

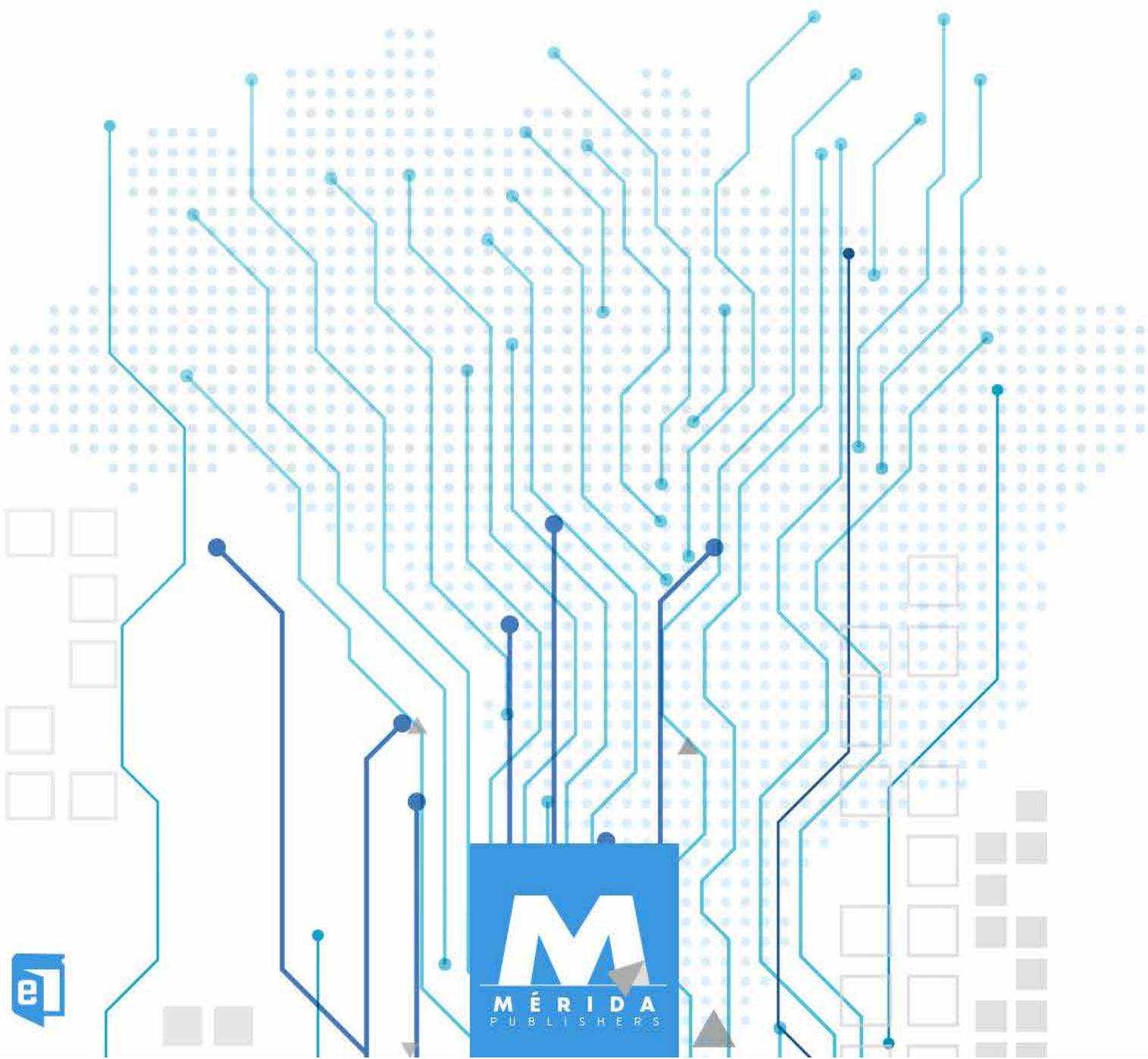
ORGANIZADORAS:

Tassiane dos Santos Ferrão  
Márcia Brazão e Silva Brandão

# Educação

## profissional e tecnológica:

### olhares do norte do Brasil



## Educação profissional e tecnológica: olhares do norte do Brasil

© 2023 Mérida Publishers

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6>

### Organizadora

Tassiane dos Santos Ferrão

Márcia Brazão e Silva Brandão

### Adaptação da capa e desenho gráfico

Luis Miguel Guzmán



Canoas - RS - Brasil

[contact@meridapublishers.com](mailto:contact@meridapublishers.com)

[www.meridapublishers.com](http://www.meridapublishers.com)

Todos os direitos autorais pertencem a Mérida Publishers. A reprodução total ou parcial dos trabalhos publicados, é permitida desde que sejam atribuídos créditos aos autores.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação profissional e tecnológica [livro eletrônico] : olhares do norte do Brasil / Organizadoras Tassiane dos Santos Ferrão, Márcia Brazão e Silva Brandão. – Canoas, RS: Mérida Publishers, 2023.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-84548-20-6

1. Ensino profissional – Brasil. 2. Formação profissional. 3. Formação tecnológica. I. Ferrão, Tassiane dos Santos. II. Brandão, Márcia Brazão e Silva.

