nº 11.892/08 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que, no seu artigo 6º, prevê a educação profissional no sentido da politécnica e, no artigo 7º, prevê, prioritariamente, a oferta de educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

No entanto, a articulação entre a educação básica e a educação profissional não se concretiza apenas em decretos e leis. Como aponta Ramos (2010), seria necessário dispor de estrutura física adequada e recursos financeiros para instituir escolas bem equipadas, laboratórios atualizados, bibliotecas de qualidade e docentes e profissionais preparados.

2. Um olhar para educação no Brasil

Para pensar a educação profissional e tecnológica - EPT é preciso inicialmente buscar um olhar, ainda que breve, da história da educação no Brasil. A história da educação no Brasil tem uma longa trajetória a considerar desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais, jornada esta marcada por muitas transformações.

Inicialmente, os povos indígenas e os adventícios passaram por um processo de aculturação por meio de uma educação exclusivamente catequizadora. Com ideias pedagógicas de caráter tradicional e religioso, das quais os jesuítas tiveram o papel de propagador, a visão europeia e cristã de mundo e de homem fundamentaram as ideias

educacionais, travando assim um confronto entre a concepção da igreja católica, que mantinha uma estreita relação com o governo português e os costumes e tradições dos indígenas. Desse embate, os lusitanos saíram vitoriosos, não por conta das ideias e sim pela força material (SAVIANI, 2013).

As ideias pedagógicas religiosas se impuseram durante todo o Brasil colônia. Somente a partir do século XVIII, com o Brasil independente, politicamente organizado como Império, é que o ensino tradicional de caráter religioso se defrontou com as ideias pedagógicas leigas. No século seguinte, com a instauração do regime republicano, as ideias pedagógicas leigas passaram a figurar com maior predominância, dando início ao movimento renovador na área da educação que se esforçou em garantir que o Estado instituísse um sistema de ensino público amplo e democrático. Caminhando para o final do século XX, na década de 1970, as ideias pedagógicas passaram por mais uma fase de mudanças e as pedagogias tecnicistas começaram a prevalecer (SAVIANI, 2013).

Este brevíssimo resumo da história da educação no país serve de introdução para se fazer pensar a respeito do dualismo na educação brasileira, que independentemente do tipo de ideologia pedagógica predominante de qualquer período histórico teve como característica uma escola fragmentada, determinada pelas classes sociais, em que as camadas mais pobres eram submetidas a uma educação de nível fundamental e voltada para o aprendizado de um ofício (formação de operários), enquanto que, para as classes dominantes era ofertado um ensino mais amplo e propedêutico que daria acesso ao nível superior (formação de intelectuais).

Nessa lógica de ensino, o sistema de educação reproduz as desigualdades das classes sociais, visto que para os filhos das elites é garantida a apropriação ao conhecimento pela escola enquanto para os demais lhes é negado o acesso (MOURA, 2010)

Frigotto *et al.* (2005) apontam a existência de uma dívida quantitativa e qualitativa em todos os níveis da educação da escola pública; contudo, é no ensino médio que esse déficit se apresenta de forma mais cruel e que consolida a negação de acesso à cidadania a grande maioria dos jovens brasileiros.

É nesse sentido que educadores brasileiros têm travado uma luta constante na busca de uma escola pública, obrigatória e gratuita que toda a população tenha acesso, que ressalte questões sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais e a formação para a cidadania crítica (LIBÂNEO, 2012).

A década de 1980 foi marcada por fortes debates pautados por discussões que visavam o direito à educação pública, laica, democrática e gratuita, do ensino infantil ao ensino médio. Nesses debates, a comunidade educacional pontuava a importância de se entender um ensino médio que conectasse a educação à prática social tendo o trabalho como princípio educativo. Isto significa dizer que o ensino médio teria que retomar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, não no sentido de formar técnicos especializados, mas politécnicos (RAMOS, 2010).

Após os referidos debates, um projeto de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB foi submetido pelo deputado Octávio Eliseo em dezembro de 1988 contemplando as principais reivindicações dos educadores progressistas. A partir de longas discussões e com a apresentação de um novo projeto pelo deputado Darcy Ribeiro, a nova LDB foi aprovada em dezembro de 1996, porém com poucas conquistas, sendo considerada minimalista, ocasionando outras reformas educacionais. Dentre elas o Decreto nº 2.208/97 que regulamentava a educação profissional e que tinha como crítica central a inviabilidade de ofertar cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico.

Decreto este que teve sua revogação com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que trouxe a esperada possibilidade de integrar a educação profissional ao ensino médio.

Contudo, a nova reforma implicou novas responsabilidades ao sistema de ensino. A rede de ensino teria a responsabilidade de ofertar cursos de educação profissional que articulassem com a Educação para Jovens e Adultos – EJA e de forma integrada ao ensino médio, e para tanto seria necessário dispor de estrutura física e recursos financeiros.

Diante deste novo cenário, Ramos (2010) enfatiza que a ideia de integração entre a educação profissional e o ensino médio vai para além da reforma, pois não se trata apenas de somar os currículos dos referidos cursos, mas que eles devem se relacionar na sua organização curricular no sentido de promover um processo de ensino-aprendizagem que contemple a apropriação de conhecimentos gerais e específicos, cultura e trabalho, humanismo e tecnologia, tendo como mediador o trabalho nesse processo de construção. Nessa perspectiva, o currículo integrado visa à formação dos trabalhadores em sua totalidade na busca de sua emancipação e, portanto, na superação da dominação dos trabalhadores pelas classes dominantes.

É importante pensar que, historicamente o objetivo do ensino médio foi preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, isso determinava o momento de ingresso na vida profissional e a sua ocupação na divisão social e técnica do trabalho. No entanto, com a crise estrutural do desemprego, tornou-se inviável preparar o sujeito apenas para o mercado de trabalho devido à instabilidade e as rápidas transformações do mundo do trabalho; assim, fez-se necessária a formação para a vida na sua compreensão de totalidade. Formar para a vida significa garantir o direito de acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história para que o indivíduo possa adaptar-se às incertezas do mundo contemporâneo.

Para alcançar um projeto de ensino que supere a dualidade histórica, é preciso compreender o sentido do trabalho sendo ele: ontológico, que consiste na forma com a qual o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens e assim produz conhecimentos; e histórico, que abarca a relação do homem com o trabalho dentro do sistema capitalista (trabalho assalariado – categoria econômica) (RAMOS, 2010).

A considerar o sistema capitalista, a educação fragmentada regulamentada tem servido e impulsionado a expansão do capitalismo que tem, em sua essência, o projeto de abastecer de conhecimentos e pessoal apenas o necessário para compor a máquina produtiva do capital e também constituir um quadro de valores que legitima os interesses dos dominantes (MÉSZÁROS, 2008).

Nesse contexto, o conceito de educação profissional e tecnológica busca contribuir e, sobretudo, combater o processo de fragmentação da educação no ensino médio, visando a promoção de uma educação unitária, omnilateral, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional se apresentando com uma política pública que visa a emancipação do sujeito.

3. Breve histórico da educação profissional e tecnológica

A marca da dualidade estrutural da educação brasileira ressalta uma política de manutenção e ampliação das desigualdades entre as classes sociais. Essa perspectiva se consolida na medida em que um fragmento minoritário da população, que detém a hegemonia política, cultural e econômica, garante o acesso a um itinerário escolar que contempla uma educação básica propedêutica com preparo para o ingresso em cursos universitários, enquanto que para a grande maioria das pessoas restou como alternativa uma educação básica precária, predominantemente vinculada à formação para o trabalho em cursos técnicos e em cursos superiores de tecnologia (TAVARES, 2012).

Alguns historiadores entendem que a educação profissional e tecnológica teve sua origem ainda no Brasil colônia, compreendendo que a formação do trabalhador daquela época tenha sido estigmatizada à servidão, pois teve seus índios e escravos como os primeiros aprendizes de ofícios e tais atividades laborais eram vistas como indigna e desprezível. Iniciou-se, assim, o dualismo na educação que era diferenciada de acordo com a classe social a qual o indivíduo pertencia.

A história da educação profissional no Brasil perpassou por vários estágios ao longo de sua trajetória, da Era Colonial aos dias de hoje, sendo grifada por políticas de manutenção e ampliação das desigualdades entre as classes sociais. Inicialmente destinada aos empobrecidos e aos desvalidos, a educação profissional tinha como propósito um viés assistencial, visando amparar àqueles de condições sociais precárias e com o objetivo de combater a prática de ações que se colocavam contraordem dos bons costumes, pois a ideia era que o vício e o crime eram típicos das pessoas pobres.

Segundo Moura (2010, p. 62):

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história – uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos.

A criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, em 1809, representa o primeiro estabelecimento instituído pelo poder público que visava atender a demanda da educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal, período este marcado pela abertura dos portos ao comércio estrangeiro (GARCIA, 2000).

Contudo, a educação profissional no Brasil, no âmbito do poder público, compreende maiores discussões e desenvolvimento a partir da primeira década do século XX, período em que se deu o início do processo produtivo industrial no país, e que se passou a exigir uma força de trabalho técnica que atendesse a demanda do setor produtivo.

A Primeira Guerra Mundial contribuiu para um importante movimento de transformações no país, visto que até esse episódio todos os produtos industrializados eram importados de outros países. Com a dificuldade de importação em detrimento da guerra, o Brasil se viu forçado a instalar suas próprias indústrias. Com a necessidade de um contingente de profissionais mais especializados, o novo setor industrial propicia uma forte demanda pelo ensino profissional, não somente em quantidade, mas também em qualidade profissional com qualificação técnica.

Nas décadas de 1930 e 1940, a economia brasileira altera sua atividade econômica predominantemente agrícola para a industrial, acarretando fortes mudanças políticas e econômicas na sociedade que refletiram no campo da educação. A partir desse momento se percebe uma relação direta entre capital e formação de mão-de-obra (ORTIGARA, 2014).

Desta forma, na Constituição de 1937, o ensino profissional foi tratado com o objetivo e a preocupação de atender às demandas do desenvolvimento econômico, que exigia cada vez mais trabalhadores qualificados (WEREBE, 1994).

Com a perspectiva de desenvolvimento econômico nos primeiros anos de 1940, diversos decretos-leis são promulgados para organizar a educação básica à nova lógica que se estabelecia. Tais documentos ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, dentre eles, leis e decretos referentes à organização do ensino secundário, do ensino industrial, do ensino comercial, do ensino primário, do ensino

normal, do ensino agrícola e de um decreto-lei que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dando origem ao que conhecemos hoje como Sistema S (MOURA, 2010).

Ainda que as referidas legislações refletissem o interesse e importância que o poder público e a sociedade demonstravam ter em relação a educação no âmbito nacional, em especial, a educação profissional, a dualidade no ensino persistia, uma vez que o ingresso no ensino superior só seria possível para aqueles que tivessem acesso aos conteúdos gerais, das Letras, das Ciências e das Humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação dos futuros dirigentes (KUENZER, 1997).

Após a Segunda Guerra Mundial, o fortalecimento da indústria é potencializado e, a partir da década de 1950, empresas multinacionais se instalam no país. Com isso, o Brasil se torna dependente do capital internacional, exigindo investimentos na qualificação de mão-de-obra. Nesse momento, ocorre a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e a criação de acordos internacionais para fomentar a expansão da oferta da Educação Profissional (TAVARES, 2012).

Segundo Ortigara (2014), os debates acerca das políticas públicas para educação profissional na década de 1960 intencionaram à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/1961. O projeto de lei que tramitou durante treze anos, resultou em uma LDB que refletia as contradições da sociedade em geral e do grupo educacional em especial.

A LDB contemplava todos os níveis e modalidade acadêmica e profissional de ensino, com equivalência entre os cursos do mesmo nível, permitindo que estudantes do colegial (ensino médio) como os do ensino profissional tivessem acesso aos estudos do ensino superior.

No entanto, Moura (2010) lembra que o fim da dualidade na educação brasileira estava restrito apenas ao documento da LDB, tendo em vista que os currículos estavam incumbidos de manter a lógica dual. Na prática, os cursos propedêuticos privilegiavam os conteúdos exigidos nos processos seletivos para o ingresso ao ensino superior, enquanto nos cursos profissionalizantes tais conteúdos eram reduzidos em detrimento da priorização dos conteúdos vinculados ao setor produtivo (mundo do trabalho).

A partir de 1964, sob a égide do governo militar o Estado inicia um ciclo de grandes mudanças em sua estrutura, conduzidas pela ideologia de crescimento econômico e de segurança nacional. O projeto de política educacional vislumbrava atender às demandas do setor industrial, alinhando o ensino básico às metas da economia (FONSECA, 2014).

Neste período, a educação passa a ter prioridade para o governo, pois é compreendida como uma grande propulsora do desenvolvimento, como um meio pelo qual o país se transformaria em uma grande potência (MOURA, 2007).

Moura (2007) destaca que o projeto de desenvolvimento do país estava apoiado no uso de capital estrangeiro para o financiamento de uma nova fase de industrialização, processo que ficou conhecido como “milagre brasileiro” e que gerou um acentuado endividamento externo.

Tal projeto vislumbrava mão-de-obra qualificada com técnicos de nível médio para atender a demanda de crescimento, ou seja, a partir da formação ofertada pelos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau (ensino médio) seria possível garantir o ingresso no “mundo do trabalho”, que se intensificava por meio da internacionalização do capital (ESCOTT, 2012).

De acordo com Moura (2010), um fator relevante e polêmico dentre estas medidas foi o estabelecimento da obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau (ensino médio). Na prática, a obrigatoriedade da oferta do 2º grau profissionalizante ficou

limitada ao sistema público de ensino, ao passo que na maioria das escolas privadas permaneceu a oferta de cursos com currículos propedêuticos centrados em conteúdo das ciências, letras e artes, privilegiando o atendimento das necessidades da classe dominante (MOURA, 2007).

O país chega à década de 1980 sem atingir o tão esperado crescimento e o projeto de formar técnicos em grande escala perde força ao ponto que em 1982 cria-se a Lei nº 7.044/82, que extingui a profissionalização compulsória no 2º grau, alterando para a oferta facultativa da habilitação profissional tanto no âmbito público como no privado (BRASIL, 1982).

A referida Lei reafirmou o dualismo estrutural no ensino do Brasil. Segundo Kuenzer (1997), o dispositivo reforçou a ideia da instituição escolar como um espaço mantenedor da fragmentação da sociedade em classes e de favorecimento àqueles que já são privilegiados pelo processo de acumulação de capital.

Caminhando para o fim da década de 1980, a sociedade civil se organizou no sentido de requerer e exigir a incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição e, em 1988 se deu a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que atribuiu ao Estado a responsabilidade de promover políticas sociais em relação ao trabalho e à educação.

Desta forma, o documento estabelecia que o Estado promovesse uma educação gratuita em todos os níveis de ensino como um direito de todos os cidadãos brasileiros, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e de seu preparado para a cidadania.

A década de 1990 foi pautada por discussões referentes ao trâmite da elaboração da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A comunidade educacional, em especial a que pesquisava a relação entre o trabalho e a educação, defendia uma educação básica pautada por um tratamento unitário e que compreendesse da educação infantil ao ensino médio, sendo este último o estágio em que se deveria recuperar a relação entre o conhecimento e prática do trabalho (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

Isso significaria explicitar como a ciência se converte em potência matéria no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p.35).

Neste sentido, a politecnia refere-se ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p.140).

Entretanto, o resultado dos debates foi de uma legislação minimalista que embora, pela primeira vez, trouxe de forma oficial um capítulo especial para tratar da educação profissional, a mantinha separada da educação básica, reforçando mais uma vez o dualismo estrutural.

A LDB se apresentou de forma ambígua, visto que dentre os artigos que compôs a seção destinada à educação profissional foi estabelecido uma concepção educacional integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, meio pelo qual se leva ao desenvolvimento das aptidões para uma vida produtiva e também se instituiu a articulação da educação profissional ao ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

Sob a perspectiva da ideologia neoliberal que ganhava força em diversas partes do mundo devido o processo de globalização que estava reestruturando a economia e o sistema produtivo, o governo Fernando Henrique Cardoso se empenhou em adotar medidas que orientassem a efetivação de uma educação profissional baseada na formação de mão-de-obra que atendesse o mercado de trabalho imposto por tais perspectivas. Uma destas medidas se deu pela publicação do Decreto nº 2.208/97, que obrigava a separação do ensino médio integrado ao técnico, episódio que, segundo Moura (2010), foi caracterizado como antidemocrático.

A partir do Decreto nº 2.208/97, o ensino médio voltou a ser exclusivamente de caráter propedêutico e os cursos técnicos desvinculados do ensino médio passaram a ser ofertados na forma concomitante ao ensino médio, em que o aluno cursa ao mesmo tempo o ensino médio e o técnico, porém em matrículas e cursos distintos; e na forma subsequente destinado àqueles que já concluíram o ensino médio (BRASIL, 1997).

A adoção deste instrumento normativo, pensado sob as bases dos princípios neoliberais, suprimia uma vez mais a possibilidade de ruptura do dualismo da educação no país.

No governo seguinte, sob a gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado por meio da publicação do Decreto nº 5.154/2004, em uma demonstração de alinhamento aos princípios e necessidades que tanto os educadores brasileiros buscavam historicamente, pois reestabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e técnico (RAMOS, 2010).

4. Pressuposto da EPT: trabalho como princípio educativo

Para compreender os sentidos e o conceito da educação politécnica, sob a perspectiva marxista, que prevê, em suma, a formação integral do cidadão, o que inclui a educação intelectual, corporal e tecnológica, e que se coloca como meio para superação do ser humano dividido historicamente pela divisão do trabalho, é preciso se apropriar das concepções de trabalho e humanização e refletir sobre sua articulação com a educação.

Sobre a concepção de trabalho verifica-se que tal atividade não é determinada apenas pela atividade laboral ou emprego, mas diz respeito a todas as dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2005).

Sobre este aspecto, Saviani (2007) acrescenta que o advento do ser humano se deu a partir do momento em que um ser natural se distanciou da natureza para se empenhar em produzir sua própria existência. Ao contrário dos demais animais que se adaptam à natureza, o ser humano adapta a natureza a si próprio. Isto é, para atender suas necessidades os homens atuam e transformam a natureza para produzir seus meios de vida.

A esta ação, de forma consciente, pode-se compreender que antes posta como ação natural transforma-se em ação social, o trabalho (BORGES, 2017). Frigotto (2005, p.58, grifo do autor) reforça essa ideia dizendo que:

Diferentemente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência.

Isto posto, é possível dizer que a ação do homem sobre a natureza com objetivo de atender suas necessidades humanas nada mais é do que o que conhecemos com o nome de trabalho, e que conseqüentemente se entende como a essência humana. Neste sentido,

a essência humana não é algo natural dado ao homem que precede sua própria existência, mas sim algo produzido pelo próprio homem, ou seja, o homem é o que é pelo trabalho (SAVIANI, 2007).

Marx & Engels (1998, p. 10) evidencia que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

Percebe-se então que o homem nasce animal e forma-se homem enquanto ser social, aprendendo a produzir sua própria existência por meio do trabalho. A este processo de formação compreende-se como um processo educativo. Desta forma, a origem da educação é concomitante a própria origem do homem (SAVIANI, 2007).

No entanto, a educação totalmente articulada e alinhada ao trabalho ficou restrita ao modo de produção comunal, conhecido como “comunismo primitivo”, época em que os homens não eram divididos por classes, tudo era produzido e aprendido de forma comum, por todos. Desta maneira, os homens se relacionavam entre si e com a natureza se educando e educando as novas gerações.

A partir do momento em que o homem se fixa em um determinado lugar, constituindo a apropriação privada da terra, surge a divisão da sociedade por classes. De um lado, a classe de proprietários da terra que se dão o direito de não ter que trabalhar para sobreviver e de outro, os não proprietários, que por sua vez lhe é incumbido o trabalho de lidar com a terra para se sustentar e manter a si próprio e aos senhores proprietários da terra. Com o advento da sociedade dividida por classes tem-se também o surgimento da divisão da educação, com uma educação diferenciada, na escola – momento em que surge o termo e o local “escola” - centrada em atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos para a classe dominante que desfrutava do ócio enquanto para o trabalhador lhe restará a educação limitada e reduzida assimilada por meio do seu próprio trabalho (SAVIANI, 1994).

A sociedade passa a se organizar por meio do estabelecimento formal de convenções contratuais, sob o direito positivo com regras elaboradas pelos homens e vigentes em determinados locais e épocas, com normas e leis postas pelo sistema normativo de cada país.

A esta nova configuração de sociedade, chamada de sociedade capitalista, é a troca que determina o consumo dos itens produzidos. Que na sua essência tem o processo produtivo transferido do campo para cidade e da agricultura para a indústria. Nesta nova estrutura se perde os vínculos naturais e passa a adotar vínculos sociais, que nada mais são do que as regras produzidas pelos próprios homens.

Neste contexto se dá a divisão do trabalho que segmenta o homem e a sociedade humana. Tal divisão provoca imediatamente a desumanização do homem, haja vista que ela dispensa toda especialização em prol de uma “miserável população trabalhadora disponível à produção capitalista” (MANACORDA, 2007, p. 68).

O trabalhador vivencia um processo de alienação da complexidade da dinâmica do trabalho e também dos seus resultados e consequências, pois, muito embora o trabalho, no sentido ontológico, seja responsável pela construção da sua própria humanização, no sentido de mercado, com o modo de produção capitalista, se configura como instrumento que aliena e escraviza o ser humano em múltiplas dimensões.

Historicamente, a escola se manteve alinhada e articulada às diferentes formas de meios de produção. A educação foi dividida entre a oferta de ensino para aqueles de profissões manuais que necessitavam de formação prática, sendo concedido apenas o necessário para execução de suas tarefas, enquanto para aqueles de profissões intelectuais, o ensino oferecido se baseou na apropriação do domínio teórico e amplo, com o objetivo de preparar a classe dominante para atuar em diferentes setores da sociedade.

O trabalho como princípio educativo busca superar essa dualidade histórica, pois procura sintetizar a relação de teoria e prática, conhecimento humanista e conhecimento científico-tecnológico. O trabalho como princípio educativo concentra-se na relação dialética entre trabalho e escola interligando com os estágios de desenvolvimento das forças produtivas e a partir dos projetos hegemônicos postos.

Considerando que a organização do trabalho nos moldes capitalista determina a educação aos seus interesses de forma a consolidar e manter o poderio das classes dominantes, pensar em trabalho como princípio educativo significa pensar a “educação pelo trabalho” se referindo diretamente ao ensino, em um processo com qual o ponto central é ter por base o trabalho socialmente útil e a transmissão de todo conhecimento acumulado ao longo da história de forma a construir um projeto histórico que viabilize a libertação do sujeito para que, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, ele possa caminhar para sua humanização e emancipação.

5. Pressuposto da EPT: formação humana integral

Com a sociedade organizada sob os interesses do capital, tudo o que o homem produz transforma-se em mercadoria, assim como os saberes sistematizados. Neste sentido, da mesma forma que se dá a desigualdade na lógica das classes sociais pela divisão do trabalho, se dá também a desigualdade na apropriação dos saberes (BORGES, 2017).

Sobre essa perspectiva se faz necessário pensar um ideário de educação com a qual se tenha uma concepção e práticas educativas que formem todos os cidadãos igualmente críticos e com a capacidade para promoção das transformações essenciais e urgentes da sua realidade.

A respeito do termo omnilateralidade definido por Karl Marx, entende-se a apropriação pelo homem da totalidade das capacidades produtivas, de consumo e de prazeres, conhecimentos estes que foram excluídos do trabalhador em decorrência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007).

O conceito de homem omnilateral dialoga com a ideia de formação humana integral, que visa transformar o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, em um sujeito inteiro e preparado para qualquer tipo de ação (CIAVATTA, 2005).

A formação humana integral propõe garantir ao sujeito o direito de uma formação na sua totalidade, com a qual se tem a necessária leitura real de mundo para a atuação enquanto cidadão pertencente a um país, e do qual possa estar politicamente integrado à sua sociedade (CIAVATTA, 2005).

O sistema capitalista fragmenta os trabalhadores a partir de especialidades, preocupando-se em formá-los para executar com eficiência apenas determinadas tarefas demandadas pelo mercado de trabalho.

Desta dinâmica se configura a divisão entre os trabalhadores que concebem e controlam o processo de trabalho e os trabalhadores que apenas executam. Por consequência, a educação se apresenta de forma histórica fragmentada em um tipo de

ensino para aquele que deve executar e o ensino científico-intelectual para aquele que concebe e controla o processo de produção.

A educação politécnica, preconizada por Karl Marx, segundo Rodrigues (2008), em meados do século XIX, representa uma proposta de educação com a qual se supere a dicotomia entre o ensino para o trabalhador manual e o trabalhador intelectual.

À educação politécnica está embutido o conceito de educação omnilateral, que segundo Marx & Engels (2011, p. 85) é compreendida por:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Compreende-se então em uma educação multilateral que integra educação e trabalho e está baseada num tripé em que se tem a educação intelectual, referindo-se a cultura geral, a educação física e o ensino técnico polivalente que engloba o conhecimento técnico e científico.

Isto significa dizer que estes autores indicam que a classe trabalhadora, que é privada dos meios de produção e do acesso ao saber expropriado pela burguesia, tem nessa concepção de educação um meio possível para apropriação do conhecimento produzido e sistematizado ao longo da história e que suportará a sua luta por transformações das relações sociais.

Trata-se de uma proposta de educação que se coloca como instrumento para superação da divisão do trabalho manual e trabalho intelectual. Sendo um modelo de ensino com o qual a classe trabalhadora possa se apropriar dos conhecimentos científicos historicamente produzidos e que promove sua emancipação.

Se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos é condição prévia para constituir sujeitos emancipados e críticos com condições de atuar diante da conjuntura de sua realidade. A partir deste entendimento, conclui-se que para efetivação dessa concepção de educação básica que supere a educação do imediatismo tecnicista, produtivista e economicista é preciso ampliar o tempo de escolaridade e uma compreensão de educação integrada, omnilateral ou politécnica. Para tanto, é necessário o efetivo envolvimento da sociedade civil e política que deve viabilizar e financiar esse projeto. Além disso, também se faz necessária a capacitação e o envolvimento de todos os sujeitos da organização escolar (FRIGOTTO, 2005).

6. A biblioteca e a EPT

A EPT pensa numa educação que atenda às necessidades da classe trabalhadora, ampliando a consciência crítica do sujeito. A escola figura como um espaço formal onde tal processo educacional se desenvolve.

Um dos ambientes dentro da escola em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem é a biblioteca. Sobre esse espaço relacionado ao ensino, o Manifesto da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) para biblioteca escolar (IFLA, 2000, p. 1) apresenta que:

A biblioteca escolar (BE) propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da

vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

Como missão, a biblioteca deve desenvolver serviços de apoio à aprendizagem, assim como disponibilizar um acervo bibliográfico para comunidade escolar que possibilite a construção de sujeitos críticos e efetivos usuários da informação (IFLA, 2000). Nesse sentido, a biblioteca articula de forma congruente com a perspectiva da formação integral que também busca a promoção de cidadãos críticos e emancipados.

Contudo, Becker & Faqueti (2015, p. 27) apontam que nem sempre este espaço teve a liberdade para exercer tal missão, dissertando que:

A história das bibliotecas já passou e ainda passa por momentos de muita “turbulência”, ou, como escreve Bauman (2001), de muita liquidez. Ora as bibliotecas foram locais valorizados, ora desprezados; ora seus livros foram usados, ora queimados; ora locais de uso democrático, ora locais de uso antidemocrático; ora presente nas instituições educacionais, ora ausente; ora local para incentivo à leitura, ao conhecimento, ao saber e ao aprendizado, ora local de depósito de livros e de outras coisas mais que não se tem onde guardar.

Percebe-se que, assim como a história da EPT, a biblioteca, enquanto espaço de aprendizagem, também sofreu com os processos de contestações e descontinuidades ao longo da história. No entanto, a Lei nº 12.244 (BRASIL, 2010) universalizou a implementação das bibliotecas, instruindo que todas as instituições de ensino do país, sejam elas públicas ou privadas, devem contar com biblioteca escolar.

O processo de formação humana integral se dá pela apropriação dos conhecimentos produzidos cientificamente pela humanidade ao longo da história e a biblioteca tem grande importância nesse processo formativo, uma vez que ela oportuniza o acesso de tais conhecimentos.

Contudo, a realidade atual da maioria das bibliotecas educacionais do país, principalmente as relacionadas à educação básica, refletem um “local de depósito de livros com serviço de empréstimo, sem bibliotecário” (BECKER & FAQUETI, 2015, p. 28).

Refletir sobre a biblioteca pressupõe pensá-la como um órgão ativo dentro do universo escolar, que, por meio dos seus serviços e disponibilização de materiais, contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para a concepção de sujeitos críticos que fazem uso efetivo da informação. Nessa perspectiva, Campello (2008, p. 7) reconhece a função da biblioteca no processo educativo e afirma que:

Numa sociedade letrada, caracterizada por abundância de informações, fica evidente a necessidade de preparar crianças e jovens para serem usuários competentes da escrita, capazes de selecionar e interpretar criticamente as informações. A biblioteca escolar, mais do que um estoque de conhecimento, pode constituir um espaço adequado para desenvolver nos alunos o melhor entendimento do complexo ambiente informacional da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, alinhar a biblioteca aos pressupostos da EPT significa pensar em um conceito de biblioteca que, integrada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribua para promoção da formação do sujeito, em que todos os agentes escolares, como gestores, bibliotecários e docentes, estimulem nos alunos autonomia no uso e entendimento da informação.

Tendo como base os pressupostos da EPT, se faz necessário refletir sobre a composição de um acervo bibliográfico que se adequa às suas premissas. Desse modo, é

importante pensar o acervo a partir de uma política de formação e desenvolvimento de coleções que possa contemplar os interesses da comunidade a qual ela serve.

Considerando a impossibilidade física e financeira de se adquirir e armazenar tudo o que já foi produzido cientificamente ao longo da história da humanidade, o processo de desenvolvimento de coleções torna-se uma atividade estratégica, que tem nos agentes escolares, em especial bibliotecários e docentes, a responsabilidade de viabilizar os recursos informacionais dos quais a sua comunidade anseia, bem como promover o estímulo necessário para sua utilização.

Referências

BECKER, C. R. F.; FAQUETI, M. F. **Panorama das bibliotecas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: um olhar sobre a gestão**. Blumenau: IF, 2015.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v.55, n.45, p.101-126, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 16 jul. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamente o §2º e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.244 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/12244.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

CAMPELLO, B. S. (Coord.). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

ESCOTT, C. M. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa, PB: UFPB, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

FONSECA, M. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **RBPAE**. 2014, v.30, n.2, p. 251-268, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53660>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **23ª Reunião Anual da Anped. GT09 - Trabalho e Educação**. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Manifesto IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**. São Paulo: IFLA, 2000. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1, p.13-28, 2012.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/11391-8/Downloads/EDUCACAO_BASICA_E_EDUCACAO_PROFISSIONAL_E_TECNOLOG.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

ORTIGARA, C. **Políticas Para a Educação Profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a Educação Integral**. Pouso Alegre, MG: IF Sul de Minas, 2014.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 10 out. 2019.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: SAVIANI, D. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TAVARES, M. G., Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. In: ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. **Anais IX ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 13 jul. 2020.

WEREBE, M. **30 Anos depois: grandeza e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.



Atividade didática sobre *Fake News* e Google Acadêmico na educação profissional e tecnológica de jovens e adultos

Teaching activity on Fake News and Google Academic in professional and technological education for young people and adults

Andreza de S. Fernandes, Riama C. Gouveia ¹

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP Câmpus Sertãozinho

RESUMO

Este artigo apresenta e discute uma das atividades de um produto educacional desenvolvido durante o mestrado ProfEPT que tratou das tecnologias de comunicação e informação contemporâneas na educação de jovens e adultos, com foco no desenvolvimento acadêmico e da consciência crítica. A metodologia foi baseada na pesquisa-ação; para coleta de dados foram usados questionários e observação participante e os dados obtidos foram classificados, organizados e representados em gráficos e tabelas. As atividades didáticas foram aplicadas em turma de 1º ano do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA do IFSP Câmpus Sertãozinho. Para a atividade sobre *Fake News* e Google Acadêmico foram elaborados panfletos, para destacar as questões mais importantes sobre a confiabilidade das notícias, e uma apostila, para detalhar o procedimento de busca em plataforma científica. As aulas contaram com a atenção e participação dos estudantes, e a percepção quanto ao desenvolvimento das atividades foi bastante positiva. Os resultados mostraram que o produto educacional promoveu aprendizagem e contribuiu com a prática educativa de forma ampla, podendo ser utilizado em qualquer curso de mesma modalidade e em quaisquer cursos da EJA

Palavras chave: Internet, *Fake News*, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article presents and discusses an activity of an educational product developed during the ProfEPT postgraduate, which dealt with contemporary communication and information technologies in youth and adult education, with a focus on academic development and critical awareness. The methodology was based on action research; for data collection, questionnaires and participant observation were used, and the data obtained were classified, organized, and represented in graphs and tables. The teaching activities were applied in a 1st-year class of a Mechanics Vocational Course Integrated to High School, EJA modality, of the IFSP Câmpus Sertãozinho. For the activity about Fake News and Academic Google were created pamphlets, to highlight the most important issues about the reliability of the news, and a handout, to detail the search procedure on a scientific platform. The classes had the attention and participation of students, and their perception of the development of activities was quite positive. The results showed that the educational product promoted learning and contributed to educational practice in a broad way, can be used in any course of the same modality and in any courses for youth and adult education.

Keywords: Internet, Fake News, Information and Communication Technologies, professional and technological education, youth and adult education.

1. Introdução

O presente artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado (FERNANDES, 2019), cujo objetivo foi trazer algumas contribuições para a formação omnilateral dos alunos da PROEJA a partir da construção de um produto educacional que transcendesse a utilização corriqueira da internet, que introduzisse, estimulasse e orientasse os alunos a interagir com a internet com sapiência e segurança, facultando-lhes e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem da utilização da internet.

Durante a pesquisa, foi investigado o que os alunos da EJA necessitavam para navegar pela internet com foco em uma busca pela informação/ conhecimento que suplantasse o uso alienado, para que fosse disponibilizado um produto educacional que favorecesse uma prática de navegação na internet que incitasse seu uso de forma crítica e analítica. Nesse sentido, uma das atividades do produto educacional desenvolvido (disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/559843>) abordou especificamente a questão da confiabilidade das notícias e detalhou o procedimento de busca em plataforma científica. Após a aplicação do produto educacional, foi verificado se a ferramenta didático-pedagógica elaborada contribuiu para a formação omnilateral do educando do PROEJA, aprimorando sua autonomia e sua consciência crítica frente as tecnologias da comunicação e informação.

Para abordar a temática proposta, este artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente será feita a apresentação dos aportes teóricos que fundamentam o olhar para estas discussões; em sequência, introduzir-se-á a metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa, assim como será apresentada a quarta aula da sequência didática, na qual se trabalha mais especificamente a seleção de informações, sobre como reconhecer na internet uma informação Fake News, e apresenta-se uma ferramenta de busca de informação segura e confiável – Google Acadêmico; por fim, são indicados os resultados deste recorte da dissertação.

2. Fundamentação Teórica

Os avanços tecnológicos na sociedade contemporânea e em especial o emprego das tecnologias digitais, têm modificado o modo como as pessoas se relacionam com o mundo e consigo mesmas, modificando contextos sociais, econômicos – modo de produção e circulação de bens, políticos – e proporcionando novas possibilidades para a prática da cidadania (PEREZ GOMEZ, 2015). Vive-se em uma época em que para ser tornar um cidadão partícipe da sociedade é necessário dominar habilidades e comportamentos em relação às tecnologias, pois com elas emergem novas possibilidades de trabalho, de se relacionar, de trocar e alcançar informação, de comercializar e estudar.

Segundo Coelho (2011) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) modificaram paradigmas na sociedade contemporânea, suplantando barreiras físicas e temporais de forma inéditas nas relações sociais, “a rede possibilita contatos, informações, ambientes de pesquisa e disseminação de ideias que oportunizam o estabelecimento dessas relações” (COELHO, 2011, p. 16). As TICs são o resultado da “conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet, e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW), a sua mais forte expressão” (MIRANDA, 2007, p.43).

Ponte (2002) aponta para o fato de que as TICs apresentam várias funções e possibilidades: são um importante meio de acesso à informação, mas também são instrumento de transformação e produção de informação; constituem-se como uma ferramenta de comunicação à distância e trabalho colaborativo; permitem novas formas

de interação social, potencializando a construção de novas identidades pessoais. Geraldi e Bizelli (2017) ampliam o entendimento sobre as TICs, apoiados no conceito de Thompson; para Thompson (1998, *apud* GERALDI; BIZELLI, 2017, p.116), as TICs estão associadas à visão de mundo dos indivíduos e, com domínio dos meios de comunicação e entretenimento, redefinem valores e comportamentos.

Alves, Barros e Okada (2009, p. 60) ressaltam a relevância da TIC para quem vive na sociedade contemporânea, reiterando que “o ser humano, em sua totalidade, não pode mais prescindir das atuais tecnologias da informação e comunicação (TIC) se, realmente, quiser ser feliz numa condição de alto saber e conhecimento”. Ademais, Ponte (2002) destaca o papel das TIC nas diversas dimensões da vida do sujeito na sociedade contemporânea, salientando a importância de se sustentar uma postura crítica diante das tecnologias:

As TIC constituem, assim, uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar. Mas representam também um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. São também, convém sublinhá-lo, tecnologias versáteis e poderosas, que se prestam aos mais variados fins e que, por isso mesmo, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores. (PONTE, 2002, p.2).

Almeida e Moran (2005) atestam que inserir-se na sociedade da informação não é apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação – TIC-, mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para buscar e selecionar as informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. No mesmo sentido, Baptista (2007) destaca que, no meio do crescente volume de informação disponível, em sua maioria superficial e comercial, “aquele que precisa encontrar um dado ou informação específica se vê muitas vezes perdido diante do caos virtual” (BAPTISTA, 2007, p. 2). Ou seja, com a difusão e propagação da internet há o encontro frequente com informações demais e conhecimentos de menos. Isto significa que diversas informações distraem, quase nada acrescentam e ocupam o tempo, o que representa um desafio para quem precisa localizar informações.

O desenvolvimento das TICs, exige, portanto, uma nova capacidade, que é a de saber selecionar informações. A abundância, o acervo, a exorbitância e a oferta infindável de informações disponibilizadas pela internet indicam que todo indivíduo precisa ser mais cuidadoso, criterioso e crítico na avaliação do que é oferecido pelas tecnologias, pela internet.

Apesar do mundo ter apresentado neste último século significativos avanços tecnológicos, científicos e sociais, a sociedade brasileira, não inclusiva, ainda convive com um sistema de educação básica ineficiente, que não forma bem e que ainda, apesar de dar acesso, muitas vezes não consegue garantir a permanência de segmentos de alunos nas instituições escolares, os quais acabam abandonando a escola por razões materiais relacionadas a sua sobrevivência e, muitas vezes, de sua família. Os alunos que não concluem o ensino fundamental ou o ensino médio na idade própria passam a integrar a população de jovens e adultos não escolarizados para os quais se destinam a EJA, modalidade de ensino com características específicas.

A situação é vivenciada por milhares de jovens brasileiros excluídos da escolarização regular por razões materiais, oriundas da exploração de seu trabalho, que retornam à escola não somente para a ampliação de conhecimentos, para conseguir emprego ou uma posição favorável, mas acima de tudo para manter-se no trabalho que atuam. Conforme afirmação de Gaudêncio Frigotto:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade. (FRIGOTTO, 1998, p. 34).

A LDB/96 (art.37) define a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”; aos quais deverão ser asseguradas gratuitamente “oportunidades educacionais, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996). O censo demográfico do IBGE (2010) revela que o Brasil possui aproximadamente 13 milhões de jovens e adultos analfabetos, isto significa 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais.

Diversas pesquisas apontam que os alunos que buscam a EJA para prosseguir seus estudos são pessoas de classe trabalhadora, vivendo grande parte delas de subemprego ou desempregados, marginalizados pela escola e marcados por uma história de entradas e saídas de cursos anteriores, por fatores ligados a exploração de sua mão de obra, como cansaço após a jornada de trabalho, alimentação deficiente, transporte caro e inacessível, além de fatores que se localizam em âmbito intraescolar, que dizem respeito ao sistema educacional, como metodologias e recursos pedagógicos inadequados.

Para aqueles alunos que procuram a reinserção no sistema educacional para retomar o momento em que interromperam sua trajetória de escolarização, seja no ensino fundamental ou médio, existe a oportunidade de concluírem seus estudos aglutinando a sua formação geral a formação técnica ou qualificação profissional. Para isso, têm a possibilidade de ingressarem em cursos do Proeja que significa Programa Nacional de Integração de Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007).

Sem dúvida, a internet produziu novos rumos ao disponibilizar novas formas de acesso à informação e conhecimento, isto significa que o mundo contemporâneo tem demandas que se utilizam da comunicação digital, da internet, e o PROEJA não pode desconsiderar o seu uso. O principal desafio em trabalhar as TIC com os alunos da PROEJA é fazer com que transcendam o simples uso das máquinas, dos computadores, dos tablets, dos celulares, etc. convertendo-os em sujeitos críticos e conscientes no uso das tecnologias, da internet.

Em países em desenvolvimento, como o Brasil, as TIC podem expressar uma faceta excludente, uma vez que dificuldades de acesso devido a altos custos de aquisição adicionam-se as desigualdades sociais, econômicas e culturais, contribuindo como fator de exclusão social. Segundo Barros (2011), tratando da EJA, “Na maioria dos alunos o contato com computadores ou outras tecnologias se realiza de forma precária e informal.” (BARROS, 2011, p. 79). Assim, a escola passa a ser uma possibilidade para a diminuição das desigualdades quanto para a inclusão social de indivíduos.

A escola deve formar alunos que produzam, troquem e interajam continuamente uns com os outros e, na atualidade, com as tecnologias, tornando-os cidadãos do seu tempo. Isto se faz imprescindível àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, para que possam exercer a sua autonomia frente às rápidas mudanças que as tecnologias vêm impondo à contemporaneidade. Além disso, é fundamental para que possam suplantar o efeito mais perverso decorrente dos avanços das tecnologias: o desemprego e a exclusão social, visto que os benefícios provenientes desses avanços são usufruídos por apenas uma pequena parte da sociedade.

Assim, a escola deve trabalhar para a consolidação do saber elaborado de forma a garantir a todos o conhecimento sobre os fundamentos científicos dos fenômenos naturais e sociais, como afirma Saviani (2012, p.2).: “O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.”