CDD 371.425

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

**ORGANIZADORAS:**

Tassiane dos Santos Ferrão  
Márcia Brazão e Silva Brandão

# Educação

## profissional e tecnológica:

### olhares do norte do Brasil

Canoas  
**2023**



## Apresentação

Prezados leitores,

É com grande satisfação que apresentamos a obra "Educação Profissional e Tecnológica: Olhares do Norte do Brasil". Este livro representa um esforço conjunto de mestrandos e professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, *Campus Boa Vista* (IFRR/CBV).

Esta coletânea de 15 capítulos originais e revisões reflete a diversidade e a profundidade dos estudos realizados pelos pesquisadores do IFRR na exploração de duas linhas de pesquisa: "Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)" e "Organização e memórias de espaços pedagógicos na EPT".

Cada capítulo é uma peça singular, moldada com cuidado e embasada em pesquisas e experiências vivenciadas no Norte do Brasil. Os trabalhos exploram estratégias interdisciplinares e transversais na EPT, visando uma formação integral e significativa dos estudantes, ancorada no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, tanto em espaços formais quanto não formais.

Boa leitura e que os "olhares do Norte do Brasil" iluminem novos caminhos na jornada acadêmica e profissional dos entusiastas da Educação Profissional e Tecnológica.

Atenciosamente,

Tassiane dos Santos Ferrão e Márcia Brazão e Silva Brandão

## **Autores**

### **Alex Arlen da Silva Oliveira**

Unifaveni, Rua Cabo PM Laurindo de Araújo Braga, 641, Boa Vista-RR, Brasil.  
Email: alexarlen.edfisica@gmail.com

### **Angela Nayva da Silva Souza Corrêa**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Pricumã, CEP: 69.303-340, Boa Vista - RR, Brasil. Email: angela.souza@ifrr.edu.br

### **Angelamar Gonçalves de Almirante**

Reitoria, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Rua Fernão Dias Paes Leme, nº 11, Calungá, Boa Vista - RR, Brasil, CEP: 69.303-220. Email: angelamar.almirante@ifrr.edu.br

### **Daniele Sayuri Fujita Ferreira**

Campus Boa Vista Zona Oeste, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Rua Prof. Nonato Chacon, Nº 1976, Laura Moreira (Conjunto Cidadão), Boa Vista - RR, Brasil, CEP: 69.318-000. Email: daniele.fujita@ifrr.edu.br

### **Danieli Lazarini de Barros**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista – RR, Brasil. Email: danieli.lazarini@ifrr.edu.br

### **Derlano Bentes Capucho**

Prefeitura Municipal de Boa Vista, Rua Coronel Mota, 418, Boa Vista-RR, Brasil.  
Email: dbcapucho@gmail.com

### **Eliane Carvalho Vidal Dias**

Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, 24ª rua, número 300 C, Bom Remédio, 68180-370, Itaituba-PA, Brasil. Email: eliane.dias@ifpa.edu.br

### **Enyedja Fabricia de Lima Cruz**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, Pricumã, nº: 2496, CEP 69303-340, Boa Vista,

Brasil. Email: eny.fabricia@gmail.com

**Fábio De Oliveira Amorim**

Campus Itaituba, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Avenida Universitária, S/N, Maria Madalena, 68180-970, Itaituba-PA, Brasil. Email: fabio.amorim@ifpa.edu.br

**Gardenia da Silva Frazão**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil. Email: gardeniafuture@gmail.com

**Hytalo Magno Coelho Costa**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil. Email: hmagno23@hotmail.com

**Isabel Sornberger Paulichi**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil. Email: isabel.sornberger@ifrr.edu.br

**Jerusa Soares da Rocha**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista - RR, Brasil. Email: jerusa.soares@ifrr.edu.br

**Jéssyka da Silva Santos Costa**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil. Email: jkcosta22@hotmail.com

**João dos Santos Panero**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Pricumã, CEP: 69.303-340, Boa Vista-RR, Brasil. Email: joao.panero@ifrr.edu.br

**Jucilene Geice de Oliveira Vilena**

Universidade Federal de Roraima, Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Bairro Aeroporto, Boa Vista-RR, Brasil.

**Kelly Silva Brasil Silveira**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, CEP 69303-340, Boa Vista, Brasil. Email: kelly.b@academico.ifrr.edu.br

**Márcia Brazão e Silva Brandão**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil. Email: marcia.brazao@ifrr.edu.br

**Marcos André Fernandes Spósito**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, CEP 69303-340, Boa Vista, Brasil. Email: sposito@ifrr.edu.br

**Raimundo Naldo Uchôa Junior**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil. Email: 1rnuchoajr@gmail.com

**Rodrigo Bezerra Delgado**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil. Email: rodrigobezerradelgado@gmail.com

**Rosângela Duarte**

Campus Paricarana, Av. Cap. Ene Garcês, 2413, Aeroporto, Boa Vista - RR, Brasil. Email: roduart1@hotmail.com

**Sandra Grützmacher**

Campus Boa Vista Zona Oeste, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Rua Prof. Nonato Chacon, Nº 1976, Laura Moreira (Conjunto Cidadão), Boa Vista - RR, Brasil, CEP: 69.318-000. Email: sandra.grutz@ifrr.edu.br

**Sarah Cruz de Souza Oliveira**

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil. Email: sarah-oliveira10@hotmail.com

**Schneyder Rodrigues Jati**

Campus Itaituba, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará,  
Avenida Universitária, S/N, Maria Madalena, 68180-970, Itaituba-PA, Brasil.  
Email: schneyder7@gmail.com