Dessa forma, a escola, além de garantir aquisição de conhecimento construído historicamente, deve fazer a interação com os novos tempos, ou seja, com as tecnologias da informação e da comunicação. Essa reunião de conhecimento se constituirá no domínio de conceitos que levarão o aluno da EJA a participar da realidade de forma ativa e mais crítica, uma vez que vivenciamos uma sociedade capitalista e globalizada que tende a excluir socialmente aqueles que não estão congruentes com o seu funcionamento.

Freire (1984) também se posiciona sobre a utilização da tecnologia, afirmando que o desenvolvimento tecnológico é uma forma de expressão da criatividade humana e que: “a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso.” (FREIRE, 1984).

O contato irreflexivo e desacomodado com as tecnologias da informação e comunicação, pode restringir os alunos do PROEJA no intento de expandir suas relações sociais e profissionais e se tornar mais uma causa que se soma a uma lista de obstáculos para que se tornem sujeitos partícipes do seu tempo. Barros (2011) afirma que o ensino voltado à EJA deve ter a intenção de levar o aluno a apropriar-se de conhecimentos que o levem a interagir com a internet de forma circunspecta e, assim, a obter mais possibilidades de êxito no processo de interação com as tecnologias da comunicação e informação.

A nova realidade, a “era digital”, como Pérez Gómez (2015) a define, acarreta novas demandas para o trabalho e para vida social como um todo. Entre os que mergulharam nesse novo universo e os que se mantêm no estágio anterior, estabelece-se um abismo cada vez mais profundo, do que aquele já criado pelo capitalismo, em sua fase industrial.

Neste cenário, Barros (2011) ressalta a importância da escola para a inclusão dos alunos na era digital, e assevera a relevância de se ensinar a utilizar as TIC de forma crítica: “Essa capacidade se forja não só por meio do conhecimento das tecnologias existentes, mas pelo contato com elas e da análise crítica de sua utilização e de suas linguagens como ferramenta eficaz de aprendizado e trabalho.” (BARROS, 2011, p. 94).

Cabe a escola construir a ponte de inserção para todos, especialmente para os segmentos sociais historicamente excluídos da cidadania, formando cidadãos partícipes, capazes de transformar aquilo que está imposto pela estrutura das classes sociais. Isto significa educar alunos que não sejam passivos de seguir modelos, mas sim atuantes e interativos, especialmente críticos e transformadores da realidade social:

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde a sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1995, p.12).

Nos posicionamos na segunda opção apontada por Gramsci (1995), pois acreditamos ser preciso transcender o domínio das classes hegemônicas suplantando a sociedade contemporânea capitalista neoliberal, que se estrutura sobre relações de dominação, “onde as relações sociais impedem, ou ao menos, limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo.” (DUARTE, 2013, p. 59). Significa que a sociedade neoliberal traz barreiras para que as pessoas se formem como indivíduos humanos, pois para transformar-se em indivíduo humano cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual (conhecimento) produzida pela humanidade e a sociedade capitalista gera uma desigualdade, fazendo com que uma classe privilegiada desfrute indiscriminadamente dos proveitos advindos do trabalho humano e do acúmulo da produtividade material, através dos avanços científicos e tecnológicos, enquanto outras vivem em condições desumanas de habitação, saúde, higiene, educação, entre tantos outros de que são privados gerando graves manifestações da questão social.

A fim de que a classe menos privilegiada possa se desenvolver plenamente e ascenda a uma formação omnilateral, a escola deve assumir seu intento de propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o saber elaborado.

Nesta perspectiva, tem a escola, como função social, a tarefa de propiciar a socialização da cultura e do conhecimento produzidos e acumulados pelo homem em todos os níveis escolares, principalmente aos filhos da classe trabalhadora e alunos da PROEJA, para que possam atuar, interagir e tornarem-se cidadãos participes do seu tempo. A escola, se cumprir o seu papel de socializar as formas mais desenvolvidas de conhecimento produzido pela humanidade, possibilitará a superação da sociedade que se experencia - capitalista – proporcionando uma vida plena de conteúdo e equidade nas relações.

Isto só será possível através da educação, pois a educação tem por finalidade a transmissão sistemática do conhecimento socialmente elaborado, por meio do ensino. O ensino por sua vez é um instrumento que direciona formas de acepção de conhecimento possibilitando aos indivíduos o acesso ao saber. Nesse sentido, a educação é um instrumento de luta, que permitirá ao proletariado elevar seu nível cultural e estabelecer uma nova relação hegemônica; essa luta inclui um primeiro momento, de crítica à concepção dominante da ideologia burguesa, e um segundo momento, de construção “de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares” (SAVIANI, 2013, p. 3-4) Sem dúvida, é preciso conhecer para que se desenvolva a concepção de mundo, pois ao se apropriar do conhecimento, compreende-se o mundo e a nós mesmos, suplantando a superficialidade e o senso comum impostos pela sociedade neoliberal.

Nesta perspectiva, o presente artigo busca contribuir para uma formação omnilateral do trabalhador que, por viver em uma sociedade capitalista fortemente influenciada por ideias neoliberais, não pode se apropriar plenamente das conquistas socialmente produzidas historicamente pelo gênero humano, como fazem as classes dominantes e, dessa forma, construir, como conceitua Duarte (2013), uma “individualidade para si”, ultrapassando um estado de alienação e torpor no tocante a sua própria vida.

3. Metodologia

Empregou-se como método de pesquisa a estratégia denominada de pesquisa-ação, pois segundo Tripp (2005), tal metodologia é definida como uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática, no caso, a prática pedagógica. Ademais trata-se de um método de pesquisa fomentador da interação

crítica e da integração entre sujeito e objeto, o que estava plenamente em sintonia com a questão central e objetivo do trabalho de pesquisa.

Além disso, esta abordagem, a pesquisa-ação, fundamenta-se pela constante preocupação em desenvolver intervenções colaborativas e coletivas orientadas com vistas a resolução de um problema. No que diz respeito ao nosso estudo, o problema seria o desvelar da internet para os estudantes do PROEJA.

Thiollent (1998) esclarece que a metodologia da pesquisa ação é aplicada à pesquisas sociais, empíricas, diretamente associadas à uma ação de transformação ou resolução de problema; também explica que na pesquisa-ação os pesquisadores e demais participantes estão envolvidos de forma cooperativa em todas as etapas do trabalho. Portanto, toda pesquisa-ação, por sua própria concepção, é do tipo participativo, uma vez que a participação das pessoas envolvidas no problema investigado é indispensável. Contudo, a ação dos participantes, segundo Chisté (2016), não pode ser trivial, “na pesquisa-ação, os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

A pesquisa teve uma abordagem prioritariamente qualitativa, pois segundo Flick (2009, p.37) “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Dessa forma, a abordagem metodológica para coleta de dados deu-se a partir de questionários semiestruturados, observações no laboratório de informática e a criação de um grupo no Whatsapp. Estas escolhas possibilitaram atingir a totalidade dos alunos matriculados no curso Técnico em Mecânica integrado a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a fim de se conhecer as práticas e usos que faziam da internet, além de inferir se, e de que forma, o uso de um produto educacional possibilitaria que os alunos da PROEJA se tornassem usuários versados no uso da internet.

Dentro da metodologia traçada, a fim de alcançar o objetivo proposto, selecionou-se como campo de investigação o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Sertãozinho, localizado no nordeste do Estado de São Paulo, a 330 km da Capital. A pesquisa foi desenvolvida conforme as seguintes etapas da Fig. (1):

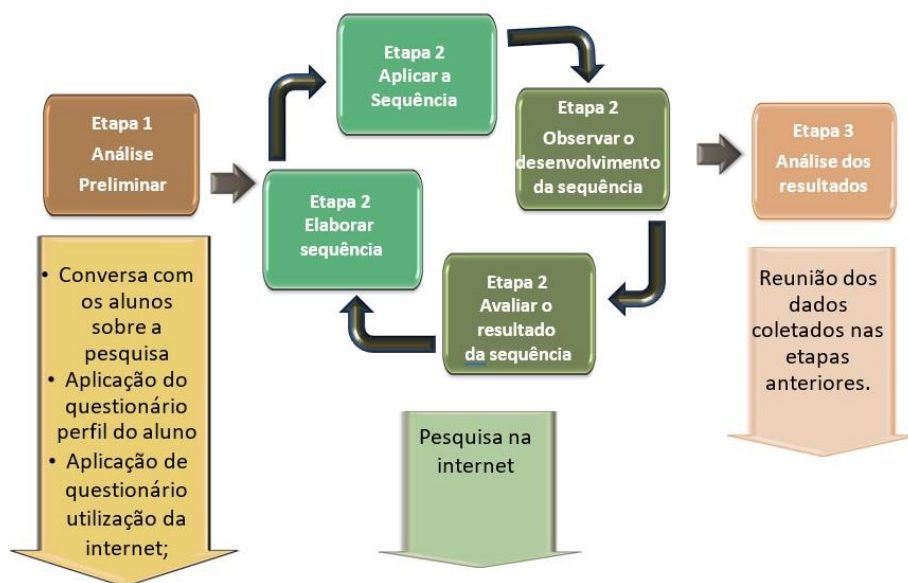


Figura 1. Fluxograma da Pesquisa Fonte: As autoras.

Na primeira etapa - de análise preliminar - fez-se uma conversa com aos alunos sobre a participação deles no contexto da pesquisa, além disso, aplicou-se um questionário semiestruturado, para compreender o uso que os alunos faziam da internet, quando acessavam a rede. Aplicou-se, também, um questionário que trouxe informações sobre o perfil dos alunos, como forma de conhecer e caracterizar o público-alvo deste trabalho.

A segunda etapa constituiu-se da elaboração e aplicação da sequência didática - conjunto de atividades encadeadas de passos e etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

Por fim, a terceira etapa referiu-se à análise dos resultados obtidos após a aplicação da proposta de sequência didática.

A sequência didática foi dividida em quatro unidades de aulas expositivas e práticas com o acompanhamento constante da pesquisadora, além da aula prévia para explicar a proposta e efetuar o diagnóstico e da aula, ao final do processo, para avaliação do conteúdo estudado, num total de seis aulas destinadas ao trabalho. Cada aula/encontro teve a duração de 1h30min, e foram ministradas no segundo semestre do ano letivo (agosto a novembro de 2018), durante o período de aulas da unidade curricular Informática.

Nas quatro aulas destinadas ao desenvolvimento da sequência didática propriamente dita, foram realizados os seguintes procedimentos: exposição do resultado pretendido da atividade para a aula; explanação dos assuntos abordados naquela aula; supervisão das atividades executadas durante os exercícios práticos. O assunto do primeiro encontro foi o sistema informatizado de registro da vida acadêmica dos estudantes à época, o Webdiário; a segundo encontro tratou de técnicas para a realização de pesquisas na Internet; na terceira atividade foram abordadas funcionalidades de alguns navegadores; no quarto encontro o tema de discussão foram as *Fake News* e a plataforma Google Acadêmico. Neste artigo será aprofundado o desenvolvimento da aula 4.



Figura 2. Panfleto sobre Fake News. Fonte: As autoras.

Para o desenvolvimento da atividade sobre *Fake News* e Google Acadêmico foram elaborados: panfletos, conforme mostra a Fig. (2), para destacar as questões mais importantes sobre a confiabilidade das notícias; e uma apostila, ilustrada na Fig. (3), para detalhar o procedimento de busca em plataforma científica.

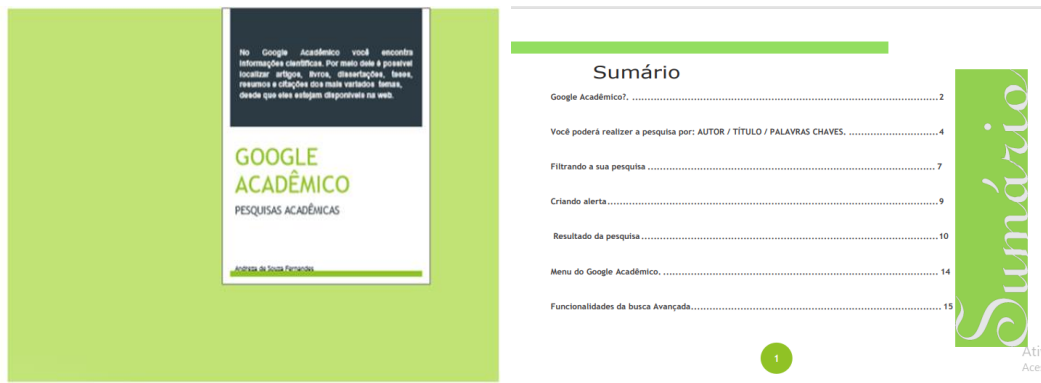


Figura 3. Apostila sobre Google Acadêmico. Fonte: As autoras.

A aula foi desenvolvida no laboratório de informática, dividida em duas etapas. Na primeira parte da aula foram dadas orientações para que os estudantes fossem capazes de avaliar informações falsas e fontes de informação seguras. Assim, os alunos foram motivados a abrirem um site aleatório para averiguarem a veracidade das informações. Esse processo ocorreu concomitantemente com a leitura dos panfletos.

Da mesma forma, na segunda parte, foi apresentado o Google Acadêmico, uma ferramenta de busca de informação científica confiável, enquanto os estudantes acompanhavam os conteúdos da apostila. Na sequência os alunos navegaram pela plataforma, fazendo pesquisas sobre temas de interesse, verificando que tipo de material a plataforma costuma apresentar: artigos científicos, livros, sites de universidades, etc.

4. Resultados

Os alunos mantiveram-se atentos e participativos durante todo o processo, mostrando que estavam ávidos pela informação. Todas as atividades transcorreram de forma tranquila. Logo após o desenvolvimento das atividades teórica e práticas, os estudantes responderam um questionário, atribuindo notas de 0 a 10 para alguns quesitos, conforme mostra a Fig. 4. Percebe-se que a percepção dos estudantes em relação ao material didático fornecido e ao desenvolvimento da aula foi bastante positiva, com uma satisfação geral bastante elevada.

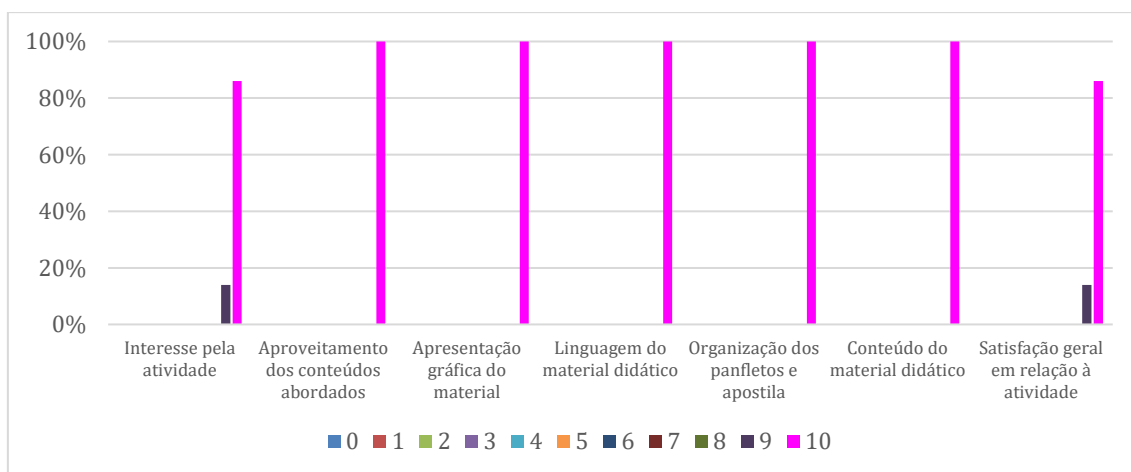


Figura 4. Percepção dos estudantes quanto à realização da atividade sobre *Fake News* e Google Acadêmico. Fonte: As autoras.

Na avaliação também havia uma questão aberta, para os alunos apresentarem aspectos positivos e negativos da aula que não foram contemplados pelas questões fechadas. Apenas 15% dos alunos registraram comentários, todos positivos, com afirmações do tipo: “É importante saber do site Google Acadêmico”, “Ótimo, sem palavras” e “Aprendemos muito”.

Com o intuito de verificar a assimilação e apropriação do conteúdo pelos alunos e, portanto, a eficácia da sequência didática, na avaliação bimestral do componente curricular de informática da turma foram incluídas algumas questões com testes de múltipla escolha sobre todo o conteúdo trabalhado em cada uma das quatro aulas, com três questões tratando da atividade sobre *Fake News* e Google Acadêmico.

Vale ressaltar que 40% dos alunos são infrequentes e isto trouxe implicações para o resultado da pesquisa, uma vez que parte dos alunos não participaram de todas as etapas das atividades que compuseram a sequência didática. Para que o processo se mantivesse anônimo, não foi feito um levantamento específico sobre quais alunos participaram de cada atividade, em relação às respostas na avaliação final, mas a análise dos resultados deve incluir esta consideração.

Uma das questões buscou verificar a apreensão sobre o reconhecimento de *Fake News*, conforme mostra a Fig. (5). A grande maioria (92%) dos alunos responderam de forma correta, mostrando compreensão e assimilação sobre a forma de se verificar se um site é seguro e confiável. Reafirma-se que instigar e dar instrumentos para o aluno verificar informações que navegam na rede é muni-los de ferramentas para que escapem de possíveis armadilhas que circulam pela web.

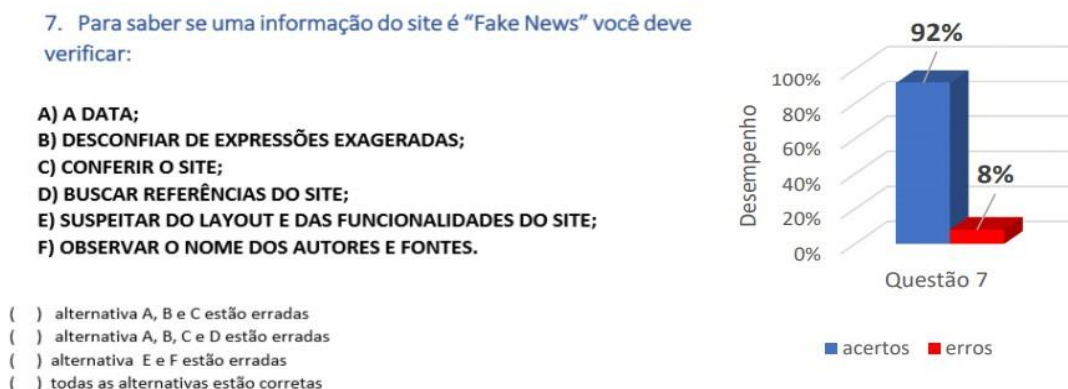


Figura 5. Questão sobre reconhecimento de *Fake News* na avaliação bimestral. Fonte: As autoras.

A questão seguinte da avaliação, conforme Fig (6), tratou sobre a falta de visão crítica das pessoas no meio digital, porém agora com aspectos mais detalhados sobre este tema. Os resultados indicam que, de forma ainda mais positiva que para a questão anterior, os alunos compreenderam e assimilaram os processos de se verificar se uma informação é segura e confiável.

8. Para descobrir se um site é confiável você deve verificar:

- A) A extensão do site;
- B) Pesquisar o nome do site;
- C) Checar as fontes do site;
- D) Desconfiar de títulos e informações apelativas;
- E) Comparar o conteúdo com outros veículos;
- F) Procurar um autor ou sua popularidade;
- G) Verificar se o site faz parte de um portal;
- H) Procurar um certificado de segurança.

- alternativa A, B, C e D estão erradas
- alternativa A, B, C, D e E estão erradas
- alternativa A, B, C, D, E, F estão errada
- todas as alternativas estão corretas



Figura 6. Questão sobre reconhecimento de sites confiáveis na avaliação bimestral. Fonte: As autoras.

Na questão que tratava da assimilação sobre a ferramenta Google Acadêmico, verifica-se na Fig (7) que apenas 58% dos alunos responderam de forma correta, mostrando que se apropriaram da aplicabilidade desta ferramenta. Esse resultado menos favorável pode estar relacionado ao fato de ser uma plataforma e uma prática de pesquisa que estão mais distantes da realidade dos estudantes da EJA e que, portanto, merecem um debate maior em sala de aula até que passe a fazer parte da realidade desses estudantes, abrindo portas para o aprofundamento e continuidade de estudos.

9. No Google Acadêmico você encontra informações científicas. Por meio dele é possível localizar:

- A) artigos, livros, dissertações, teses, resumos e citações dos mais variados temas, desde que eles estejam disponíveis na web.
- B) Receitas, sites, entretenimento, jogos, brincadeiras variadas, desde que eles estejam disponíveis na web.

- alternativa A está correta
- alternativa B está correta
- alternativa A e B estão corretas
- alternativa A e B estão erradas



Figura 7. Questão sobre Google Acadêmico na avaliação bimestral. Fonte: As autoras.

A última questão da avaliação bimestral, apresentada na Fig (8), tratava de todo o trabalho organizado na sequência didática para buscar informações na internet, e 100% dos alunos concluíram que assimilaram os conceitos básicos para realizarem pesquisas na internet. Ainda que tenham existido questões com um aproveitamento médio, a percepção de aprendizagem por parte dos alunos, por si só, já é um resultado positivo, principalmente em termos de motivação e autonomia.

10. As aulas dadas pela pesquisadora contribuíram para compreensão básica de termos e conhecimentos fundamentais pa BUSCAR INFORMAÇÕES NA INTERNET?

- SIM NÃO

Justificativa:



Figura 8. Questão geral sobre a sequência didática na avaliação bimestral. Fonte: As autoras.

Nesta última questão, havia a possibilidade de os alunos justificarem a sua resposta. Nem todos o fizeram, mas os que fizeram expressaram justificativas positivas, que foram agrupadas em categorias, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Justificativa dos estudantes para a avaliação positiva da sequência didática. Fonte: As autoras.

Aluno	Justificativa
Aprendizagem	“Porque eu mesmo não sabia de nada, mas depois dessas aulas eu aprendi e agora posso ser melhor.” “Porque aprendi fazer pesquisas nas quais não conhecia foi muito útil. Aprendi bastante.” “Eu aprendi muitas coisas na sala de aula como pesquisar com segurança, não conhecia o Google Acadêmico, gostei muito de pesquisá-lo.” “É importante para o aluno aprender mais está sempre atualizado.” “Tinha muitas coisas que eu não sabia e agora entendi.”
Aplicação	“Usei algumas dicas para fazer um trabalho.” “Podemos utilizar melhor o que a internet tem ao nos oferecer e com mais segurança.” “Porque esclareceu e tirou muitas dúvidas e também facilitou ainda mais para usar a internet.”
Metodologia	“Ela explica bem, é bem detalhista.” “O material didático estava perfeito e a professora transmite o conteúdo de maneira clara com suas explicações.” “Porque a aula foi muito bem explicada consegui compreender bem.”

4. Considerações Finais

A pesquisa mostrou que o produto educacional desenvolvido pode contribuir com a prática educativa de forma ampla, podendo ser utilizado em qualquer curso de mesma modalidade e até mesmo em quaisquer cursos da EJA.

Ensinar os alunos a lidar com a internet, buscando informações, é um dos papéis mais importantes que uma política moderna em educação tem a cumprir. Isto porque a internet, além de ser um dos principais recursos de busca de informações, tem produzido inúmeros impactos no mundo do trabalho; através dela, muitos modelos de trabalho foram criados, aperfeiçoados e outros extintos, gerando um grande impacto no modo de produção da sociedade contemporânea. Assim, não possibilitar o conhecimento do uso consciente desse recurso faz com que uma parcela da sociedade seja alijada do acesso ao direito à cidadania.

Principalmente para os alunos do PROEJA, que possuem um repertório mais amplo de representações e conhecimentos intuitivos, baseados no senso comum, adquiridos por uma vivência mais prolongada no meio social, a escola deve assisti-los no caminho do conhecimento científico, suplantando o conhecimento assistemático e, para

tanto, os professores precisam planejar ações adequadas para que os alunos desenvolvam a esperteza necessária para acessar informações na internet com êxito.

Ressalta-se, assim, a importância da atuação do professor como mediador no processo ensino aprendizagem. O professor deverá ser o vínculo entre o estudante e o conhecimento para que o aluno aprenda a refletir e a indagar, e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. A ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante.

O docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e enfrentar o caminho do aprender a ensinar. Sem dúvida, ensinar é uma atribuição que precisa ser aprimorada e desenvolvida. Um professor precisa, em sua jornada, aperfeiçoar sua prática pedagógica para, da melhor forma, acolher a seus alunos, pois é por meio da responsabilização pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel de socializar o conhecimento construído ao longo da história.

Com este estudo percebe-se, fortemente, o protagonismo do professor de ser o agente que organiza, facilita e disponibiliza toda cultura e o conhecimentos acumulados pela humanidade, pertencentes a o conjunto de indivíduos nela inseridos, mas que por vivermos em uma sociedade capitalista fica distribuído de forma desigual. São muitos os benefícios que se obtém ao desenvolver ações planejadas. Além de oferecer possibilidades múltiplas de aplicar conhecimentos teóricos à prática individual de cada ser, leva o aluno a tornar-se um construtor de novos significados e possibilita também ao professor refletir sobre sua práxis.

Faz-se imprescindível a utilização das TIC's de forma segura e consciente para que se tenha uma experiência emancipadora ao realizar buscas e pesquisas na internet. A escola deve sistematizar ações que levem o aluno a exercitar o uso racional da internet, evitando que estudantes sejam meros consumidores ou façam o uso equivocados dessas tecnologias.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao IFSP Câmpus Sertãozinho e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede, ProfEPT, pela oportunidade de realização da pesquisa.

Referências

ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. (org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: MEC/Seed, 2005.

ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (org.). **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudo de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

BARROS, J. M. P. de. As novas tecnologias e a educação de jovens e adultos. **Conteúdo Jurídico**, Brasília, DF, 28 nov. 2011. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.34639>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: documento base**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CHISTE, P. de S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. educ.**, Bauru, v.22, n.3, p.789-808, set. 2016.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9254>. Acesso em: 5 jun. 2019.

DUARTE, N. **A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERNANDES, A. de S **As tecnologias de comunicação e informação contemporâneas na educação de jovens e adultos: ferramentas de consciência crítica e desenvolvimento acadêmico**. Orientador: Riama Coelho Gouveia. 2019. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2019.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem?. **Revista BITS**, São Paulo, p.6, maio 1984. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/24/1/FPF_OPF_01_0027.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, L. M. A; BIZELLI, J. L. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 18, fev. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379>. Acesso em: 23 maio 2019.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.3, maio/ago 2007. Disponível em: <http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

PÉREZ GOMEZ, Á. I. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

PONTE, J. P. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In: PONTE, J. P. (org.). **A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto Editora, 2002. p.19-26. (Cadernos de Formação de Professores, 4). Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20%28TIC-INAFOF%29.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. 2012. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico- Crítica” realizada no **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set./dez. 2005.



Educação financeira: uma análise comparada dos currículos de ensino técnico integrado ao médio nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo

Financial education: a comparative analysis of technical education integrated in the State Technical Schools of São Paulo

Adriana B. C. de Castro¹, Paulo Constantino¹

¹ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

RESUMO

A educação econômica e financeira vem sendo incentivada como política pública devido a sua relevância e impacto sobre os indivíduos e suas famílias. Este trabalho tem como objetivo comparar as propostas curriculares do ensino técnico integrado ao ensino médio nas Etec's do Centro Paula Souza, considerando a presença da temática em conteúdos das planificações curriculares e competências ligadas à educação financeira. A investigação é de natureza qualitativa e exploratória, baseada em pesquisa documental, com o emprego do instrumental da Educação Comparada sobre os textos selecionados. Os resultados mostraram que nos 16 cursos analisados, a educação econômica e financeira é abordada de maneira transversal entre as disciplinas, com presença discreta entre as competências discentes demandadas nos documentos.

Palavras chave: Educação financeira, educação econômica, currículos, educação profissional, educação comparada.

ABSTRACT

Economic and financial education has been encouraged as a public policy due to its relevance and impact on individuals and their families. This work aims to compare the curricular proposals of technical education integrated to secondary education in the State Technical Schools of the Paula Souza Center, considering the curriculum planning and competences related to financial education. The investigation is qualitative and exploratory in nature, based on documental research, with the use of comparative education instruments on the selected texts. The results showed that in the 16 courses, economic and financial education is approached in a transversal way, with a discreet presence among the student competences demanded in the documents.

Keywords: Financial education, economic education, curriculum, vocational education and training, comparative education.

1. Introdução

A educação econômica e financeira tem ocupado o debate público, dada a sua relevância e impacto sobre os indivíduos e suas famílias. Por definição, esta educação permitiria aos indivíduos a administração de recursos próprios e de terceiros, a elaboração de orçamentos, o desenvolvimento de hábitos de consumo equilibrados e sustentáveis, além da geração de poupança e tomadas de decisão para investimentos (CASTRO; CASTRO, 2021a).

O objetivo central do estudo foi compreender como esta educação econômica e financeira se insere no ensino técnico integrado ao ensino médio das escolas técnicas estaduais [Etecs] de São Paulo ligadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS]. A ideia foi comparar as propostas curriculares de cursos integrados, buscando a presença de conteúdos e competências ligadas à temática nestas planificações, com o aporte da comparação metodologicamente elaborada (SCHRIEWER, 2018).

Como um marco conceitual inicial, a educação econômica e financeira seria apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE ou OECD, no inglês] como:

[...] o processo pelo qual consumidores e investidores melhoram sua compreensão sobre conceitos e produtos financeiros e, por meio de informação, instrução e orientação objetiva, desenvolvem habilidades e adquire confiança para se tornarem mais conscientes das oportunidades e dos riscos financeiros, para fazerem escolhas bem informadas e saberem onde procurar ajuda ao adotarem outras ações efetivas que melhorem o seu bem-estar e a sua proteção (OECD, 2009a, p.02).

A relevância e a pertinência para o desenvolvimento deste trabalho estão relacionadas a sua possível contribuição educacional e social. Como contribuição educacional, se propõe a estudar a inserção da educação econômica e financeira no ensino técnico paulista. Sob a ótica social, os conhecimentos, competências e habilidades econômicas desenvolvidas permitiriam aos sujeitos praticar as atividades econômicas e interagirem em economias de mercado (HOFMANN; MORO, 2013) de modo mais ajustado. Além disso, os alunos adquiririam a capacidade de transferir conhecimento para os núcleos familiares, permitindo uma melhor gestão de recursos financeiros neste âmbito (CASTRO, 2021), o que foi corroborado por pesquisas recentes da OECD (2020) que apontavam, somente nas economias mais desenvolvidas, este tipo de informação circulando mais fortemente por meio dos pais, responsáveis ou outras relações com adultos.

2. Referenciais básicos para a pesquisa

A educação econômica e financeira vem sendo recentemente incentivada como política pública, dada a sua possibilidade de se constituir, em diferentes contextos:

[...] como pleno exercício dos direitos e pelo cumprimento dos deveres dos cidadãos sobre suas finanças, ainda é incipiente no Brasil e no mundo. Pode se dizer que os direitos do cidadão referem-se à inserção da população aos mercados e à educação financeira. Já os deveres estão relacionados a honrar compromissos financeiros, não cometer fraudes, adquirir produtos e serviços

legalizados e cumprir as obrigações fiscais relacionadas às transações financeiras (ARAÚJO; SOUZA, 2012, p. 01).

De acordo com Hoffmann (2010), possuindo uma educação econômica e financeira, os indivíduos poderão sofrer menores riscos de endividamento, de vulnerabilidade às fraudes e abusos financeiros; além de obter conhecimento sobre as alternativas de crédito e na escolha dos produtos adequados à sua condição (HOFFMANN, 2010), o que implicaria, em última instância, na melhoria da qualidade de vida.

A educação financeira deveria ser incluída como tema transversal nos cursos da educação profissional e tecnológica, pois se trata de uma modalidade em que os egressos costumam apresentar boa empregabilidade e rápida inserção nos setores econômicos (WORLD BANK, 2013), mas não necessariamente aprendem a lidar com suas finanças pessoais ou sobre o funcionamento básico da economia (THEODORO *et al.*, 2010).

No entanto, ao examinarmos o contexto do Brasil, não se registra uma preocupação perene com a temática. Como notaram Araújo e Souza (2012):

Embora os esforços [...] sejam importantes, eles têm sido conduzidos de modo disperso, havendo por vezes duplicidade de ações e falta de divulgação à sociedade. A falta de coordenação entre as atividades reduz a amplitude do impacto social das medidas e minimiza a percepção da sociedade em relação à promoção da cidadania financeira (ARAÚJO; SOUZA, 2012, p.39).

Esta preocupação ganharia força quando o governo federal instituiu o Comitê Nacional de Educação Financeira [CONEF], em 2010. Somente em 2017, o CONEF fomentaria a Estratégia Nacional de Educação Financeira [ENEF] (BRASIL, 2017), estabelecendo também as diretrizes do Programa Educação Financeira nas Escolas.

Estas diretrizes do CONEF visavam universalizar o tema da educação financeira nos estabelecimentos educacionais. O intuito era privilegiar ações conduzidas pelos professores, estimulando a produção descentralizada de conteúdo. Além disso, buscava incentivar a participação de instituições de ensino superior e articular programas com os sistemas públicos de ensino (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2017), patrocinando inclusive uma Semana Nacional da Educação Financeira (SEMANAENEF, 2021), que se encontrava na oitava edição em 2021.

Em 2021, o governo federal, através do constituído Fórum Brasileiro de Educação Financeira [FBEF], publicou um comunicado FBEF N° 1/2021, divulgando os princípios e as novas diretrizes para a implementação de uma Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira [Nova ENEF]. Neste documento, o Fórum Brasileiro de Educação Financeira estabeleceria os seguintes princípios para a Nova ENEF (BRASIL, 2021):

- Atuação permanente e em âmbito nacional;
- Prevalência do interesse público;
- Atuação por meio de informação, formação e orientação;
- Formação de parcerias com órgãos ou entidades públicas e com instituições privadas;
- Avaliação e revisão das ações implementadas;
- Proibição de oferta de produtos e serviços nas ações de educação financeira.

Além dos princípios, o Fórum Brasileiro de Educação Financeira também definiu diretrizes para a Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira, sendo elas:

- Governança e coordenação;
- Planejamento e articulação;

- Ciclos de mensuração e mapeamento;
- Liderança e orientação em educação financeira;
- Plano de ação, reconhecimento de ações de terceiros e prestação de contas (BRASIL, 2021).

A presença da educação econômica e financeira na educação ainda se consubstanciaria, entre outros documentos, na Base Nacional Comum Curricular [BNCC] do ensino médio brasileiro (BRASIL, 2018) e em publicações de organismos internacionais (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2009a; 2009b; 2015). A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, tem por função nortear os currículos e propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Embora o governo federal tenha identificado a necessidade de inserção da educação econômica e financeira na BNCC e fomentado o debate recente, as inserções desta temática junto à educação profissional ainda são limitadas, apesar da regulação estadual – no caso de São Paulo, por exemplo – também prever possibilidades de adaptação curricular (CEE, 2018). Não existindo a obrigatoriedade da inclusão como disciplina específica, as iniciativas de abordagem são transversais.

Para avançar com estes estudos curriculares, coube-nos examinar os currículos do ensino técnico com o auxílio da Educação Comparada. As etapas ‘clássicas’ do método comparado (BEREDAY, 1964; MANZON, 2015) normalmente comportam:

a) a descrição dos temas escolhidos para comparação, com base na coleta de dados e outras fontes;

b) a interpretação de cada assunto de comparação no quadro da educação geral como bem como as condições sociopolíticas, econômicas e culturais;

c) a justaposição, que consiste nos resultados descritivos e interpretativos das investigações anteriores sobre os assuntos individuais, principalmente pela aplicação de esquemas em forma de tabela, quadros, sinopses, com base em critérios de comparação;

d) a comparação, identificando semelhanças e diferenças, como resultado da investigação global e a produção de inferências, sugestões e interpretações úteis aos estudos, à formulação de políticas ou outras perspectivas.

A abordagem metodológica de comparação elaborada poderá se apresentar, na perspectiva de Maria Manzon (2015), “como uma lente através da qual os casos ilustrativos de estudos comparados podem ser examinados e avaliados” (MANZON, 2015, p.132). É o que apresentaremos na próxima seção, ao trazer a metodologia e a caracterização da investigação.

3. Metodologia e caracterização

A investigação desenvolvida foi de natureza qualitativa e exploratória (MARCONI, LAKATOS, 2010). A pesquisa documental foi utilizada para a justaposição e comparação dos textos curriculares (GIL, 2002; ADAMSON; MORRIS, 2015) por amostragem das escolas técnicas estaduais paulistas, delimitando-a, segundo o cubo de Bray e Thomas (MANZON, 2015) no nível dos estados e províncias; e no público selecionado dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A pesquisa comparada (ADAMSON; MORRIS, 2015; SCHRIEWER, 2018) foi a estratégia metodológica adotada para esta análise curricular. Seguiu os moldes preconizados por Bereday (1964) e Adamson e Morris (2015), com a elaboração de critérios de compatibilidade, o mapeamento de semelhanças e diferenças, a disposição

em matrizes e quadros comparativos para a produção das hipóteses e inferências ligadas ao objeto de estudo – a educação financeira na educação profissional técnica.

Quanto à caracterização do local de pesquisa, o Centro Paula Souza é uma autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo. A instituição possui 223 Escolas Técnicas [Etecs], sobre as quais nos detivemos; e mantém outras 74 Faculdades de Tecnologia [Fatecs] e uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa. Mais de 300 mil alunos estavam matriculados em centenas de cursos, nas diferentes modalidades e etapas da educação profissional e tecnológica oferecidas por todo o Estado (CEETEPS, 2021).

Foram selecionados 16 planos curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que promovessem uma amostragem de 8 eixos tecnológicos ofertados pelas Etecs, com atenção aos que possuíssem maior número de matrículas dentre as 223 escolas, no primeiro semestre de 2021. Todas as habilitações eram pertencentes à modalidade ETIM [Ensino Técnico Integrado ao Médio, em período integral] e ao Novotec Integrado (SÃO PAULO, 2019; 2021) [ensino médio integrado ao ensino técnico, em período único na escola], a saber, os cursos técnicos em Administração, Agronegócio, Agropecuária, Biotecnologia, Desenvolvimento de Sistemas, Design de Interiores, Mecatrônica, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética, Química [ETIM]; e os técnicos em Cozinha, Eletrônica, Eventos, Informática para Internet, Modelagem de Vestuário, Recursos Humanos [Novotec Integrado].

A justificativa para seu desenvolvimento foi embasada nas possíveis contribuições educacionais e sociais da alfabetização financeira (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD, 2015) no âmbito do ensino técnico de nível médio, ao fomentar a reflexão sobre o sistema público estadual paulista, composto pelas referidas escolas técnicas.

4. Resultados e discussão

A arquitetura dos currículos formais prescritos pelo Centro Paula Souza é padronizada. Por este motivo, no recorte deste artigo, vamos mencionar uma das planificações como modelar (GFAC, 2020).

As páginas iniciais dos 16 planos consultados são bastante similares, apresentando identificação, dados técnicos e de autoria no seu frontispício. São subdivididos em capítulos como Justificativa, Objetivos, Organização do Curso e Requisitos de Acesso. A seção que trata da carga horária apresenta-nos também uma definição dos componentes curriculares das Etecs [disciplinas], com horas por componente e diferenciação de dedicação à teoria e prática. Define a organização seriada do curso, bem como a distribuição do processo de ensino nos três anos do ensino médio integrado ao técnico. Apresenta indicações de temas transversais como empreendedorismo, informática, ética, competências socioemocionais, entre outras.

A uniformização destes planos de curso poderia ser atribuída à natureza de sua implantação: as 223 Etecs espalhadas pelo Estado de São Paulo praticam o mesmo currículo formal nas habilitações, sobre o qual as possíveis adaptações e contextualizações podem ser praticadas pontualmente. Sem avançar sobre os benefícios ou prejuízos da adoção de um currículo prescrito em comum, nos parece uma situação incontornável, no momento, considerando a amplitude do atendimento destas unidades escolares e do sistema público estadual como um todo.

Para fins da justaposição (BEREDAY, 1964) destes programas curriculares, foram elaborados eixos e categorias para a comparação dos documentos, a partir das reflexões suscitadas na investigação, a saber:

- Ocorrências identificadas nos ‘conteúdos’ das planificações curriculares [chamadas nas Etecs de bases científicas ou tecnológicas] de termos como ‘educação financeira’, ‘educação econômica’, ‘finanças’, ‘matemática financeira’;
- Presença da alfabetização financeira no rol de competências pessoais, gerais ou profissionais. [A alfabetização financeira consiste em demonstrar conhecimento e habilidades para lidar com taxas de juros, valor do dinheiro no tempo, inflação e riscos envolvidos no mercado financeiro, bem como compreender as diferentes modalidades de ativos e operações (CASTRO; CASTRO, 2021b)];
- Presença das competências ligadas à educação financeira no ementário ou em qualquer outra parte dos documentos.

Os resultados obtidos permitiram a construção do Quadro 1, que se segue. Nele estão correlacionados os cursos e as categorias de análise:

Quadro 1: Justaposição e comparação da presença das competências ou informações sobre educação econômica e financeira nos planos curriculares selecionados

Cursos	Ocorrências identificadas nos conteúdos	Presença da alfabetização financeira no rol de competências	Presença da educação financeira em outras partes
ETIM			
Administração	X		X
Agronegócio	X		
Agropecuária	X		
Biotecnologia	X		
Desenvolvimento de Sistemas	X		
Design de Interiores	X		
Mecatrônica	X		
Meio Ambiente	X		
Nutrição e Dietética	X		
Química	X		
Novotec			
Cozinha	X		
Eletrônica	X		
Eventos	X		
Informática para Internet	X		
Modelagem de Vestuário	X	X	
Recursos Humanos	X		

Fonte: Elaborado pelos autores

Na seção dos conteúdos nos planos curriculares examinados, a educação financeira é apenas sugerida entre os componentes curriculares da BNCC (BRASIL, 2018) e praticamente ignorada entre os componentes específicos da parte profissional. 14 dos 16 planos mencionavam explicitamente a ‘educação financeira’ como um tema a ser

abordado no componente curricular ‘Matemática’, em uma das três séries do ensino médio, sem qualquer indicação adicional. A exceção foi o curso Técnico em Administração, que apresentou conteúdos e também competências ligadas à educação financeira desdobrados em componentes curriculares, habilidades e conhecimentos.