**Taiane Ferrão Lima**

Faculdade Dom Alberto, Rua Ramiro Barcelos, n289, Santa Cruz do Sul-RS,  
Brasil. Email: arquitai@yahoo.com.br

**Tassiane dos Santos Ferrão**

Campus Novo Paraíso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de  
Roraima, Br 174, Km 512, Caracaraí-RR, Brasil. Email:  
tassiane.ferrao@ifrr.edu.br



## Índice

### **CAPÍTULO 1 ..... 12**

#### **Desdobramentos Históricos da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

Jucilene Geice de Oliveira Vilena, Márcia Brazão e Silva Brandão

### **CAPÍTULO 2 ..... 29**

#### **O estágio curricular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como inclusão do sujeito surdo no mercado de trabalho**

Sarah Cruz de Souza Oliveira, Tassiane dos Santos Ferrão

### **CAPÍTULO 3 ..... 42**

#### **Os desafios da acessibilidade na arquitetura educacional: a importância de projetar escolas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes**

Taiane Ferrão Lima, Tassiane dos Santos Ferrão

### **CAPÍTULO 4 ..... 52**

#### **Práticas educativas com a utilização do Desenho Universal para Aprendizagem com estudantes autistas**

Sarah Cruz de Souza Oliveira, Alex Arlen da Silva Oliveira, Tassiane dos Santos Ferrão

### **CAPÍTULO 5 ..... 65**

#### **Promovendo um ambiente saudável: diagnóstico e orientação sobre a prevenção ao bullying no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica**

Jéssyka da Silva Santos Costa, Márcia Brazão e Silva Brandão, Hytalo Magno Coelho Costa, Derlano Bentes Capucho

### **CAPÍTULO 6 ..... 74**

#### **Um Olhar para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Estudantes da Educação Profissional e Tecnológica no Extremo Norte do Brasil**

Kelly Silva Brasil Silveira, Marcos André Fernandes Spósito

**CAPÍTULO 7 ..... 106**

**Reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica enquanto conjuntura favorável ao protagonismo estudantil**

Gardenia da Silva Frazão, Eliane Carvalho Vidal Dias, Fábio De Oliveira Amorim, Schneyder Rodrigues Jati, Tassiane dos Santos Ferrão

**CAPÍTULO 8 ..... 120**

**Superação da evasão e da retenção: Plano de Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)**

Angelamar Gonçalves de Almirante, Sandra Grützmacher, Daniele Sayuri Fujita Ferreira

**CAPÍTULO 9 ..... 135**

**A educação na construção da cidadania: Ensino de conteúdo jurídico na EPT**

Rodrigo Bezerra Delgado, Tassiane dos Santos Ferrão

**CAPÍTULO 10 ..... 148**

**A Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica: Integrando Ciência, Trabalho e Cultura**

Raimundo Naldo Uchôa Junior, Tassiane dos Santos Ferrão

**CAPÍTULO 11 ..... 162**

**Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos (CEAEG) do IFRR/CBV: interligando o estudante ao mundo do trabalho**

Enyedja Fabricia de Lima Cruz, Tassiane dos Santos Ferrão

**CAPÍTULO 12 ..... 181**

**Uso de tecnologias digitais na aprendizagem de biologia no Ensino Médio Integrado**

Isabel Sornberger Paulichi, Márcia Brazão e Silva Brandão

**CAPÍTULO 13..... 194**

**O ensino de química com enfoque na educação ambiental regional: uma proposta dialógica para os 1º anos do ensino médio integrado**

Angela Nayva da Silva Souza Corrêa, Danieli Lazarini de Barros, João dos Santos Panero

**CAPÍTULO 14..... 219**

**Canto das Águas: O Encontro Harmonioso da Música e da Cultura em Boa Vista, Roraima**

Jerusa Soares da Rocha, Danieli Lazarini de Barros, Rosangela Duarte

**CAPÍTULO 15..... 230**

**Empreendedorismo na economia solidária: proposta de plano de curso no contexto da educação profissional e tecnológica**

Jucilene Geice de Oliveira Vilena, Márcia Brazão e Silva Brandão, Derlano Bentes Capucho

---

## Desdobramentos Históricos da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Jucilene Geice de Oliveira Vilena, Márcia Brazão e Silva Brandão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c1>

### Resumo

Falar sobre a Educação Profissional e Tecnológica - EPT Inclusiva é complexo, porém, necessário. Diante do contexto econômico, social e cultural brasileiro, há a necessidade de implementação da educação inclusiva principalmente no ensino profissional e tecnológico. Objetivou-se com esse trabalho abordar a inclusão na educação profissional tecnológica no Brasil traçando um contexto histórico e elencando as perspectivas atuais, bem como construindo uma relação da inclusão em diversos setores como, por exemplo, no meio social, profissional e econômica a partir da formação através da EPT. Além de, proporcionar uma reflexão do tema e todo seu contexto histórico, na finalidade de promover discussão e promoção da temática para o meio acadêmico, no intuito de auxiliar alunos e professores nas pesquisas. Foram destacadas neste trabalho as fases que passaram a educação especial até a inclusão, o processo de inclusão no Brasil e as leis que garantem esse direito. Foram questionados os entraves, tais como; a ausência de políticas públicas, a formação de professores, recursos pedagógicos etc. Com base na pesquisa, foi possível verificar que as mudanças são essenciais para o processo de inclusão, tanto no que tange ao sistema político que integra a educação, como na questão econômica, cultural e social. Já que a inclusão não é direcionada apenas à educação especial, mas a todos que estão fora da sala de aula por algum motivo que pode ser social, econômico ou cultural entre outros.