No curso Técnico em Administração, as bases tecnológicas presentes em diversos componentes curriculares [disciplinas] como ‘Cálculos Financeiros’, ‘Ética e Cidadania Organizacional’, ‘Custos e Operações Contábeis’ e ‘Gestão Financeira e Econômica’, possibilitam oportunidades de abordar a educação financeira dentro do curso técnico. O mesmo não seria identificado nos demais 15 planos analisados, que apresentaram breve menção da temática dentro da parte ligada à BNCC. Entende-se aqui, uma oportunidade para revisitar não somente os cursos integrados, mas também os planos curriculares de cursos concomitantes e subsequentes, de natureza modular e semestral, e que, por razões de escopo, não são regulados pela BNCC.

Os planos de curso do Técnico em Nutrição e Dietética e do Técnico em Agronegócio mencionavam muito brevemente, em uma única linha, a aquisição de certas competências correlatas ao tema, sem apontar claramente a educação econômica e financeira.

Somente um plano de curso, o Técnico em Modelagem de Vestuário, citou o desenvolvimento de competências pessoais relacionadas à educação financeira em seu rol de competências essenciais a serem desenvolvidas nas três séries anuais. Não foram verificadas menções específicas ao diagnóstico pessoal, emprego de recursos ou hábitos de consumo, poupança ou investimento.

Esta condição nos permite inferir sobre a necessidade de ajustes nos planos quanto à parte profissionalizante. Dada a similaridade entre os documentos, possivelmente, os cursos concomitantes e subsequentes das Etecs – de natureza modular e periodicidade semestral – também precisem destes ajustes, uma vez que não reúnem a parte correspondente ao ensino médio e a BNCC.

5. Considerações Finais

Nos dias atuais, a presença da educação econômica entre os jovens e adultos é um ponto pacificado na legislação e na literatura nacional. A partir da comparação das planificações dos cursos, ressaltamos alguns pontos que podem servir aos futuros estudos e, simultaneamente, à orientação e reorientação do desenvolvimento curricular e das políticas públicas para a educação profissional técnica em nível médio.

Em primeiro, as abordagens específicas da educação financeira em educação profissional se apresentaram insuficientes nas habilitações, com exceção do curso Técnico em Administração. Analisar estas estruturas curriculares individualmente, com professores e especialistas das áreas atuando em conjunto, seria uma maneira de avançar sobre as possibilidades de inserir a educação econômica e financeira na educação profissional técnica de nível médio. Novos estudos poderão ser empreendidos, a partir desta exploração inicial.

A questão que se impõe a seguir é: quais seriam os caminhos mais viáveis para a implantação da educação econômica e financeira nas Etecs? A sugestão da OECD é que, baseado em um número crescente de países que oferecem educação financeira na escola, eles têm procurado integrá-la às outras disciplinas e cursos existentes, em vez de introduzir uma disciplina adicional em um programa de estudo já sobrecarregado (OECD, 2020). Mas reconhecem também ser uma via dupla: os alunos podem melhorar suas habilidades financeiras adquirindo competências transversais, ao mesmo tempo, os

problemas e exercícios financeiros podem ser contextualizados para o ensino de matemática ou outras disciplinas (OECD 2020).

Finalmente, uma proposta de inserção curricular da educação econômica e financeira na educação profissional seria parte de um comprometimento institucional com a formação humana integral, garantindo ao jovem trabalhador uma escolaridade que lhe propicie a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e econômicas do cenário atual brasileiro.

Referências

ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p.345-368.

ARAÚJO, F. A. L.; SOUZA, M. A. P. Educação financeira para um Brasil sustentável: evidências da necessidade de atuação do Banco Central do Brasil em educação financeira para o cumprimento de sua missão. **Trabalhos para Discussão**, n° 280, jun, 2012. Brasília: Banco Central, 2012. p. 01-52.

BEREDAY, G. Z. F. **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2017. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/Enef/Default.aspx>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [Website]. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia / Banco do Brasil. **Divulga princípios e diretrizes para a implementação da Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF)**, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/comunicado-fbef-n-1/2021-de-20-de-maio-de-2021-321333672>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CASTRO, A. B. C. Educação econômica e financeira: da formação escolar à capacitação familiar. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.7, p. 69147-69154, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32648>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CASTRO, A. B. C.; CASTRO, S. A educação econômica e financeira: proposta de diretrizes pedagógicas para o ensino superior tecnológico. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.9, p. .90691-90706, 2021a. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/36099>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CASTRO, A. B. C.; CASTRO, S. A alfabetização econômica e financeira no ensino superior tecnológico brasileiro. In: **Anais do CUICID - Congresso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación e Docencia**, 11, 2021b.

CEE. [São Paulo]. **Parecer CEE nº 162**, de 10 de outubro de 2018. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Indicação CEE nº 169, de 10 de outubro de 2018. Diário Oficial do Estado. Publicado em 13 de novembro de 2018. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2018/1301925-18-CEE-13-16-Delib-162-Indic-169-18.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

CEETEPS. **Plano de curso** - Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Plano 213. Circulação restrita. São Paulo: CEETEPS, 2012.

CEETEPS. **Quem somos**. [Website]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. 2021. Acesso em: 12 nov. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Comitê Nacional da Educação Financeira**. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/2018.02.28-Delibera%C3%A7%C3%A3o-CONEF-n%C2%BA-19-Diretrizes-EF-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso 213 - Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, A. A. **Educação financeira**. [Apresentação em painel de encerramento de evento]. 2010. Disponível em: <http://www.febraban.org.br/7Rof7SWg6qmyvwJcFwF7I0aSDf9jyV/sitefebraban/Alvir%20Hoffmann.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

HOFMANN, R. M; MORO, M. L. F. Educação matemática e educação financeira: perspectivas para a ENEF. **Zetetiké**, v. 20, n. 2, p. 37-54, 2013.

MANZON, M. Comparações entre lugares. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p.127-168

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. [OECD]. **OECD Project on Financial Education**. Washington: OECD, 2009a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. [OECD]. **The brazilian work on a National Strategy for Financial Education**. Washington: OECD, 2009b. Disponível em: <http://www.oecd.org/finance/financial-education/44265293.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. [OECD]. **Core competencies framework on financial literacy for youth**. Paris: OECD, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. [OECD]. **PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?** Paris: OECD Publishing, 2020.

SÃO PAULO. **Novotec Integrado** [Website]. 2021. Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/Curso/Modalidade/NovotecIntegrado>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SÃO PAULO. **São Paulo lança programa de ensino técnico profissionalizante Novotec**. 01 mar. 2019. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SCHRIEWER, J. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Paulo: Oikos, 2018.

SEMANAENEF. 8ª Semana Nacional da Educação Financeira. [Website]. 2021. Disponível em: <https://semanaenef.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

THEODORO, F.R.F. *et al.* A educação Econômico-Financeira como tema transversal nos cursos de Tecnologia. In: **Anais do Workshop de Pós-Graduação do Centro Paula Souza**. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2010/trabalhos/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica/trabalhos-completos/theodoro-flavio-roberto-faciolla.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021. p. 01-09.

WORLD BANK. **No Brasil, jovens apostam em trabalho e qualificação para superar a extrema pobreza**. 2013. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/feature/2013/06/13/Brazil-education-vocational-training-create-jobs-fight-extreme-poverty>. Acesso em: 12 nov. 2021.



O uso da música na Educação Profissional e Tecnológica: uma oficina pedagógica no Ensino Médio Integrado

The use of music in the Professional and Technological Education: a pedagogical workshop in integrated high school

Edgar F. de Oliveira¹, Olavo H. Menin²

¹ Docente nas redes municipais de Ribeirão Preto e Sertãozinho; Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSP – Sertãozinho.

² Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, câmpus Sertãozinho.

RESUMO

A Educação Musical na Educação Profissional e Tecnológica pode promover o resgate da relação histórica entre música e trabalho, esquecida pela sociedade industrial. O uso da música na educação ajuda a superar uma lacuna de décadas sem Educação musical nas escolas. Neste artigo, apresentamos a proposta de uma oficina didática que pretende contextualizar a realidade do estudante por meio da educação estética, utilizando-se do diálogo entre canções e produtos de outras linguagens artísticas para promover a integração curricular. A oficina foi aplicada a alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e os dados coletados mostram que ela promoveu problematizações e questionamentos pertinentes à formação crítica dos estudantes. Foi constatado também que os estudantes acreditam no potencial formador da música e em suas contribuições para o processo educacional.

Palavras chave: Música, Educação Musical, Educação Profissional, Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

Music Education in Professional and Technological Education can promote the recovery of the historical relationship between music and work, forgotten by industrial society. The use of music in education helps to bridge a gap of decades without music education in schools. In this article, we present the proposal of a didactic workshop that intends to contextualize the student's reality through aesthetic education, using the dialogue between songs and products from other artistic languages to promote curricular integration. The workshop was applied to first-year students of the technical course in Chemistry integrated into High School on a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology in São Paulo and the data collected show that it promoted problematization and questioning relevant to the critical training of students. It was also found that students believe in the formative potential of music and its contributions to the educational process.

Keywords: Music, Musical Education, Professional Education, Integrated High School.

1. Introdução

A relação estreita entre música e trabalho estabelece uma ligação importante entre essas duas atividades desde os princípios da humanidade, influenciando-se mutuamente durante seu desenvolvimento até que a sociedade industrial impôs obstáculos diversos a essa dinâmica (SCHAFER, 2001). As relações precarizadas de trabalho na sociedade industrial e no mundo neoliberal sujeitam o trabalhador uma vida desprovida de sentidos, na qual a competição e o consumo impõem sobre o coletivo a perspectiva individual, enfraquecendo qualquer possibilidade de resistência da classe trabalhadora dentro de um modelo societal que se articula em benefício do capital (ANTUNES, 2009). Embora seja agressiva a transformação imposta pelo mundo do trabalho, ainda existe a resistência do canto coletivo em atividades profissionais, que mantém relações educacionais informais em atividades rudimentares de trabalho coletivo (MOTTA, 2015).

A precarização do mundo do trabalho atinge o jovem oriundo das classes populares, que tem valores e aspirações próprios que não se encaixam nos projetos homogeneizadores impostos pela sociedade e reproduzidos pela escola. Esta, por sua vez, impõe aos estudantes uma formação passiva, reforçando a ideia de que o jovem apenas atravessa uma fase de transição, não sendo reconhecido em suas diversidades e enquanto sujeito social (DAYRELL, 2003). O discente também enfrenta a dualidade educacional e a precarização do sistema escolar responsável pela formação da classe trabalhadora, assim como as dificuldades da escola e da sociedade atenderem às suas necessidades.

Para a participação social, é necessário ao jovem estudante recursos que o permitam desfrutar dos bens culturais disponíveis, e essa necessidade, aliada à necessidade de subsistência, fazem com que o ingresso dessa juventude pertencente à classe trabalhadora no mundo do trabalho seja prematuro, reduzindo a possibilidade de êxito escolar e a crença na ascensão social por meio da escola (DAYRELL, 2007). Isso leva, se não ao abandono físico, mas ao abandono do sentido da escola, ainda que reconheça que a escola faz parte de sua existência social, reconhece também que grande parte da juventude vitimada pelo desemprego é escolarizada (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013). Dessa forma, destaca-se a necessidade na mudança de paradigma educacional, em que sejam reconhecidos e valorizados os desejos e as necessidades dessa juventude, oferecendo a ela possibilidades de desenvolvimento dentro de vários aspectos e perspectivas, resultando em maior criticidade, autonomia e participação social.

O espaço para a cultura, enquanto manifestação simbólica e coletiva dos estudantes, reforça seu sentimento de pertencimento, de maneira que as linguagens artísticas que expressam a cultura do jovem, à margem da cultura hegemônica, encontram o protagonismo juvenil nos bairros e no entorno da escola (ILIART; LARANJEIRA, 2017). Considerando o potencial formador e transformador da música, é necessário que ela esteja presente na escola (ZAMPRONHA, 2007), contexto ideal para que a Educação Musical promova o aprofundamento das relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo (FONTERRADA, 2008).

No contexto do Ensino Médio Integrado, especificamente, é necessário que se promova uma educação que supere a dualidade “formação propedêutica *versus* formação profissional” e que supere a concepção de formação para as demandas imediatas do mercado. A educação deve atingir demandas que estão além do capital, atendendo às necessidades do indivíduo e da sociedade, como por exemplo a possibilidade do ingresso no Ensino Superior (RAMOS, 2010). O trabalho como princípio educativo enquanto elemento orientador do Ensino Médio contribui com a apropriação do saber historicamente construído, opõe-se ao currículo tradicional e à dinâmica de fragmentação

fabril aplicada à educação e fortalece o processo de emancipação da classe trabalhadora, promovendo sua participação no mundo político e produtivo (KUENZER, 1989).

A integração curricular, visando a formação integral e crítica do estudante, ampliando todas as suas faculdades e contribuindo com uma melhor percepção da realidade em ações pedagógicas para além do ambiente escolar (ARAÚJO; FRIGOTTO 2015), corrobora fundamentos da pedagogia histórico-crítica, que tem seu início e fim na prática social (SAVIANI, 2008). O uso da música pode ser relevante enquanto elemento de integração curricular e facilitador dessa formação integral, promovendo a contextualização da realidade da classe trabalhadora, do mundo do trabalho e auxiliando na interdisciplinaridade de maneira efetiva. A integração da música e das artes, não apenas na educação, mas em diversos segmentos da sociedade, é um possível caminho para a superação da alienação (KOELLREUTTER, 1990), podendo impulsionar a sociedade em busca de uma perspectiva que supere a satisfação das necessidades imediatas da vida cotidiana (LUKÁKS apud ASSUMPCÃO; DUARTE, 2017).

De fato, Cançado (2006) comenta sobre a fragmentação do conhecimento promovida pela Revolução Industrial ser superada pela Educação Musical, visando a formação integral do sujeito, contribuindo com um processo educacional que envolva o educando em todos os seus aspectos. Em oposição a essa constatação, o ensino de música esteve distante da educação pública desde a LDB 5629/1971 por diversos fatores que envolveram baixos salários e falta de formação específica de educadores e resultaram em uma lacuna de 37 anos até a promulgação da lei 11769/2008 na qual a música passa a ser conteúdo obrigatório e não específico do currículo de Arte (FIGUEIREDO, 2010). Com a teoria das inteligências múltiplas ficou evidente que a inteligência musical poderia ser desenvolvida por qualquer indivíduo, não se tratando de um dom (ILARI apud COUTO; SANTOS, 2009). Aliando-se a essa constatação, acrescenta-se a afirmação de não haver necessidade de se tocar um instrumento musical para a interiorização dos conceitos trabalhados pela Educação Musical e desenvolvimento da inteligência musical. Para Bastião (2009), a apreciação musical é um recurso capaz de construir no indivíduo uma postura crítica e reflexiva sobre as canções, os sons e seus contextos sociais de inserção da música, podendo vir a ser um hábito de análise constante fora da escola, em qualquer situação informal de contato com a música (PENNA apud COUTO; SANTOS, 2009)

A metodologia aplicada à oficina pedagógica realizada para validação do produto educacional é a Pedagogia Histórico-Crítica, atendendo à necessidade da prática social estar associada à educação (BRASIL, 2012). A aprendizagem significativa depende da contextualização dos conteúdos, equilibrando teoria e prática e instrumentalizando agentes sociais (GASPARIN; PETENUCCI, 2008). Para Vieira e Volquind (2002), as oficinas favorecem a dinâmica de colaboração, interação e construção coletiva do conhecimento, num espaço humano e democrático de aprendizagem que respeita os saberes dos alunos e promovem uma nova relação entre docente e discente.

Nesse contexto, apresentamos nesse trabalho a proposta de uma oficina didática que utilize a música e a arte como ferramentas educacionais fomentadoras de questionamentos e reflexões acerca do mundo do trabalho e promova o pensamento crítico do aluno, contribuindo com sua formação integral. A oficina foi aplicada à alunos do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a coleta de dados ocorreu por meio de participação ativa dos pesquisadores durante as rodas de conversa bem como por meio de questionário. Os resultados mostram que a oficina didática foi capaz de sensibilizar os alunos em relação às questões de escolha profissional, mundo do

trabalho e conscientizá-los sobre a importância da música e das artes em geral na educação e formação de cidadãos críticos e reflexivos.

2. Procedimentos metodológicos e aplicação da oficina didática

A pesquisa apresentada nesse trabalho foi de natureza aplicada com objetivo exploratório e contou com uma metodologia base que combinou estudo de caso, pesquisa bibliográfica, apreciação artística, roda de conversa, observação participante e aplicação de questionário misto. A oficina foi aplicada em 2019 para 27 (vinte e sete) alunos do primeiro ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O evento ocorreu no auditório do *campus*, contava com os recursos tecnológicos necessários: projetor multimídia, computador, caixas de som, conexão com a internet etc. Os alunos foram dispostos em semicírculo a fim de proporcionar uma melhor interação entre si e com os pesquisadores, como mostra a Figura (1).



Figura 1. Auditório do *campus* onde ocorreu a aplicação da oficina didática e os alunos dispostos em semicírculo.

A oficina foi dividida em duas etapas de forma a serem abordados dois temas principais: a escolha profissional e a precarização do trabalho. A primeira etapa teve início com a apresentação do curta-metragem de animação “Alike - Escolhas da Vida”, de Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez, que traz como tema o real objetivo de educarmos as futuras gerações, como mostra a Figura (2).



Figura 2. Curta metragem “Alike - Escolhas da Vida”

Fonte: Disponível em: <https://bmpromocoes.com.br/animacao-alike>. Acesso em: 28 out. 2019.

De maneira descontraída e buscando primeiramente o estabelecimento de vínculos com os alunos, foi solicitado para que fizessem comentários sobre a animação, que serviram tanto como um “quebra-gelo” quanto como elemento introdutório da oficina. Em seguida, foi executada a canção intitulada “A escolha”, composta e gravada por um dos autores do artigo e cuja letra é mostrada a seguir:

A Escolha

O que eu farei de meus talentos?
Eu não consigo abandonar tais pensamentos!
A cada passo, pulso, pausa, ponto ou batimento...
Penso nisso a todo momento
Não é fácil para o jovem estar em formação
A cada novo dia, matar um leão
Na densa selva trilhar o caminho à profissão
Que caberá na palma da mão
E quando surge a dúvida, conveniência ou dom?
Seguir a qual caminho sob toda essa pressão?
Ser como meus pais? Ser como meu irmão?
Apenas seguirei meu coração.
(Edgar Oliveira)

A canção foi composta inspirada no Rockabilly, estilo musical muito ouvido pelos adolescentes dos anos 1950 e que quebrou paradigmas ao misturar ritmos brancos e negros em uma sociedade separatista. Após uma atividade de apreciação musical na qual se contextualiza a adolescência e juventude, seus anseios e necessidades, foi feita uma roda de conversa com questionamentos que visam a problematização do tema, que é a escolha profissional.

A segunda etapa iniciou-se com a exposição do quadro “Abaporu”, de Tarsíla do Amaral. Os alunos foram convidados a contemplarem a figura por alguns minutos e tecerem comentários sobre ela. Em seguida, foi feita uma leitura crítica e coletiva da obra, que conduz a uma imagem do trabalhador brasileiro. Foi apresentada, na sequência, a canção “Matadouro”, também de autoria de um dos autores do artigo e que traz elementos

de uma rotina maçante de trabalho sem perspectivas de melhoras, como mostra a letra a seguir:

Matadouro

Um grito do despertador para eu ficar acordado
Para um cafezinho ralo, o mais barato do mercado
Preso no “busão”, sufocado e sonolento
Lá fora o Sol nasce em pleno engarrafamento
Vamos esperar, que a vida vai melhorar
Não sei quando, ninguém sabe, ninguém diz,
Mas ela vai melhorar
Quase passo do meu ponto, que stress, que agonia
Muitas metas, pouco sangue e uma marmita fria
O ponteiro dos minutos é um chicote no meu lombo
E o meu cotidiano é levantar de cada tombo
Das horas que trabalho nem sei quantas eu recebo
As dívidas e os vales aumentam e eu nem percebo
Espero para o futuro, sempre, o dia da alforria
E só esperar não me parece ter muita valia
Vamos esperar, que a vida vai melhorar
Não sei quando, ninguém sabe, ninguém diz,
Mas ela vai melhorar
Em casa, esgotado, me sentindo incompetente
Um jornal-novela-anúncio se apodera da minha mente
Uma olhada na minha agenda e no sofá eu adormeço
Para encontrar no sonho o sossego que eu mereço
Não adianta, não adianta esperar...
(Edgar Oliveira)

A canção foi construída em ritmo *blues* de forma a permitir um resgate da origem histórica de resistência do negro à escravidão que envolve esse gênero musical. Da mesma forma que na primeira parte da oficina, foi realizada a atividade de apreciação musical e contextualização do tema, roda de conversa e a construção coletiva das significações.

Por fim, como coleta final de dados, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha que procuraram extrair as percepções dos alunos em relação à música, sua importância na educação e sobre a oficina didática propriamente dita.

3. Resultados e discussão

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos com a aplicação da oficina e as discussões sobre eles. Traremos aqui também impressões e comentários dos alunos participantes da oficina, corroborando sua pertinência enquanto instrumento problematizador na Educação Profissional e Tecnológica.

Inicialmente, mostramos na Figura (3) os resultados obtidos a partir de algumas questões presentes no questionário (Apêndice). A Figura (3-a) mostra que a grande maioria dos alunos (25 dos 27 respondentes) concorda que a música é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional. Da mesma forma, grande parte dos alunos (24 dos 27 respondentes) acredita que a música pode ser usada para ensinar a informar, como mostra a Figura (3-b). Na Figura (3-c), por sua vez, podemos verificar que os alunos também concordam que há relação entre música e trabalho (22 alunos dos 27 respondentes). Por fim, a maior parte dos alunos (20 alunos dos 27 respondentes)

concorda que a música pode auxiliar no ensino de diferentes áreas do conhecimento, como mostra a Figura (3-d).

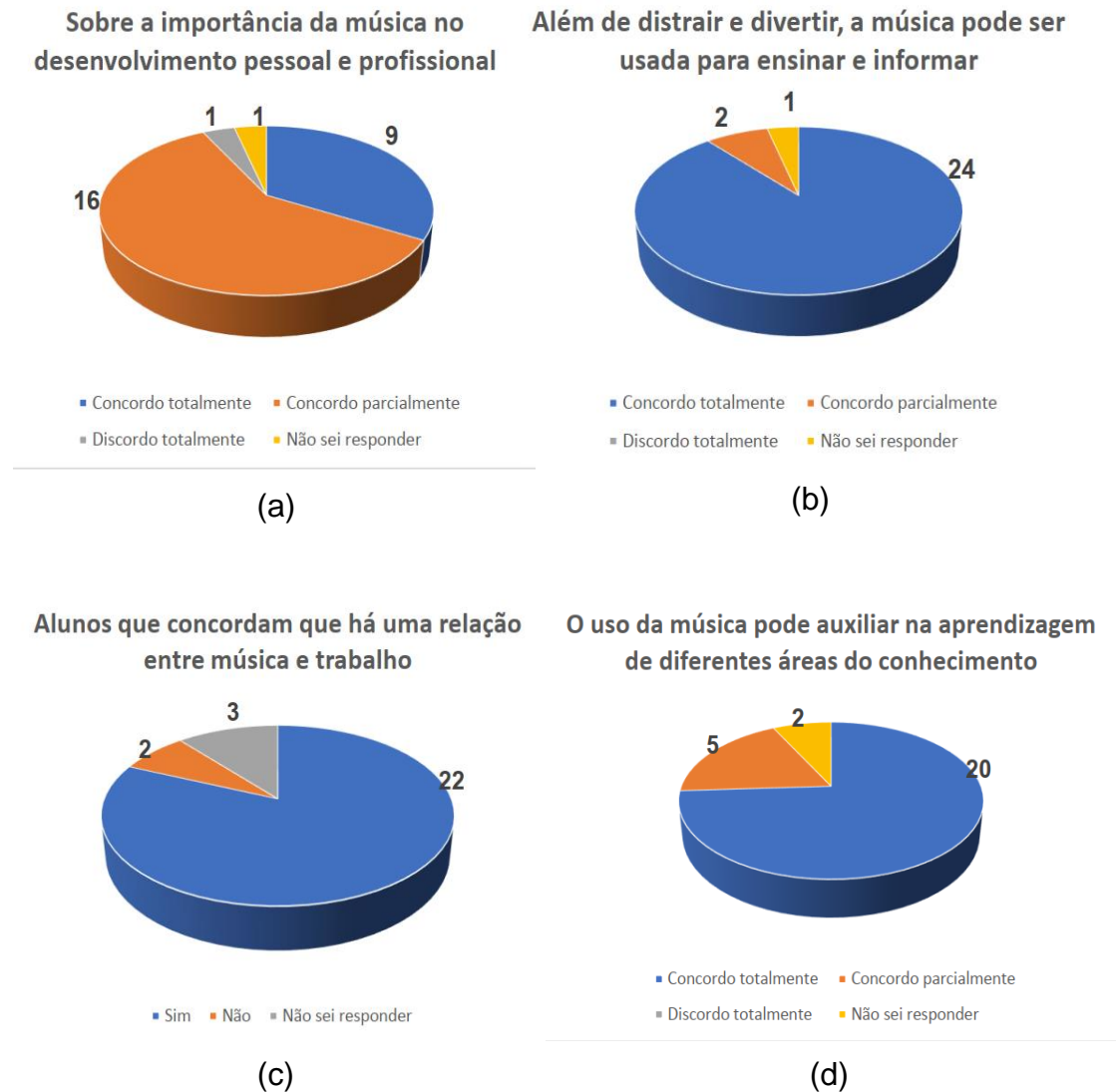


Figura 3 – Respostas dos alunos (número absoluto de alunos) em relação à diferentes questionamentos sobre a o papel da música: (a) importância da música no desenvolvimento pessoal e profissional; (b) a música como instrumento para ensinar e informar; (c) relação entre música e trabalho; (d) a música como meio para auxiliar na aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento.

Além das respostas às questões fechadas do questionário, também apresentamos os resultados obtidos a partir da observação participativa durante a aplicação da oficina. A educação pela emoção, educação estética, preocupação da arte no processo educacional, aconteceu desde o início da oficina, denotando o envolvimento e comprometimento de todos. Logo após a primeira atividade com o curta-metragem, alguns estudantes estavam visivelmente emocionados. Depois de executada a primeira canção, um aluno levantou alguns elementos pertinentes à problematização do tema central dessa atividade, quando disse que muitos jovens buscam ambição e vantagens

sociais na escolha da profissão, em detrimento de seus sonhos e de sua realização pessoal. Mencionando o vídeo, comenta o quanto a rotina maçante e sem sentido “vai matando aos poucos cada um”. Houve muitos comentários pertinentes à discussão que contribuíram para a problematização do tema. Outra aluna, que gostaria muito de fazer arquitetura no futuro, mas seu pai não julga uma profissão rentável, comentou com algum pesar, “vou ter que fazer medicina”. Merece destaque a colocação de um dos alunos, argumentando que o sucesso de pessoas que fazem o que gostam vem justamente de seu envolvimento, de dedicação, consequência de fazer o que dá prazer e da realização pessoal.

Além da percepção do estudante sobre o quanto o prazer e a criatividade do indivíduo são sufocados dentro de uma rotina maçante de trabalho sem sentido, houve várias contribuições dos demais estudantes, com outros pontos de vista apoiados nas próprias escolhas. Uma das alunas relatou a escolha deliberada pela profissão de um familiar, outra, a escolha do curso (Química, nesse caso) por falta de opções. Alguns estudantes destacaram a importância da realização pessoal, apesar de estarem relegando-a ao futuro, devido a necessidades materiais imediatas, ou mesmo falta de opções e oportunidades.

A maioria desses alunos vieram de escolas públicas e enquanto jovens oriundos da classe trabalhadora, reconheceram a necessidade imediata de integrarem o sistema produtivo local, considerando um privilégio a oportunidade de cursarem o Ensino Médio Integrado. Sem dúvidas, há a necessidade da sociedade formar a juventude para atender às demandas do mercado, mas não se limitar a isso, atendendo também a expectativas de uma coletividade, possibilitando acesso a conhecimentos científicos e culturais e proporcionando a formação crítica, reflexiva e transformadora (MALTAURO, 2016). Dentro deste contexto, as contribuições desta oficina se fazem relevantes, o que se revela na fala de uma aluna, que afirmou que na maioria das vezes o profissional não escolhe a profissão, mas é escolhido por ela, denotando tanto a percepção da precariedade de itinerários formativos quanto da cultura produtiva local.

No segundo tema da oficina, a precarização do trabalho, buscou-se um limite entre situações de exploração e escravidão, o que gerou uma série de comentários e reflexões muito interessantes. Comentou-se sobre situações de escravidão às circunstâncias (socialmente impostas como consequências das estruturas sociais), e também sobre o dinheiro, ou parte do pagamento (que um aluno destacou como elemento que distingue a relação de trabalho da relação de escravidão) acabar retornando ao empregador de diferentes formas, denunciando várias maneiras de exploração e levando a problematização a um nível mais complexo. Mão de obra barata demais, salário incompatível com o trabalho realizado, ou mesmo a falta de liberdade de se fazer o que quer devido ao compromisso com o trabalho foram situações levantadas pelos alunos.

Foi perguntado aos estudantes se a vida do trabalhador no Brasil é fácil. Imediatamente, uma das alunas respondeu, ironicamente que “Acabou de melhorar com a reforma da previdência”, gerando risos descontraídos da turma. A horizontalidade da oficina favoreceu a autonomia e participação, a liberdade de participar e comentar, trazendo contribuições muito pertinentes. “Não seria uma vida”, comentou uma das alunas sobre trabalhar em algo chato e entediante para o resto da vida. Outro respondeu, “se trabalhar no que a gente gosta, já começa a desgastar e ficar chato, imagine o que você não gosta?”. É importante destacar que mesmo que não tenham sido explicados os

conceitos de flexibilização, trabalho precarizado e mais-valia, os comentários observados mostraram elementos necessários à formação desses conceitos e que os objetos artísticos explorados durante a oficina concretizaram os fenômenos sociais como suporte para os conceitos abstratos.

De uma maneira geral, a opinião dos estudantes foi muito positiva, o que denota o reconhecimento imediato da pertinência das atividades realizadas durante a oficina para a sua formação e a importância da utilização da música em outros contextos, não apenas durante o lazer. O produto educacional gerado pela pesquisa também exercitou desconstrução da tendência capitalista que nega a arte ou simplesmente a transforma em objeto de consumo esvaziado de valores estéticos (VÁZQUEZ apud SALOMÉ, 2013). Os dados levantados pelo questionário e observados durante a aplicação da oficina comprovaram que os alunos acreditam na possibilidade formadora da música e na sua relação com o trabalho. Muitos estudantes destacaram a perspectiva de reflexão proporcionada pela integração entre as atividades da oficina, que contribuiu com sua autonomia e participação na atividade escolar. Por fim, os resultados mostrados na Figura (4) corroboram a percepção dos alunos de que a oficina auxiliou na compreensão da importância da música no desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão.

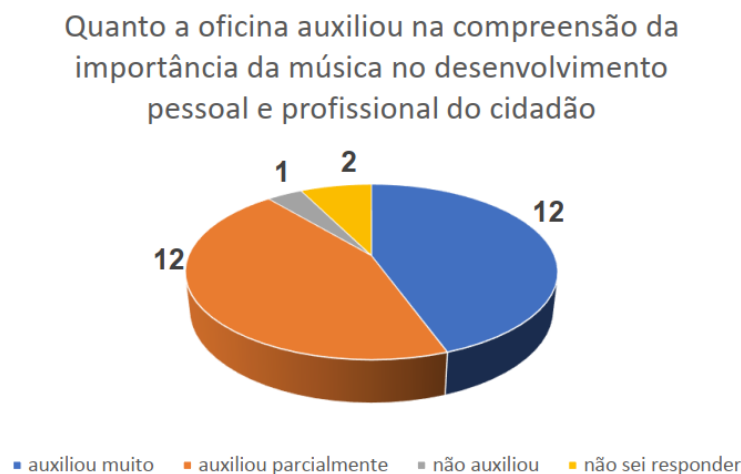


Figura 4 – Respostas dos alunos (número absoluto de alunos) sobre o quanto a oficina auxiliou na compreensão da importância da música no desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão.

4. Conclusão

O levantamento bibliográfico identificou uma relação entre música e trabalho e foi desenvolvida uma oficina pedagógica que articulou recursos capazes de atender à demanda dos jovens e promover o uso da música enquanto recurso educacional, observados todos os seus benefícios pedagógicos, na formação para o trabalho. As contribuições da música e das artes na educação variam entre promover a integração curricular, a catarse dos educandos, o distanciamento de perspectivas individualizantes e fragmentadas de conceitos e sentimentos, ressignificando esse indivíduo enquanto parte de algo mais abrangente, um coletivo, a humanidade.

Referências

- ALIKE.** Direção de Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Mendéz. Espanha: Pepe School Land, 2016. Animação em 3D (8 min.). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1FIwBEGC9gc>>acesso em 07/dez/2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP. Editora Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Ronaldo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e Ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, nº38, 2015, p. 61 -80.
- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. Arte, educação e sociedade em Gyorye Luckács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 169-190, abr./jun. 2017
- BASTIÃO, Zuraida Abud. Apreciação Musical: Repensando Práticas Pedagógicas. XII. Encontro Anual da ABEM. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 2003, (CD Rom).
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei 5692 de 11/08/1971. Brasília: Presidência da República, 1971.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.
- CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, mar. 2006, p. 17-24.
- COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por Que Vamos Ensinar Música na Escola? Reflexões Sobre Conceitos, Funções e Valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.
- DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, 2003, p. 40-52.
- DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2007, V.28, Nº100, p. 1105-1128.
- FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica:** da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289- 8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf)>acesso: 10 nov. 2018.
- ILIART, Mirela Figueiredo; LARANJEIRA, Denise Helena. Cartografia de circuitos culturais juvenis em Feira de Santana – BA / Brasil. **Desidades**, nº14, ano 5, mar 2017.
- KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, C. (Ed.) **Cadernos de estudo:** educação musical, n. 1. São Paulo: Atravez: EMUFGM, 1990. p. 1-8.

- KUENZER, Acácia. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, fev. 1989, p. 21-28.
- KUENZER, Acácia; GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, 2016, p. 22 - 32.
- MASSUIA, Lilian Franco. **A importância da apreciação musical para o desenvolvimento de uma escuta Ativa no Âmbito da Diversidade Musical**. 2012 tese (Licenciatura em Música) UnB/UAB, 2012.
- MOTTA, Ana Raquel. O papel da música nas atividades de trabalho. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (2): 90-114, Maio/Ago. 2015.
- OLIVEIRA, Kelly da Silva. **Culturas juvenis no Ensino Médio: ressignificando a prática escolar**. Presidente Prudente, UNESP, 2017.
- RAMOS, Marise N. **Ensino Médio Integrado: Ciência, Trabalho e Cultura na Relação entre Educação Profissional e Educação Básica**. Porto Alegre, Artmed, 2010, p. 42 - 57.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, Escola e Trabalho: Permanência e Abandono na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2013, V39, n.2, p.403-417.
- VEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** Série Educação, 4ª edição, EDIPUCRS, Porto Alegre, 2002.
- ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da Música, Seus Usos e Recursos**. São Paulo: Editora Unesp, 2ª edição, 2007.

Apêndice - Questionário

- É Qual a sua idade? _____
- É Cursou Ensino Fundamental em escola:
() privada () pública () técnica () outra _____
- É Você acredita que todas as pessoas gostam de música?
() sim () não () não sei responder
- É Em relação à afirmação “A música é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas”, você
() concordo totalmente
() concordo parcialmente
() discordo totalmente
() não sei responder
- É Você acredita que todas as pessoas podem aprender música?
() sim () não () não sei responder
- É Considerando que a música é uma arte baseada na articulação de sons, em que grau você julga necessário entender melhor o som para melhor compreensão da música?
() totalmente necessário
() parcialmente necessário
() desnecessário
() não sei responder

É Qual é seu nível de conhecimento sobre os parâmetros do som (timbre, altura)?
() muito bom () bom () ruim () muito ruim

É Em relação à afirmação “*Além de distrair e divertir, a música pode ser usada para ensinar e informar*”, você
() concordo totalmente
() concordo parcialmente
() discordo totalmente
() não sei responder

É Você vê alguma relação entre música e trabalho?
() sim () não () não sei responder

É Em relação à afirmação “*O uso da música em sala de aula pode auxiliar na aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento*”, você
() concordo totalmente
() concordo parcialmente
() discordo totalmente
() não sei responder

É Você canta ou toca algum instrumento musical?
() sim - Qual? _____
() não

É Qual é o seu gênero musical preferido?

É Em que grau a aplicação desta oficina auxiliou você a compreender a importância da música no desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão?
() auxílio muito
() auxiliou parcialmente
() não auxiliou
() não sei responder

É Em sua opinião, quais foram os pontos positivos e os pontos negativos dessa oficina?

Pontos positivos: _____

Pontos negativos: _____

Comentários livres: _____



População imigrante e educação intercultural na educação profissional e tecnológica: uma perspectiva de internacionalização na formação continuada

Immigrant population and intercultural education in the professional and technological education: an internationalization perspective on the continuing training

Yuri Ribeiro Moleiro¹, Amanda Ribeiro Vieira²

¹ Mestrando do PROFEPT, IFSP – Câmpus Sertãozinho,

² Doutora em Administração de Organizações, Docente do PROFEPT, IFSP – Câmpus Sertãozinho

RESUMO

Apresentamos a concepção de migração e educação como direitos fundamentais do ser humano, de modo que isso deve ser observado com especial atenção por governos e órgãos internacionais. No âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT), os princípios que orientam os Institutos Federais geram compromisso para com o acesso e acolhimento da população migrante à sua estrutura, especialmente diante do fenômeno de interiorização da população imigrante internacional. Para isso, propomos que a educação deve se dar sob uma perspectiva intercultural, proporcionando uma visão plena de uma sociedade sob influência de um processo de migração e intercâmbio permanente. Esse processo se dá através da formação continuada dos docentes que, ao contemplar os conceitos caros à intercultural, ajudam a posicionar essa questão no centro do desenvolvimento institucional e educacional, possibilitando que essa integração atue na direção da internacionalização da instituição.

Palavras-chave: imigrantes, interculturalidade, formação continuada, EPT, internacionalização.

ABSTRACT

We present the conception of migration and education as human fundamental rights, so that it must be watched with special attention by governments and international organizations. In the scope of professional and technological education, the principles that guide the Federal Institutes generate the commitment to the access and reception of the migrant population in its structure, especially in face of the interiorization of the international immigrant population. We propose the understanding that education should happen within an intercultural perspective, able to provide an ample vision of a society under the influence of a permanent process of migration and interchange. This process takes place through continuing training of the teachers, by contemplating concepts dear to the intercultural, help position the topic at the center of the institutional and educational development, allowing this integration to act on directioning the internationalization of the institution.

Keywords: immigrants, interculturality, continuing education, PTE, internationalization.

1. Introdução

Um dos elementos definidores da vivência humana ao longo da história é o deslocamento - de indivíduos e de comunidades inteiras - pelo globo terrestre. Por terra, água e ar, esse trânsito se dá pelo reconhecimento de que existe a necessidade de, a fim de expandir contatos e experiências ou mesmo para fazer cessar sobre nós algum iminente perigo ou dano sobre a vida e o bem-estar, buscarmos novos locais para viver. De forma concisa, "migrar, com todos os riscos que isto implica, explica-se simplesmente porque a busca de felicidade é inerente ao ser humano" (VENTURA, 2014, on-line). Dado esse cenário, as migrações, analisadas frente às suas motivações e mecanismos de efetivação, transformam a realidade dos espaços envolvidos - sejam esses os pontos de partida, os eventuais trajetos ou os possíveis destinos - e das pessoas engajadas nesse processo, sendo alvo permanente de estudos em áreas diversas do conhecimento humano e pauta persistente na agenda de Estados e organizações.

Tal pauta é construída por uma intersecção de conceitos, promovendo um rico campo de pesquisa que é atravessado por diversas áreas do conhecimento. A partir disso pode-se construir uma análise mais detida e atenta sobre o cenário nacional e sobre a inserção da população migrante internacional na educação pública brasileira, destacando os desafios dos Institutos Federais nessa inserção e as possibilidades de construir iniciativas que, além de efetivar direitos, também proporcionem possibilidades reais de avanço para a internacionalização da instituição e para uma educação intercultural, alinhada aos princípios da EPT.

2. Migração e educação como direitos humanos fundamentais

A formação dos “Estados Nacionais” ao longo dos séculos, com suas divisões administrativas internas e externas, mudou profundamente a maneira como a humanidade encarava a própria mobilidade. O “controle dos corpos” aparece nos estados contemporâneos também sob a forma de um controle físico dos espaços por onde transitamos. A migração, reconhecida como direito fundamental, em contrapartida, é acolhida como ação de interesse do aparato jurídico-administrativo.

Tomado como um direito humano essencial, consagrado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reafirmado em uma série de documentos e convenções internacionais ao longo do tempo, como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos em 1966 e, mais recentemente, a Declaração de Nova Iorque em 2016 e o Pacto de Marraquexe em 2018⁹, o processo de migração é idealmente apresentado como um ato que deve observar princípios universais, gozados por todo ser humano, como a preservação da liberdade de deslocar-se e de habitar um território sem molestação ou discriminação, assegurados em seu trânsito e residência plenos direitos ao lazer, à saúde, ao trabalho e à educação. Esses são direitos consolidados pelo ordenamento internacional e pelo Estados - assimilada a autonomia e controle destes sobre seu próprio destino e

⁹ Esse Pacto, que tem como objeto o fomento à colaboração entre nações na formulação de protocolos e políticas públicas para lidar com o processo migratório e com as populações por este mobilizadas, teve inicialmente a adesão do Brasil que, num segundo momento, já no início de 2019 e com uma nova gestão no Executivo Federal, anunciou sua retirada por determinação da Presidência.

sobre os compromissos assumidos com outros atores autônomos, nos limites por eles impostos (HELD, 1991, p. 150) - devendo ser observados sem detrimento ou concorrência entre si, cabendo a cada governo buscar formas contundentes e efetivas de concretizá-los.

É crucial, portanto, que se pense a migração e a educação analogamente, como direitos humanos universais, cabendo aos Estados expressar tal obrigação em suas garantias constitucionais e assegurar as condições materiais (infraestruturais, financeiras, administrativas etc) de sua efetivação. O Brasil deu um passo nessa direção ao explicitar na Constituição Cidadã de 1988, a educação no rol de Direitos Sociais (artigo 6º) e assinalando sua configuração no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

E no artigo 206, incisos I e IV, apontando que o ensino seguirá os princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência, além da gratuidade, regra para quando a oferta deste é pública (BRASIL, 2016, p. 123).