**Palavras-chave:** Contexto histórico, Ensino profissional, Educação inclusiva, Inclusão.

## 1. Introdução

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica que investigou o processo histórico da inclusão na educação profissional e tecnológica no Brasil, analisando desde o contexto histórico até as perspectivas contemporâneas. O estudo teve como foco a inter-relação entre a inclusão e os âmbitos social, profissional e econômico, buscando responder questionamentos sobre como se desenrola o processo de inclusão no Ensino Profissional e Tecnológico. Considerando que a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) tornou-se efetiva em 02 de janeiro de 2016, este trabalho explora, em especial, a obrigatoriedade da inclusão conforme explicitada em seu primeiro artigo.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Visando entender como ocorreu o processo até a sanção da lei de inclusão é necessário compreender o contexto histórico brasileiro, e pontuar as fases de desenvolvimento da educação especial, que vai desde a exclusão, institucionalização, integração e a inclusão. Desta forma, foi necessário conhecer os conceitos e as definições e como foram empregadas, além de compreender como ocorreu o processo histórico da educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Para isto, foi fundamental alicerçar o estudo em bases teóricas pesquisadas em sites, artigos, revistas, teses, livros, leis, decretos e normativas que tratam sobre a temática, dentre outros, os quais serviram de alicerce para a discussão sobre a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

O movimento pela inclusão no Brasil teve seu início na década de 1990, difundindo-se somente em 1994 com a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca na Espanha, que trouxe como proposta em seus princípios políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais voltadas a inclusão, onde afirma que as escolas devem “auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às

demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, trouxe em seu rol a Educação Especial, com o objetivo de promover a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também faz referências à educação especial voltada para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade (BRASIL, 1996).

Através das análises do contexto histórico é possível proporcionar uma reflexão sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a Inclusão, pois essa modalidade surgiu da necessidade de elevar a escolaridade e o nível de qualificação dos trabalhadores diante do processo da revolução industrial e da globalização. Desta forma, é relevante compreender e refletir o contexto histórico e as perspectivas contemporâneas. A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que tem como objetivo a preparação “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade, pois integra “as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

Diante dessas considerações, acredita-se que essa investigação científica sobre a trajetória histórica da Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica, aliado às Políticas Públicas, proporcionará reflexões e melhoria da educação profissional e tecnológica. Em particular no que tange aos desafios frente à complexidade do processo de inclusão, as particularidades e especificidades que apresentam as pessoas com deficiência nos aspectos social, cultural, profissional, dentre outros.

A construção dessa pesquisa teve como base a abordagem qualitativa descritiva, com ênfase na explicação e compreensão da dinâmica das políticas públicas da modalidade estudada, evidenciando significados, conceitos, leis, estudos, motivos, aspirações, e atitudes com a finalidade de descrever, compreender e explicar com precisão a temática abordada (KNECHTEL, 2014; GIL 2010; MINAYO, 2001).

A pesquisa foi desenvolvida em etapas, tendo como início o levantamento e a revisão bibliográfica, com o objetivo de contextualizar e fundamentar o tema, partindo de estudos realizados. Foram consultadas literaturas científicas na

utilização de um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, periódicos, redes eletrônicas, tese, monografia, leis, normas, decretos, declarações, ou seja, todo material acessível ao público em geral. Através dos quais se buscou explicar e compreender o problema definido para este estudo. Como afirma Preste (2007, p.26), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se efetiva tentando resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico sonoro ou informatizado”.

A segunda etapa consistiu na construção da pesquisa, que iniciou da necessidade de entender a educação profissional e tecnologia e o processo de inclusão. Para tanto, foi preciso entender o contexto histórico brasileiro dessa modalidade e a inclusão, pontuar as fases de desenvolvimento da educação especial, que vai desde a exclusão, institucionalização, integração e a inclusão. Assim como o processo de inclusão no Brasil, na finalidade de entender o contexto geral e o contexto histórico da educação profissional no Brasil. A pesquisa teve como base os autores Mazzotta (1996; 2005), Carvalho (2005), Sassaki (1997; 1998; 2006), LBD (1996), (KUENZER, 1988) dentre outros que serviram de alicerce para a discussão sobre a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

As análises realizadas consideraram os fundamentos teóricos com um olhar para a realidade da educação profissional e tecnológica e para as políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão de forma que esta responda as questões norteadoras da investigação.

## **2. As fases para a educação inclusiva**

O direito à educação com qualidade é assegurado pela Constituição Federal brasileira, sendo garantido a todos e é um dever do Estado. Assim, a Educação inclusiva vem tornar essa realidade mais tangível nas escolas. Porque quando se fala de inclusão, não estamos limitando apenas a educação especial, mas a todos os que estão fora da escola por algum motivo. A educação inclusiva é mais abrangente como mostra o adjetivo de inclusivo usado quando se busca qualidade de vida para todas as pessoas com ou sem deficiência.

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Kunc (1992) relata que quando a

educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que o ser humano deve se tornar normal para contribuir para o mundo, pois a educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais.

A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

A educação especial ao longo do processo de desenvolvimento foi marcada principalmente por três comportamentos sociais, no que tange o tratamento oferecido às pessoas com necessidades que são a marginalização, o assistencialismo e a educação/reabilitação (MAZZOTTA, 1996). “Esse processo traçou o caminho até a educação inclusiva, porém para compreender melhor esse percurso será necessário relembrar as fases que atravessou diversas épocas e culturas da educação especial” (MAZZOTTA, 1996, p.14).

As fases retratam como ocorreu o período de exclusão, segregação institucional, integração e, por fim, a inclusão. Na fase da exclusão as pessoas com deficiências eram ignoradas e rejeitadas pela sociedade, e abandonadas pelas famílias (SOUZA, 2006). Após, surge a fase da segregação institucional juntamente com concepção de anormalidade, assim as pessoas com necessidades especiais eram abandonadas em conventos, asilos e hospitais psiquiátricos sem nenhuma assistência, consistia em manter essas pessoas afastadas das famílias e mandadas para institutos onde eram cuidadas – uma maneira sutil de expressar como mostra Amaral:

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (AMARAL, 2001, p. 32).

A concepção inicial de integração educacional buscava modificar as pessoas com necessidades educacionais especiais para que se aproximasse ao



máximo do padrão considerado "normal". O objetivo era integrar essas pessoas à sociedade, priorizando aquelas com deficiências menos acentuadas, de forma a facilitar as adaptações necessárias. Essa abordagem tinha como princípio central a normalização da pessoa com deficiência. O processo de integração visava localizar indivíduos que não apresentassem um grau de deficiência muito elevado, permitindo, assim, a viabilização das adaptações requeridas. No entanto, essa perspectiva evoluiu ao longo do tempo, dando lugar ao conceito mais abrangente de inclusão educacional. Conforme destacado por Sasaki (2006), a história da inclusão passa por diversas fases, refletindo o desenvolvimento e a transformação das práticas educacionais.

A inclusão é assegurada por lei, porém esse direito por muitos anos foi retirado das pessoas, seja pela deficiência ou devido à pobreza. Nesse contexto, todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades. Desta forma, o educando “não tem que ser incluído, se há inclusão escolar ele pertence naturalmente à escola” (ARANHA, 2000, p. 8).

A educação inclusiva tem como princípio a educação de todos para todos onde o processo de desenvolvimento ocorre por meio das relações e interação, é uma escola de todos, onde branco, negro, índio, pobre, rico, entre outros estudam. Como afirma Sasaki (1997, p. 41) a “inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Desta forma, “a inclusão significa, nestes termos, que uma tal ordem política se mantém aberta para a equalização dos discriminados e para a integração dos marginalizados” (HABERMAS, 1998, p. 108).

### **3. A inclusão no Brasil.**

No Brasil, como em qualquer parte do mundo, não existia nada direcionado a atender as pessoas com necessidades. A preocupação com a educação das pessoas portadoras de necessidades especiais no Brasil é recente, tendo se iniciado efetivamente no século XIX inspirada em experiências norte-americanas e europeias (MAZZOTTA, 1996).

No Brasil, por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos nas Santas Casas, salvo algumas exceções de crianças que até participavam de algumas instruções com outras crianças ditas normais. Logo, quem realizava o atendimento às pessoas com necessidades especiais eram os abrigos religiosos ou filantrópicos, entre os quais podemos citar o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, fundado em 1954 e a Federação Nacional das APAE -1962 (JANNUZZI, 2004).

O tema inclusão no Brasil passou a ser mais discutido em 1990 com a Declaração dos Direitos Humanos e a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Entretanto, apenas no ano de 1994 a concepção de educação inclusiva substituiu definitivamente o conceito de educação especial com base na Declaração de Salamanca onde foi definido que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem (UNESCO, 1994).

Contudo a lei maior do país, a nossa Constituição Federal de 1988 já em sua essência instituiu a inclusão estabelecendo como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, tendo como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e credo. E ainda, em seu artigo 5º preconiza o direito à igualdade e a educação para todos indistintamente (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB nº 9394/96 é um dos instrumentos para implementação da política de inclusão que vem assegurar a qualidade da educação para todos e especificar a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais, em idade escolar (BRASIL, 1996).

Para garantir que tais propostas sejam concretizadas, a Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabeleceu a seguinte recomendação: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para

todos. Mas, para que a inclusão ocorra são necessárias transformações nos paradigmas educacional, social, econômico e cultural, de forma gradativa, planejada e contínua para garantir uma educação de ótima qualidade (BUENO, 1998).

Além do que já foi falado, “é preciso mencionar a relevância do professor no contexto da educação inclusiva, pois se deve lembrar de que o processo abrange mais que isso, se faz necessário a preparação de todo o pessoal que constitui a educação como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 27). Como afirmam Jerusalinsky e Páez (2001, p. 35) “são poucas as experiências onde se desenvolvem os recursos docentes e técnicos e apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão”. Logo, o que se pode observar é que, “diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de educação para todos e de educação inclusiva” (MENDES, 2010, p. 13).

#### **4. Contexto histórico da educação profissional no Brasil e as políticas públicas**

A educação profissional e tecnológica no Brasil teve seu início com a suspensão da proibição de indústrias manufatureiras na então colônia e com a chegada de D. João VI, quando foi criado o Colégio das Fábricas, também chamado de Casa do Antigo Guindaste, regulamentado com o Decreto de 23 de março de 1809, que tinha o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (BRASIL 2009).

O presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL 2009).