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...];
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Destes, observa-se claro compromisso assumido pelo Estado brasileiro com a oferta educacional pública e gratuita, sem distinções de tratamento que prejudiquem o acesso e permanência a quem quer que seja, resguardado o princípio da distinção unicamente para garantir, da melhor maneira, esse direito¹⁰. Como se não bastasse, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma em seu terceiro artigo essas mesmas premissas (BRASIL, 2017), incorporando pela Lei nº 12.796/2013 a proposição explícita de observar em seus conteúdos e práticas a diversidade étnico-racial existente em nossa sociedade (BRASIL, 2013).

Constrói-se, portanto, uma rede de princípios - nacionais e internacionais, constitucionais e supralegais - que se entrelaçam, afirmando o compromisso, a necessidade de o Estado brasileiro promover o combate à discriminação na educação e de garantir que todos, a qualquer tempo e em qualquer situação, poderão pleitear a efetivação desses princípios. Para que essa seja uma realidade, deve-se buscar meios para assegurar o direito à educação conjuntamente ao de migração, observando todas as obrigações existentes na consolidação desses direitos fundamentais.

¹⁰ Observamos aqui um desdobramento do princípio da igualdade expresso no artigo quinto da Constituição brasileira, tratando da igualdade de todos perante a lei, ou seja, assegurando a brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil a inviolabilidade de seus direitos fundamentais. Esse princípio, num primeiro olhar, denota a premissa do tratamento igualitário, no entanto, na medida da aplicação das leis nos casos concretos e no respeito a outros princípios constitucionais e direitos fundamentais, uma série de distinções voltadas à prevalência da própria igualdade se fazem necessárias. Para combater assimetrias e distinções sociais latentes em nossa sociedade, faz-se necessário tratar desigualmente os indivíduos num cenário desigual para preservar as mesmas possibilidades de acesso e usufruto a seus direitos (MORAES, 2017).

3. Educação e população migrante internacional no cenário nacional

Deve-se reconhecer que, mesmo numa análise qualitativa (como frequentemente são as pesquisas em educação), é conveniente estabelecer uma “baseline”, um conjunto inicial de dados observáveis, aferidos diretamente pelo pesquisador ou extraídos de plataformas dotadas de grande confiabilidade, utilizados como referência num estudo em progresso. Afinal, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 29).

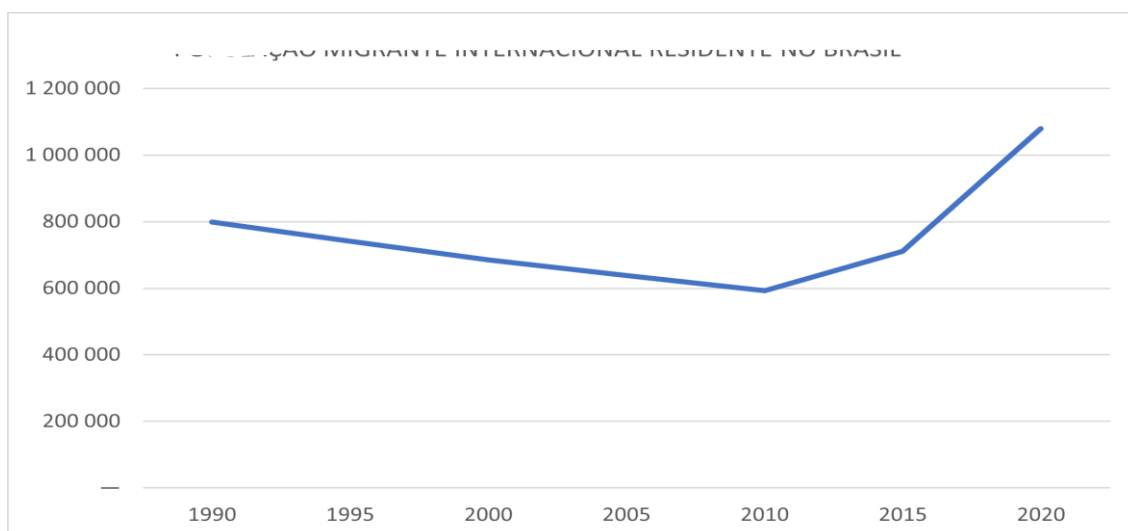
Para desenvolver essa sólida “baseline”, é necessário trazer alguns elementos quantitativos, dados que nos auxiliam a constituir uma visão mais precisa e minuciosa sobre o contexto das populações migrantes no Brasil e no estado de São Paulo, expondo sua distribuição espacial e inserção nas estruturas educacionais existentes, com foco na educação básica.

Com o auxílio dos dados e o recurso visual dos gráficos para evidenciá-los, pretende-se traçar os rudimentos tanto da história recente da presença da população migrante no Brasil quanto de seu status atual, ainda que este seja o recorte de um “passado recente” por conta de algumas dificuldades encontradas na obtenção e produção de dados – não só, mas também – por conta da pandemia¹¹.

O Gráfico 1 evidencia essa relação no período aferido (1990 – 2020), evidenciando dois eventos: a) uma queda da população migrante internacional no intervalo entre 1990 e 2010 e b) uma retomada, forte e acelerada, do patamar populacional do início dos anos 90 e além, superando-o.

Gráfico 1 – População migrante internacional residente no Brasil

¹¹ Vale ressaltar que, ainda que tenhamos registrado avanços notáveis ao longo das últimas décadas, é necessário apontar que ainda há problemas persistentes na aferição destes dados, muitas vezes comuns a todos os registros administrativos do Brasil, marcados pela descontinuidade, tanto na aferição, quanto de instrumento e metodologia (JANNUZZI, 2017). Um exemplo recente e vívido é o do Censo 2020, adiado devido à pandemia, mas também pela falta de dotação orçamentária específica que pudesse viabilizar a execução de um levantamento em todo território nacional, nos colocando numa posição de “apagão de dados” no cenário da pandemia e na pós-pandemia, ainda sem uma clara ideia de como este desafio será solucionado.

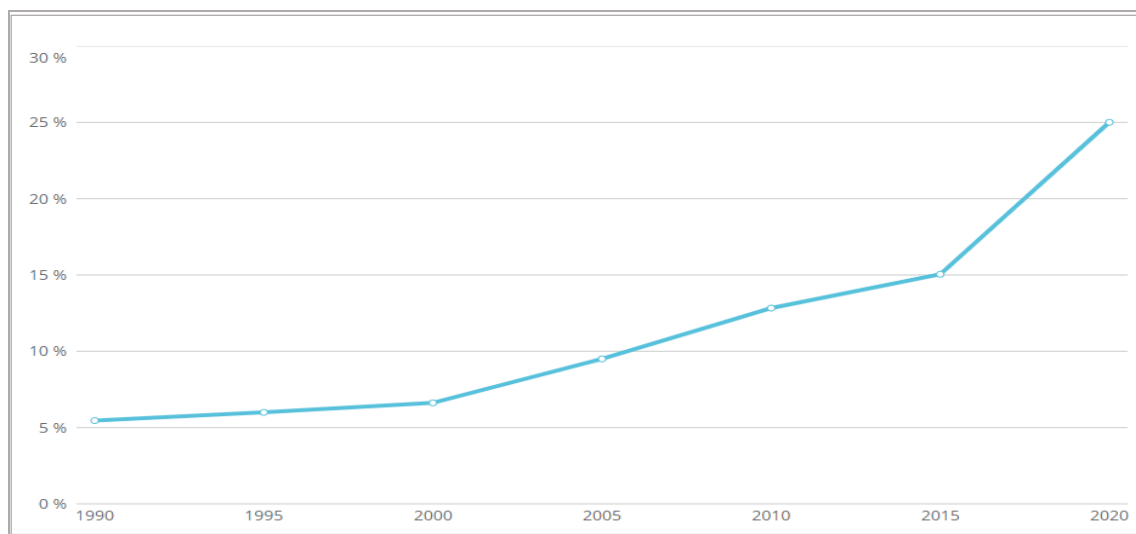


Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas e Organização Internacional para as Migrações (Portal de dados sobre migrações: <https://migrationdataportal.org/>), 2020.

Expondo essa tendência, fica evidente como a questão migratória ganhou recente vigor no debate público brasileiro, influenciando novos esforços administrativos, legislativos e acadêmicos, voltados à compreensão e análise do fenômeno. Esse recorte, vale ressaltar, não é uniforme: a aceleração desse processo na metade da década anterior foi influenciada pelo ingresso de nacionais do Paraguai, Colômbia, Haiti e Bolívia, sendo evidenciado, no entanto, grande parte desse incremento no fim da mesma década composto majoritariamente por população venezuelana e haitiana. Também vale ressaltar que tais ingressos não se dão de modo uniforme, distribuídos equanimemente pelo território do país: há pontos privilegiados de entrada, assim como há destinos mais atraentes para residência.

Outra característica importante da migração internacional recente no Brasil é que ela é, proporcionalmente, cada vez mais jovem, como revela o Gráfico 2. Isso decorre do fato de que ela se dá, num volume crescente, por necessidade. Se antes dos anos 90 o cenário migratório brasileiro era quase que integralmente composto por jovens adultos em busca de melhores oportunidades de trabalho, hoje o Brasil também compõe a rota ou destino de milhares de imigrantes que acessam nosso território não atrás de, simplesmente, efetivar um “projeto de vida”, mas de garantir sua sobrevivência imediata. Essa modalidade migratória, baseada numa urgência que se impõe sobre os indivíduos que, em condições de enorme penúria econômica, social, alimentar (e, por vezes, também com o incremento da fuga diante de diversos tipos de violência presentes em seus locais de origem) precisam migrar a todo custo, por vezes com toda a família. Esse cenário descreve especialmente os casos de refúgio, marcados por conflitos civis e perseguições de caráter étnico, racial e sexual, o que confere ao migrante internacional nessa condição características e necessidades específicas às quais o poder público deve se atentar.

Gráfico 2 - Proporção de jovens (<19) entre os imigrantes recebidos pelo Brasil.



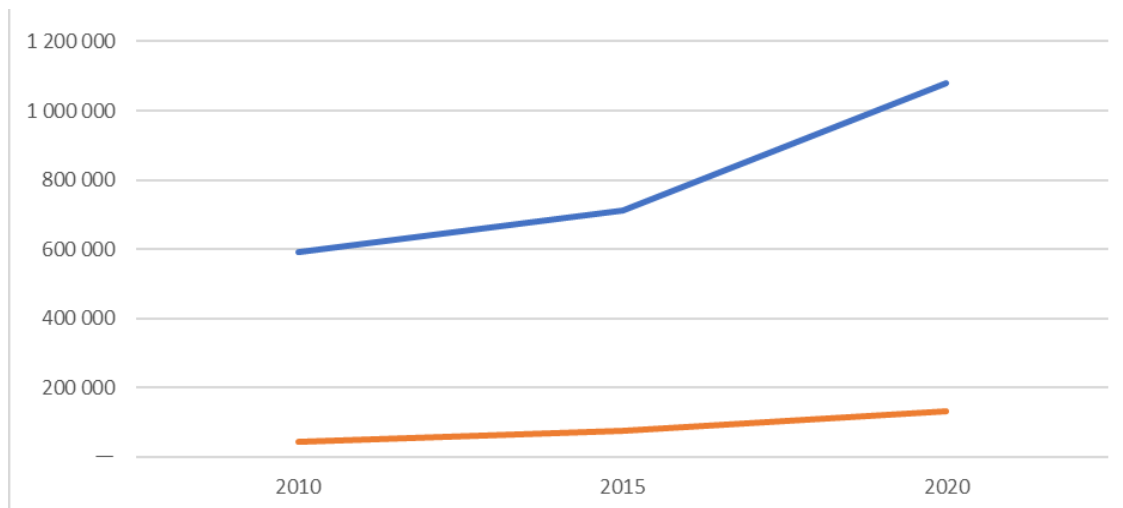
Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas e Organização Internacional para as Migrações (Portal de dados sobre migrações: <https://migrationdataportal.org/>), 2020.

Nesses casos, basicamente identificamos um processo popularmente chamado de “família vende tudo”, onde um grupo familiar liquida a totalidade ou grande parte de seus recursos – se possuírem oportunidade para tal – para custear a viagem e a implantação num novo território, reúne a família (por vezes incluindo irmãos e irmãs, tios e tias, avôs e avós, primos e primas etc.) e busca outro local para residir e construir a vida. Com isso, evidentemente, crianças e adolescentes que num cenário distinto ficariam no país de origem, aos cuidados de pai, mãe ou parentes próximos, também passam a fazer parte do grupo que imigra, aumentando não apenas a complexidade das famílias que adentram no país de destino, mas também exigindo novos olhares das autoridades a respeito do acolhimento e da garantia de direitos. Isso também afeta sobremaneira as possibilidades de retorno do migrante internacional ao país de origem, significando uma “ruptura” mais intensa, em geral de caráter mais definitivo, com seu local de nascimento, ainda que não necessariamente com sua cultura e sociedade. A educação aparece, portanto, como uma preocupação de destaque para a população imigrante. Além de um direito, a perspectiva de residência prolongada no país e a possibilidade de ascender a um nível mais elevado de renda passando pela educação formal brasileira (abrindo o leque formativo e incrementando a utilização do idioma) tornam a escolarização uma preocupação presente na vivência do imigrante, somando-se a outras que concentram suas energias no processo de assentamento.

Entretanto, mesmo que essa preocupação se faça presente, ainda há uma defasagem acentuada no acesso e permanência de imigrantes na educação básica brasileira. O Gráfico 3 apresenta justamente isso: apesar do importante incremento no ingresso desse segmento populacional na educação básica (mesmo que com diversas dificuldades e sem, em geral, um planejamento consistente das instituições de ensino para sua recepção), num cenário de aceleração do ingresso de população migrante internacional e do aumento da proporção de jovens entre estes, fica evidente que a

escolarização ainda é – e tem se intensificado - como um dos maiores desafios para efetivação do direito à educação junto a esse segmento.

Gráfico 3 – População migrante internacional residente no Brasil x População migrante internacional matriculada no ensino básico.



Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas e Organização Internacional para as Migrações (Portal de dados sobre migrações: <https://migrationdataportal.org/>), 2020 e Censo Escolar da Educação Básica INEP, 2019.

No Brasil e na maior parte do mundo, mesmo antes da pandemia de Covid-19 dificultar e por vezes interromper o acesso à educação básica, as salas de aula já estavam fechadas para milhões de imigrantes ao redor do globo. Some a isso outros milhões que, pela ausência de políticas eficazes de permanência e acompanhamento, conseguiram ingressar, mas não manter nem dar seguimento aos seus estudos (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2020), e teremos uma ideia do tamanho do desafio e de sua relevância para as mais diversas nações.

4. Educação intercultural e os princípios da EPT

Primeiramente, é importante salientar que o termo “intercultural” se diferencia de outro bastante em voga: o de multiculturalidade¹². Na busca por caracterizar as ideias de identidade, comunidade e nação nas sociedades modernas, o conceito de multiculturalidade surge para designar que, num determinado espaço, há o reconhecimento da diversidade, da coabitação de múltiplas culturas, negando uma visão de mundo marcada pelo conceito de “assimilacionismo”, que pressupõe a (intenção de) supressão de uma cultura, de uma

¹² O termo multiculturalidade ganhou repercussão e uso em áreas diversas do conhecimento humano, tomando formas variadas, apropriado tanto por comunitaristas (que partiam dele para uma crítica à concepção liberal de “eu” e de “indivíduo”, ressaltando o papel da sociedade e da cultura no desenvolvimento da ideia de identidade) quanto por libertários e supremacistas, buscando justificar ímpetus isolacionistas e, por vezes, eugenistas em sua ação social.

comunidade, de um grupo étnico, por outro (MERINO, 2013). Num espaço multicultural, a diversidade é admitida e celebrada como amostra de virtude, desenhando uma sociedade tolerante e pacífica, aberta ao potencial transformador da relação entre os diferentes (TAYLOR, 1994). Nesse cenário, assume-se que há grande variedade de culturas, de pensamentos e ações que lhes são inerentes, mas disso não se presume a necessidade de desenvolver uma crítica profunda sobre as relações de poder já existentes entre elas e que, em diversos casos, aparecem quando alguma se impõe sobre ou mantém uma relação exploratória com as outras (CANCLINI, 2004; WEISSMANN, 2018).

Existe, na sociedade multicultural - e tal característica é exibida como um “troféu civilizatório” - a coabitação sendo descrita como superação da barbárie do assimilacionismo em diversas sociedades, mas não há, de fato, a coexistência plena, que assegure condições de igualdade e desenvolvimento político, econômico e social para as diversas comunidades que partilham um território. Aqui podemos dizer que a desigualdade é “culturzada”, ou seja, é tratada como inerente a uma sociedade heterogênea e multifacetada. O reconhecimento da diferença não é, portanto, a reflexão sobre a diferença, situação que leva a possibilidade de tratar a desigualdade (em todas as suas expressões) como parte constituinte da ideia de diferença, quase como que sinônimos uma da outra. Sem um olhar crítico sobre os conceitos de diferença e desigualdade, de forma a defini-los como expressões de processos distintos numa sociedade, não há real possibilidade de transformação, condenando a perspectiva multicultural como um “modelo de organização social fracassado, pois, de alguma maneira, é um assimilacionismo camuflado” (MERINO, 2013, p. 166).

Como contraponto cabe, enfim, a ideia de interculturalidade. Primeiro é preciso dizer que a interculturalidade é, inerentemente, uma postura crítica que pretende propor-se como processo (WALSH, 2010). Candau (2020, p. 38) aponta bem a fissura entre multiculturalidade e interculturalidade ao afirmar que, para esta última:

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos, discriminações e subalternização de determinados grupos (CANDAU, 2020, p. 38).

Segundo, é preciso caracterizá-la como um processo explicitamente educativo. O *modus operandi* da ação intercultural visa a aprimorar e sofisticar a capacidade de comunicação e de relacionamento entre comunidades e indivíduos dotados de culturas distintas. Signos étnicos, raciais, sexuais, religiosos e outras formas de identificação e determinação não devem ser assumidos como aspectos promotores de conflito e desvalorização, mas sim como distintivos da diversidade, riqueza e repertório de conhecimentos e experiências que compõe uma sociedade. Somente consolidando tal entendimento podemos declarar, realmente, designar uma "sociedade da diversidade" (MERINO, 2013).

O espaço designado pelo prefixo "inter" existe, pois a diferença é reconhecida e apontada; no entanto, esta não deve ser um espaço de justaposição, de segmentação, mas sim de porosidade e interação. Fomentar o relacionamento equitativo entre culturas é colocado aqui como uma postura ativa, que exige, portanto, intenção, método e objetivo. Podemos tratar, então, de como construir uma pedagogia de caráter intercultural, pois,

para todos os efeitos, os conflitos e tensionamentos inerentes aos espaços marcados pelo assimilacionismo e pela multiculturalidade pedem uma forma de “mediação”, que exponha a origem dessas tensões, mas que também elabore meios de analisar e de intervir sobre a reprodução destas (CASTAÑO; RUIZ-MATAS, 2004). Um mundo que se reconhece como multicultural necessita, para transcender às próprias contradições e constituir-se de modo intercultural, uma educação intercultural. E uma educação intercultural partilha e se identifica com muitos dos postulados fundamentais da educação profissional e tecnológica (EPT).

As perspectivas de educação intercultural e EPT confluem, em seu desenvolvimento, para a ideia de integralidade. Ambas desenvolvem um determinado entendimento sobre o que devemos chamar de formação humana de fato, uma formação que precisa ser integral. Esta deve transpor recortes como “formação profissional” ou “formação cultural” para avançar sobre aspectos essenciais da vida humana, da compreensão do indivíduo e da coletividade. Na EPT, isso se dá sob o signo da omnilateralidade, que ambiciona “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2010, p. 94), superando a chamada educação unilateral que desapropria o humano de sua complexidade. Ramos (2008, p. 3) expõe bem essa fratura ontológica ao dizer que a educação integral:

[...] possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 3).

Essa compreensão nos permite olhar em direção a uma formação humana e cidadã. Humana porque ontológica e filosófica, cidadã porque política, histórica e sociológica, sendo estas características, todas, indissociáveis. Uma unidade se desenha na construção do ser-no-mundo¹³, afetando o desenvolvimento não apenas de nossa identidade, mas também de nossa ação. A educação deve prover e pensar modos de conceber o ser humano de tal forma e tê-lo como finalidade de suas proposições. A educação intercultural, corrobora essa visão, acentuando as possibilidades de não apenas cultivar a igualdade, mas também valorizar as diferenças numa sociedade, buscando colocar a diversidade "a serviço" do Homem, promovendo uma relação dialógica entre culturas e a possibilidade de um espaço autônomo de criação e recriação de identidades (MERINO, 2013; CASTAÑO; RUIZ-MATAS, 2004). A educação intercultural valoriza a experiência humana, rica e heterogênea, como potencial de nosso desenvolvimento como indivíduos e como sociedade, assumindo uma elaboração integral do ser humano. É preciso pensar o que significa construir uma sociedade intercultural e os processos necessários para isso.

¹³ O conceito existencialista reforça a ideia de omnilateralidade ao consolidar o ser humano como alguém “com o mundo”, alguém que não existe – sob nenhum aspecto do termo – a parte da realidade que partilha. Essa inseparabilidade, essa amálgama, fortalece a influência do mundo na constituição dos indivíduos, sendo a própria consciência, a própria ideia de indivíduo algo temporal, espacial e cultural, mas também a influência destes mesmos indivíduos no mundo que habitam.