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil. Com o falecimento de Afonso Pena em julho de 1909, Nilo Peçanha assumiu a presidência do Brasil e assinou, em 23 de setembro de 1909, o

Decreto nº 7.566 que criou inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito” (BRASIL, 1909).

O Congresso Nacional sancionou em 1927 o Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública. Então, foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.” (BRASIL, 1937)

Logo após as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus, por meio da lei 378 de 13 de janeiro de 1937. Em 1941 vigoraram uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema” que remodelou todo o ensino no país, entre as leis o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário (BRASIL 2009).

O período de 1956 a 1961 compreende o Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek, com ascensão da indústria automobilística e com previsão de investimento na educação com a finalidade de formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, por meio da lei Federal nº 3.552 de 16 de fevereiro e o Decreto nº 47.038, garantiu-se personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e

financeira às Escolas Industriais e Técnicas transformando-as em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com isso as instituições ganham autonomia didática e de gestão. O que conseqüentemente intensificou a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL, 1959).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna técnico-profissional, de maneira compulsória, todo o currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Em 1978 foi aprovada a Lei nº 6.545 que forma os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica. E um ano depois o Decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP (BRASIL, 1997).

O Decreto 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Em 2005 ocorreu a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil. Já em 2006 o Decreto 5.773 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL 2006).

O Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFES, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Em 2008 a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Por fim, no ano de 2011 é sancionada a Lei nº 12.513/2011 que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2011).

A educação profissional e tecnológica no Brasil ficou relegada aos filhos das classes trabalhadoras com o objetivo de atender as demandas de mercado,

tanto que na justificativa da criação do Decreto<sup>o</sup> 7566 de 23 de setembro de 1909 dispõe:

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

A educação profissional no Brasil sempre foi incentivada pelos governantes, com base na economia e demanda do mercado, assim “a escola foi criada e sustentada pela sociedade com a finalidade de preparar o indivíduo para viver na sociedade e cujos elementos são todos advindos do meio social” (BOCK, 2008, p. 264). Logo, não tem como dissociar a educação do meio social, econômico e cultural. Assim, a educação é compreendida como um “instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana”. (SILVA, 2009, p. 9).

Quanto à educação inclusiva no ensino profissional e tecnológico, a Lei brasileira de inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu primeiro artigo assegura a promoção de condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania. Da mesma forma que menciona a inclusão na educação e no mundo do trabalho. A educação inclusiva é o ensino voltado a atender as necessidades dos educandos independentes de sua condição física ou mental, pois tem como princípios a educação com qualidade e valorização da diversidade. Como afirma Sasaki (1998, p. 8), é um “processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais”.

Como foi observado no contexto histórico da educação profissional e tecnológica, o seu surgimento se deu pelas necessidades de mão de obra qualificadas no Brasil, e era direcionada para os abastados da sociedade. Desta forma, por muitos anos existia a separação da educação da elite e dos que precisavam ingressar precocemente no mercado de trabalho, que procuravam a educação técnica profissionalizante. Deste modo, o trabalho no seu contexto

histórico tem suas fases positivas e negativas principalmente quando o homem começa a exercer domínio do outro por meio do trabalho, daí surge a exploração da mão de obras, trabalho infantil e etc. Visto na própria lei 9394/96 - LDB que trouxe a configuração da educação profissional e a separação das duas redes de ensino; formação acadêmica da formação profissional (BRASIL, 1996).

Ainda, é importante evidenciar o decreto 2.208/97 e sua revogação e promulgação do decreto 5.154/04 que considerou a reestruturação curricular dos cursos na perspectiva de favorecer a formação do cidadão/aluno/trabalhador, através do desenvolvimento de saberes técnicos, tecnológicos, educacional e sócio histórico. O decreto tinha os princípios fundamentais para a formação profissional e intelectual do ser humano fundamentados em quatro pilares que são o trabalho, a cultura, a ciências e a tecnologia, na finalidade de um desenvolvimento integral do ser humano, visto a necessidade de formar cidadãos preparados para a sociedade contemporânea (BRASIL 2004).

Então, para tornar realidade essa formação integralizada é preciso entender o trabalho como princípio educativo. Contudo, considerando a realidade da sociedade atual, a demanda de mercado, capital, empregabilidade e todo o contexto da sociedade do conhecimento. A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Na 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. Visto que somos seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos e o trabalho nada mais é que a mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. Desta forma, “o trabalho é tido como princípio educativo, pois relaciona ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa” (KUENZER, 1988, p. 29).

Diante desse contexto, fica notória a relevância da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica, visto que sua finalidade não é só de proporcionar a inclusão das pessoas com deficiências, mas também as daqueles que estão excluídos sejam do mercado de trabalho, do sistema social, do acesso à saúde, lazer e etc. Porque a educação é um dos caminhos da inclusão social

das pessoas marginalizadas. A sociedade inclusiva é, “sim, possível, e, sem dúvida, será uma sociedade melhor não apenas para as pessoas com deficiências, com deficiências significativas, precariamente ou marginalmente” (NASCIMENTO, 2014, p. 45).

## **5. Considerações finais**

A Educação Profissional Tecnológica Inclusiva representa um processo educacional centrado no aluno, priorizando a qualidade e reconhecendo as diversas necessidades e peculiaridades para promover o desenvolvimento integral. Ao examinar o panorama histórico da educação profissional e tecnológica e da educação inclusiva, observa-se que, embora essa modalidade tenha surgido para atender às demandas do mercado brasileiro, sua expansão resultou na inclusão de grupos marginalizados da época.

A pesquisa bibliográfica revelou as políticas de educação inclusiva e suas implicações na Educação Profissional e Tecnológica, destacando as mudanças ao longo do contexto histórico. A inclusão, que vai além da educação especial, abrange todos aqueles fora da sala de aula, seja por razões sociais, econômicas, políticas ou culturais.

Promover a inclusão na educação profissional e tecnológica é particularmente desafiador devido ao seu histórico marcado por desigualdades, discriminação e exclusão. Essa modalidade foi concebida não para o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando suas especificidades educacionais, mas para capacitar mão de obra especializada em atividades que exigem prática intensiva.

No Brasil, os desafios educacionais vão além da formação de profissionais qualificados, englobando a necessidade de materiais pedagógicos adaptados, escolas acessíveis, transporte inclusivo, infraestrutura adequada, formação que leve em conta as especificidades e preparo para a inserção no mercado de trabalho e convivência social. Evidencia-se que a responsabilidade pela inclusão recai sobre os docentes, que, diante de salas superlotadas, falta de recursos e desvalorização, enfrentam receios diante dessa nova realidade.



## 6. Referências

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social**. In: E. J. Manzini (Org.) **Educação Especial: Temas Atuais**. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

BOCK, A. M. B. FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BUENO, Nunes. **A formação do professor especialista**. São Paulo: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitaes dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. 1909.  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> (Acessado 10 de agosto de 2023).

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961.  
[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm) (Acessado 23 de agosto de 2023).

BRASIL Ministério de Educação - **Secretaria de Educação Especial Política Nacional de Educação Especial**, Brasília: MEC - SEEDSP 1994.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, seção 1, p.2.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) (Acessado 22 de outubro de 2023).

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitaes dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. 1909.  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf) (Acessado 22 de outubro de 2023).

BRASIL Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, 26 de

setembro de 2004. Brasil 2004. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm) (Acessado 22 de outubro de 2023).

BRASIL. Lei 3552 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, seção 1, 17 de fevereiro de 1959. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm) (Acessado 22 de outubro de 2023).

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, 18 abril de 1997, Brasília, DF, 1997. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) (Acessado 22 de outubro de 2023).

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Dispõe sobre a Inclusão Social. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 2, 07 de julho de 2015, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf) (Acessado 22 de outubro de 2023).

CARVALHO R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CNB n.2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Brasília. 2001.

FIGUEIRA, E. **A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HABERMAS, J. **Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e Democracia**. Novos Estudos CEBRAP. n. 52, p. 99- 120, São Paulo, 1998.

JERUSALISKY, A; CANIZA DE PÁEZ, S. M. **Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento: Escritos da criança**. n. 06, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUNC, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1992.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortes, 1988.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed, São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

Ministério da Justiça - **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** – Brasília: Corde, 1997.

MENDES, Elenice Gonçalves. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. In: Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

NASCIMENTO, Luciana Barbosa Pereira. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

PÁEZ, Ana. **Interdisciplina e Transdisciplina na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil**. In: Escritos da criança. n. 04, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2 ed, 2001.

PRESTES, Maria Lúcia de Mello. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3 ed. São Paulo: Respel, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, José Pereira de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Campo Grande, 2006. 133. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SILVA, Carlos José Ribeiro. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: Comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade**. 2013

## **Autores**

Jucilene Geice de Oliveira Vilena<sup>1\*</sup>, Márcia Brazão e Silva Brandão<sup>2</sup>

1. Universidade Federal de Roraima, Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Bairro Aeroporto, Boa Vista-RR, Brasil.
2. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.

\* Autor para correspondência: vilenageyce@gmail.com

## CAPÍTULO 2

---

### O estágio curricular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como inclusão do sujeito surdo no mercado de trabalho

Sarah Cruz de Souza Oliveira, Tassiane dos Santos Ferrão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c2>

#### Resumo

Este artigo examina a formação integral do estudante surdo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) destacando o estágio curricular como um ponto crucial no processo de inserção do estudante no mercado de trabalho. Ademais, aborda-se a formação profissional das pessoas com deficiência, enfatizando a Lei Brasileira de Inclusão e desafios da inclusão no mercado de trabalho. Esse estudo propõe reflexões sobre a formação integral do estudante surdo e sua inserção no contexto laboral, considerando a diversidade cultural e a acessibilidade como pilares fundamentais.

**Palavras-chave:** Estudante, Formação integral, Inclusão, Institutos Federais, Pessoa com Deficiência.

#### 1. Introdução

A evolução das políticas educacionais contemporâneas tem sido impulsionada pela valorização da diversidade e pela busca incessante pela inclusão de todos os indivíduos, respeitando suas singularidades dentro de um contexto social e cultural mais amplo (OLIVEIRA; FERRÃO, 2021). Dentro desse panorama, emerge a importância de compreender e atender às necessidades específicas dos sujeitos surdos, que há muito tempo têm sido mal interpretados sob diferentes perspectivas históricas (OLIVEIRA; FERRÃO, 2023).

Este contexto se estende aos Institutos Federais, institucionalizados pela Lei nº 11.892/2008, que apresentam como princípios a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, e a prática social como fonte de conhecimento (PACHECO, 2020). Contudo, é extremamente importante refletir

como inserir o estudante surdo no contexto de uma formação integral e voltada ao mundo do trabalho.