Portanto, é necessário desenvolver a ideia do que seria uma “educação intercultural”, uma “pedagogia intercultural”

5. Educação intercultural, população imigrante e internacionalização institucional

A educação intercultural é, por conta das complexidades que acarreta, um grande desafio. Ao mesmo tempo, sua promoção é altamente necessária para qualquer sociedade que seja (ainda que não se entenda como tal) diversa e multifacetada. Os Institutos Federais pelo Brasil, dada sua capilaridade ainda em construção, tem se municiado - ainda que insuficientemente - de pesquisas e ações com tais características, especialmente voltadas para comunidade indígenas e quilombolas¹⁴. No entanto, este processo de municiamento é ainda mais rarefeito quando tem como recorte as populações imigrantes, especialmente as que se estabelecem em caráter de refúgio. A presença e o potencial ingresso da população migrante num sistema de ensino dá a essa questão contornos de preocupação institucional, afetando a confecção de políticas públicas. No momento que uma educação intercultural se desenha, esta pode incidir positivamente sobre o convívio e interação com membros da comunidade imigrante na medida em que abre, não apenas a possibilidade do aprendizado e enriquecimento vindo do convívio com a diversidade, mas também a reflexão sobre o significado das diferenças às quais indivíduos e grupos diversos estão sujeitos.

A busca por uma educação intercultural corresponde à construção, em última instância, da educação onde o contato entre comunidades distintas, separadas por experiências, idiomas e culturas não é promotor de estereotipagem e preconceitos, mas sim de aprendizagem, enriquecimento e empatia. Um processo duplo de diferenciação e identificação, porque “se não se conseguir aceitar as diferenças também não se é capaz de aceitar a igualdade de direitos. Não se consegue aceitar a humanidade do outro” (GENOVESE, 2016, p. 82). Parte dessa consolidação se dá pela inserção da educação intercultural na formação docente, tanto por sua sinergia com as bases conceituais da EPT quanto pela sua pertinência junto a expectativas e ações de internacionalização. Muitas vezes excessivamente focada nas ações de mobilidade estudantil, em especial no ensino superior¹⁵, processos de internacionalização ainda são, mesmo nas mais renomadas instituições de ensino do mundo, “[...] caracterizados como uma coleção de atividades fragmentadas e não-relacionadas” (KNIGHT; DE WIT; 2018, p. 3) e nisso, a capacidade, o preparo e a formação para o recebimento de alunos imigrantes são, muitas vezes, negligenciados¹⁶.

¹⁴ Um exemplo que ilustra esse processo é o GPTIE (GPTIE – Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etno-envolvimento) que une IES públicas dos estados do Pará e do Tocantins e convidados para desenvolver e realizar ações de ensino, pesquisa e extensão buscando aproximação com as comunidades indígenas e descendentes locais, em projetos capitaneados pelo Instituto Federal do Pará.

¹⁵ Ponto definido por Knight como pertencente à “primeira geração” de um processo de internacionalização, a ser sempre aprimorado e entendido como parte de uma estratégia maior de aproximação entre pessoas, culturas e instituições com propósitos educacionais (KNIGHT, 2012).

¹⁶ No documento “Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de EPT e Resultados do GT de Políticas de Internacionalização” (SETEC/MEC, 2018), mesmo após a aprovação recente da nova Lei de imigração reforçar em seus princípios e garantias a oferta de educação pública para a população imigrante como um de seus fundamentos (Lei 13.445/2017, online), não há nenhuma menção à esse

Costumamos ver mais comumente movimentos em direção à construção de programas e parcerias para o recebimento de alunos estrangeiros, vindos para participar de disciplinas e cursos por períodos determinados, do que ações de oferta dessa mesma possibilidade de ingresso e inclusão para indivíduos que compõem a população imigrante local, deixando-a, ainda que considerando a importância dessas comunidades para o arranjo socioeconômico local das regiões dos *campi*, de fora do olhar sobre internacionalização. Um erro que é cometido reiteradamente, consolidando não apenas uma oportunidade perdida para estas organizações, fruto de um olhar limitado por fatores diversos, mas também um obstáculo para o desenvolvimento de um ensino intercultural plenamente consciente de seu alcance e importância. A formação docente sob a perspectiva da educação intercultural deverá contribuir tanto para a prática em sala de aula quanto para a formulação de política de acesso, permanência e desenvolvimento de imigrantes e refugiados, entendida não só como uma das missões constitucionais da instituição, mas como inerente à EPT e parte de uma política de internacionalização norteada pela valorização dos direitos humanos.

Dado o quadro em que há profundas reconfigurações nos fluxos migratórios e populacionais, especialmente num cenário afetado pela disseminação da pandemia de covid-19, os Institutos Federais não podem concentrar ações voltadas para a população migrante somente em pequenos recortes, devendo pensar globalmente em iniciativas de ingresso, acolhimento e permanência. Segundo Baeninger (2004, p. 6), por conta de tendências consolidadas como a desaceleração do crescimento das chamadas “megalópoles” e a formação de “aglomerados metropolitanos recentes” e “aglomerados urbanos não-metropolitanos” foi desencadeado um processo de “descompressão” das comunidades de imigrantes internacionais. Estes, registrando maior presença nos grandes centros (por motivos diversos, como o fato destes contarem muitas vezes com a “porta de entrada”, como aeroportos internacionais, facilidade de acesso aos serviços consulares, grupos mais estruturados de apoio e acolhimento a imigrantes, assim como a pré-existência de comunidades compatriotas já estabelecidas), tem reiteradamente realizado um movimento de interiorização, algo já visualizado em grupos imigrantes no século XIX e começo do século XX (BAENINGER, 2020).

A presença de comunidades de imigrantes internacionais nas mais diversas regiões do país surge como algo cada vez mais representativo, aumentando a demanda por instituições adequadas a essa transformação no contexto social local. Justamente por ter em conta tal contexto como referencial de sua atuação, seja na escolha dos cursos a serem ofertados como na premissa de estabelecer uma dialogia com a realidade vigente, os Institutos Federais aparecem como agentes privilegiados e avançados no estabelecimento das capacidades de “[...] (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos; com a extensão de ofertas que contribuam à formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de EPT” (MOURA, 2008, p. 28).

6. Formação docente e EPT

A chamada formação continuada ganha profundidade e força nas últimas décadas por duas concepções que se associam. Uma delas aponta para o “espírito do tempo”, para

contingente populacional, consolidando a “invisibilidade” a que estes estão sujeitos na formulação de políticas e ações de internacionalização.

um imperativo da sociedade atual no qual se compreende que o mundo, por sua constante e acelerada transformação (ainda que possamos questionar o que se transforma de fato) exige da prática docente uma “atualização permanente”. Assimilar conjuntos distintos de virtudes e compreensões de mundo, abandonar vícios, capacitar-se para utilizar novas ferramentas são algumas das dimensões deste processo. A educação intercultural, com seus valores e entendimentos específicos (assim como a EPT), encontram aqui um ponto de inflexão dentro dos IFs. Ainda que seja visível a existência de uma leitura produtivista desse cenário, é vital ressaltar que a formação continuada não deve ser entendida como um “empilhamento”, como um processo de acúmulo de cursos, certificações, oficinas e palestras (CANDAU, 1996). Especialmente num contexto de saturação dos profissionais da área, a formação continuada não pode ser apresentada como um elemento protocolar e asséptico da atuação docente, mas constituir-se, de modo claro e significativo, em uma forma de o docente não somente adquirir novos conhecimentos, mas também de repensar não apenas a própria atuação como também a própria formação, refletindo sobre seu trabalho e adequando-o, se julgar necessário, a contextos e públicos específicos.

A segunda concepção entende a formação continuada docente como um segmento necessário para qualquer projeto amplo de transformação do ensino no país. Esta dialoga imediatamente com a complexidade real da atuação docente, reconhecendo a enorme exigência que ela traz consigo. Ainda que parcela da sociedade vilanize esses profissionais como guardiões de um sistema escolar arcaico (feito somente de giz, lousa e carteiras enfileiradas) ou como vaidosos sonhadores, apaixonados pelo mito de mudar o mundo de dentro de uma sala de aula, os professores têm papel crucial na modelagem da educação numa sociedade, seja para sua manutenção ou para sua transformação. Mudanças são possibilitadas, inicialmente, pelo reconhecimento de que há um ciclo em que má educação e má formação se alimentam mutuamente, exigindo, portanto, esforço simultâneo em direção ao aperfeiçoamento da formação docente e a uma reforma do nosso modelo escolar vigente. Como o ciclo não cessa, a formação continuada passa a ser uma das possibilidades imediatas de intervenção nesse processo de constante retroalimentação¹⁷ que inviabiliza a construção posterior de uma pedagogia identificada como intercultural.

Os Institutos Federais têm atuado com o entendimento de que necessitam consolidar uma “integração entre a educação profissional e a educação básica” (PACHECO, 2012, p. 84) e que, para isso, devem realizar uma formação que englobe dimensões políticas, epistemológicas e tecnológicas, que façam referência direta ao arcabouço da EPT, revelando esse repertório de conhecimento e discutindo-o na contemporaneidade. Isso aparece nos cursos de licenciatura oferecidos pela instituição, mas, de modo ainda mais imediato, na pós-graduação e formação continuada do próprio corpo docente. Esse corpo, marcado pela dualidade entre as chamadas “área comum” e “área técnica”, abre um enorme leque sobre as possibilidades dialógicas do ensino, numa postulação que caminha para integrá-las, oferecendo algum sentido de unidade. Como aponta Moura (2008, p. 30), “a formação no âmbito das políticas públicas do país,

¹⁷ Pode-se entender que, no cenário atual, a formação continuada, infelizmente, exerce um papel dedicado não à atualização e complementação do conhecimento e atuação docente, mas sim de “uma política de educação recuperada” (FRIGOTTO, 2003, p. 97), atuando de forma regenerativa diante de um cenário em que não apenas a formação inicial é falha, mas a própria escola é carente de qualidade e universalização (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005).

principalmente as educacionais, [...] deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia” e isto deve orientar totalmente a perspectiva de formação continuada na EPT.

7. Formação docente para a interculturalidade

Pensando na educação intercultural, é importante ter clareza que o trabalho docente pode estar voltado a um público diversificado, sem necessariamente garantir uma prática baseada em princípios interculturais. O professor só realizará uma educação intercultural se suas ações estiverem pautadas em escolhas éticas que valorizem a diversidade e as referências culturais dos grupos, rompendo com práticas discriminatórias e excludentes. Entende-se então que se impõe como imperativa a constituição de um programa teórico, metodológico e prático orientado em direção à constituição da interculturalidade como um dos objetivos da educação, em especial, nesse cenário, da educação profissional e tecnológica. Para tanto, é preciso incluir a perspectiva intercultural como um dos espectros dos programas de formação – inicial e continuada – docente na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Formular e reconstruir a formação, de modo a promover ferramentas aptas a romper com padrões de normalização da desigualdade que contribuem para a dominação e anulação de um determinado grupo social sobre outro constitui um dos maiores desafios – felizmente posto sob fortes luzes – da pedagogia contemporânea.

Considerar a formação docente sob esse ângulo extrapola as ações em sala de aula; também municia o docente a se relacionar de modo mais fluido com a comunidade na qual a escola está inserida, aproximando-se do cotidiano dos alunos, dos desafios da gestão (e, idealmente, podendo contribuir para superá-los) e escapando um pouco mais da “armadilha da homogeneidade do ensino”, que perverte o conceito de igualdade para ignorar a diversidade e tolhê-la nas práticas de ensino. Isso exige repensar aspectos profundos do currículo referenciado e da práxis não apenas docente, mas institucional, de modo a orientar a atuação da organização como um todo para o atendimento dos interesses e da garantia dos direitos fundamentais de todos os grupos sociais que frequentam – e dos que, por variadas causas, ainda não frequentam – o espaço escolar. Refletir sobre esse cenário também contribui para uma elaboração mais sofisticada da realidade objetiva que nos cerca, posicionando no centro das ações não apenas a diversidade percebida no cotidiano, em nossas microrrelações, mas também da sociedade como um todo, influenciando na maneira como entendemos as globalizações¹⁸ e suas consequências, tanto na luta pela efetivação de direitos sociais reconhecidos quanto na busca pelo reconhecimento das dinâmicas que impedem sua consolidação.

É importante salientar que a educação, especialmente no âmbito da EPT, deve se despojar de alguns pré-conceitos, muitos deles de alinhamento quase automático por muitos profissionais e instituições, como a ideia de que a educação se dá de modo “univetorial”, do docente para o aluno. Não é uma relação indivíduo-indivíduo, mas sim

¹⁸ O termo é utilizado no plural por aproximar-se do conceito de Boaventura de Souza Santos (1997, p. 107), que aponta para “[...] uma definição mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais. Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização”.

indivíduo-comunidade e, por vezes, comunidade-comunidade. Isso estabelece relações complexas, repleta de camadas, que expressam aspectos distintos da compreensão do sujeito sobre o cenário no qual está inserido. Isso vale para o aluno e, claro, também para o docente. Essa expressão, se não cerceada, expõe valores, experiências de vida, e saberes adquiridos previamente e durante o processo ensino-aprendizagem. Ajuda a situar os indivíduos no mundo e revelar também as possibilidades de conflito e de cooperação entre estes. Reconhecer essas expressões, sem procurar constituir uma escola “monotonal”, sem buscar “pasteurizar” o corpo discente, a atividade docente e a sociedade na qual a escola está inserida até despir-lhe de toda diversidade, é parte da iniciativa fundamental de uma educação intercultural.

8. Indicação de atividades educacionais alinhadas à interculturalidade

No exercício prático do dia-a-dia, apontamos aqui alguns exemplos de iniciativas que podem constituir-se como ações educativas interculturais:

1) Pesquisa de campo e mapeamento migratório: essa atividade é sugerida para estimular o conhecimento sobre o município e macrorregião onde o *campus* está e os alunos residem. Consiste num levantamento da demografia local, através de pesquisa bibliográfica, notícias na mídia da área e até demanda por documentos e relatórios à órgãos oficiais. Idealmente traça uma cronologia da ocupação da região, buscando compreender quais seus habitantes originários e, se for o caso, como se deu o ingresso de outras populações no espaço até os dias atuais. Os motivos dos deslocamentos identificados ao longo dos anos também nos auxiliam a constituir a “historiografia migratória” de uma determinada comunidade numa determinada região, fornecendo sentido a esse processo.

2) Identificação e análise de estereótipos: com o objetivo de identificar, expor e reconfigurar pré-conceitos existentes (apontando-os como tal), essa ação visa um levantamento junto aos alunos de estereótipos vigentes - de “fácil acesso” na mídia, nas redes sociais, na literatura – relacionados à população migrante internacional. Caricaturas de sua aparência, hábitos, idioma e religião são rerepresentadas sob a forma estereotípica, mostrando como o migrante muitas vezes é tratado como “fetiche” (ou seja, como portador de características que não lhe pertencem, que lhe são atribuídas por terceiros, detentores de poder suficiente para fazê-lo e reproduzi-lo). Trazer à tona esses pré-conceitos nos permite investigar os motivos de sua existência, assim como o modo pelo qual eles foram produzidos e são reproduzidos, discernindo o processo de reificação do comportamento preconceituoso e xenófobo a fim de expô-lo e esvaziá-lo diante dos alunos.

3) Festa das Nações: atividade consagrada e periódica em muitas instituições de ensino do país, ela exige um processo de pesquisa e levantamento prévio que, quando mal conduzido, reforça os estereótipos que deveria combater. No afã de promover eventos que pareçam multiculturais (com músicas, danças, alimentos, vestimentas típicas de um determinado grupo de nações) de forma lúdica, apela-se frequentemente às caricaturas mais simplórias a respeito dos estrangeiros. Ao optar por realizar esse tipo de evento, deve haver uma certificação de que a pesquisa dos alunos seja focada num entendimento real e atual a respeito da comunidade que desejam retratar, observando também o que há de heterogêneo, de diverso, dentro da população que compõe a nação retratada.

4) O visitante estrangeiro: se for viável, deve-se convidar membros de comunidades imigrantes com presença na região para realizar atividades pedagógico-culturais no *campus*. Uma palestra, um sarau, uma roda de conversa, todas estas formas de interação são bem-vindas, especialmente se realizadas por membros da comunidade migrante que mais se associa à localidade onde o *campus* está inserido pois, além de se ofertar aos alunos a possibilidade de contato e aprendizado, intensifica-se a relação com essa comunidade.

9. Considerações finais

Os elementos expostos neste artigo buscam acentuar não apenas desafios, mas potenciais. É evidente que a educação pública brasileira, campo de atuação essencial do Estado, não atende atualmente às demandas de acesso e permanência da população migrante internacional, que já no cenário pré-pandêmico carecia da devida atenção. Nisso, sem ressalvas, incluem-se os Institutos Federais. Esses têm, entretanto, um enorme potencial para transformar essa relação, sendo motor de políticas públicas orientadas para aquele segmento populacional. Graças à vocação expressa em suas bases formativas de promoção da educação profissional e tecnológica, cujos conceitos se solidarizam prontamente com os de uma educação intercultural, os Institutos Federais podem almejar uma atuação voltada ao desenvolvimento de uma concepção mais ampla de alteridade, adequada às demandas e transformações de espaços não apenas com maior presença, mas com maior sinergia entre comunidades diversas. Para tanto, dois de seus papéis cruciais devem ser cumpridos considerando a população migrante como um de seus públicos dotados de atenção singular: o primeiro refere-se à formação docente, inicial e continuada, tendo essa última um efeito transformador de curto prazo a ser atingido também pela atuação desses docentes na formação inicial alheia e na construção e desenvolvimento das organizações em que atuam. Depois, temos a premissa de que a rede deve almejar tornar-se “internacional”, buscando iniciativas diversas que a permitam ser identificada com a ideia e com os elementos constituintes de um espaço global, do qual, apesar de muitas vezes ignorados (com dolo ou culpa) pelo provimento de ações institucionais relativas à internacionalização, as populações migrantes internacionais residentes no espaço geográfico partilhado pelos diversos *campi* dos Institutos Federais também fazer parte.

Referências

BAENINGER, R.; DEMETRIO, N.; DOMENICONI, J. **Imigração internacional na macrometrópole paulista**: novas e velhas questões. Cadernos Metrópole, v. 22, n. 47, São Paulo: PUC-SP, p. 17-40, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**: Microdados – 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados>>. Acesso em 08/08/2021.

_____. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da

educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 05/11/2021.

_____. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm#:~:text=Art.,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20para%20o%20emigrante>. Acesso em 03/11/2021.

_____. SETEC/MEC. **Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de EPT e Resultados do GT de Políticas de Internacionalização**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-acoes-de-internacionalizacao/file>>. Acesso em: 11/11/2021.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona: Espanha: Gedisa, 2004.

CANDAU, V. M. F. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores**: desafios atuais. Revista Cocar, Edição Especial, n.8.Belém: UEPA, p. 28 - 44, 2020.

_____. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: Reali A.M. e MIZUKAMI, M. G. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CASTAÑO, F.J.G., RUIZ-MATAS, C. B. **Mediación intercultural en sociedades multiculturales**: hacia una nueva conceptualización. In: AGUADO, O. V.; GOMEZ, J. A. D. (Edit); ¿Es posible otro mundo? V Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Huelva, Universidad de Huelva, p. 505 - 522, 2004.

CAVALCANTI, L., OLIVEIRA, A. T., TONHATI, T. **A pandemia de COVID-19 e as migrações internacionais**: impactos e desafios. In: BAENINGER, R., VEDOVATO, L.R., NANDY, S. (coord.). Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2020, p. 373-380.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controverso. Revista Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1087-1113. Campinas: CEDES, 2005.

FRIGOTTO, G. **A Universidade e a formação dos professores**. Interagir: pensando a extensão, n. 3. Rio de Janeiro: UERJ, p. 93-100, 2003.

GENOVESE, A. **Interculturalidade e reflexão pedagógica em contexto de mudança social** - Entrevista a Antonio Genovese. Fórum Sociológico. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Série II, n. 28, 2016.

HELD, D. **A democracia, o estado-nação e o sistema global**. Lua Nova, n. 23. São Paulo: CEDEC, p. 145-194, 1991.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

KNIGHT, J. **Internationalization**: Three Generations of Crossborder Higher Education. Nova Deli: India International Centre, 2012.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. **Internationalization of Higher Education**: Past and Future. International Higher Education, n. 95. Boston: CIHE, p. 2 -4, 2018.

LÜDKE, M., MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro:

E.P.U., 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MERINO, J. V. **Educación intercultural**: reto educativo-social para uma escuela inclusiva. *Educación y Futuro*, n. 29. Madri: Universidad Salesiana, p. 157-178, 2013.

MORAES, A. **Direito constitucional**. 33. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para educação profissional e tecnológica**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC, p. 23 – 38, 2008.

PACHECO, E. **Perspectivas da Educação Profissional técnica de nível médio** - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Moderna, 2012.

RAMOS, M. N. **Concepção de ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em 12/11/2021.

SANTOS, B. S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. *Lua Nova*, n. 39. São Paulo: CEDEC, p. 105-124, 1997.

TAYLOR, C. Politics of recognition. In: GUTMANN, A (org). **Multiculturalism**. Princeton: Princeton University Press, p. 25 - 74, 1994.

VENTURA, D. **Migrar é um direito humano**. *Opera Mundi*, 2014. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/opiniaio/33594/migrar-e-um-direito-humano>>. Acesso em: 06/11/2021.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, p. 75-96, 2010.

WEISSMANN, L. **Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade**. *Construção Psicopedagógica*, v. 26, n. 27. São Paulo: Sedes Sapientiae, p. 21-36, 2018.