Neste sentido, este artigo propõe uma reflexão profunda sobre a formação integral do estudante surdo, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Abordaremos não apenas a importância de reconhecer a diversidade cultural e linguística, mas também a necessidade de alinhar a formação acadêmica desses estudantes com a realidade do mercado de trabalho, destacando o estágio curricular como um ponto crucial nesse processo de integração.

O texto aborda um recorte do embasamento teórico apresentado na dissertação intitulada "Estágio curricular na educação profissional e tecnológica: alternativas para favorecer a inclusão de alunos surdos do Instituto Federal de Roraima – Campus Novo Paraíso", parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima Campus Boa Vista (IFRR/CBV). Nessa perspectiva, o artigo aborda o estágio curricular na EPT como inclusão do sujeito surdo no mercado de trabalho, por meio de um levantamento de informações e conhecimentos obtidos em documentos, livros e artigos científicos publicados em periódicos científicos. A coleta de dados foi realizada no período de agosto de 2019 a julho de 2022, nas bases de dados Scielo, Periódicos Capes, Google Scholar, além de livros físicos e legislação advindas do Ministério da Educação e Cultura e do Planalto Federal. Os trabalhos foram selecionados por meio de uma leitura prévia avaliando a relevância dos aspectos históricos informados na publicação e a sua relação com o processo inclusivo das pessoas com deficiência e a EPT.

## **2. O sujeito surdo no princípio da formação integral**

As políticas educacionais da atualidade pautam-se sobre fundamentos que valorizam a diversidade, respeitando as especificidades dos indivíduos e considerando seus contextos sociais e culturais, seus modos de aprendizagens dentro de uma política pública de inclusão e equidade. Nesse contexto, o decreto 5.154/04 (BRASIL,2004) trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, contendo os princípios de uma educação tecnológica ou politécnica. Como formação humana, a partir do

princípio de formação integral, busca-se garantir ao estudante da EPT “uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política” (PACHECO, 2012, p. 58).

Essa concepção de formação permite a aproximação de outros campos, como dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, garantindo a eles o direito à acessibilidade e o respeito às suas necessidades específicas, além de entender esse sujeito como um ser histórico e social, garantindo sua autonomia na Educação Profissional e Tecnológica.

Ao pensarmos sobre o estudante surdo, precisamos resgatar os conceitos que estão pautados sobre o ser surdo. Segundo Strobel (2009) existem três diferentes olhares na história de surdos: uma visão se baseia no Historicismo ou História Hegemonia; a outra tem como base a História cultural; e a última na História Crítica. Para melhor descrevê-las, Strobel (2009, p.32) propõe o Quadro 1.

**Quadro 1.** Diferentes olhares na história de surdos.

Historicismo	História crítica	História Cultural
<p>® Os surdos narrados como deficientes e patológicos.</p> <p>® Os surdos são categorizados em graus de surdez.</p> <p>® A educação deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação.</p> <p>® A língua de sinais é prejudicial aos surdos.</p>	<p>® Os surdos narrados como “coitadinhos” que precisam de ajuda para se promoverem, se integrar.</p> <p>® Os surdos têm capacidade, mas dependentes.</p> <p>® A educação como caridade, surdos, “precisam” de ajuda para apoio escolar, porque tem dificuldades de acompanhar.</p> <p>® A língua de sinais é usada como apoio ou recurso.</p>	<p>® Os surdos narrados como sujeitos com experiências visuais.</p> <p>® As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.</p> <p>® A educação de surdos deve ter respeito à diferença cultural.</p> <p>® A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística-cultural relativa aos surdos.</p>

Fonte: Strobel (2009, p.32).

O Historicismo explicita um pouco da história recente das pessoas com deficiência, que sob um olhar clínico-terapêutico eram vistas naquilo que lhes faltava, e para serem inteiros teriam de ser “consertados”. No caso específico dos surdos, essa visão histórica é contada pelos ouvintes (todos aqueles que não compartilham de experiências visuais enquanto surdos) e portanto, “a cultura e identidade dos surdos foram deixadas de lado, pois sua língua não tinha reconhecimento”. (OLIVEIRA; COTINGUIBA, 2015, p. 34).

A visão histórico crítica acrescenta aos surdos o item “coitados”, a ideia é sempre olhar para eles como sujeitos que, apesar de terem grandes potenciais, ainda serão dependentes. Por fim, enxergar o ser surdo sobre a visão da História Cultural é entender o surdo a partir do próprio surdo, são eles os sujeitos que contam sua história.

Conforme Sá (2006), a cultura surda refere-se aos seus próprios códigos, a forma de organizar-se, de solidariedade, a linguagem, arte etc. A autora ressalta a importância da língua de sinais como um dos principais aspectos que definem a identidade da comunidade surda. Sendo que, ao longo da história, verificou-se várias tentativas de “amordaçamento” dos surdos por meio de proibições do uso da língua de sinais, refletindo um ideal de sociedade igualitária (sem diferenças). No entanto, existe a necessidade de entender que “os surdos constituem um grupo linguístico e culturalmente diferente” (OLIVEIRA; COTINGUIBA, 2015, 39).

Sá (2006) destaca que:

Não se trata de colocar a cultura surda de um lado, e a cultura ouvinte de outro, como se estivesse tratando de oposições binárias, mas trata-se da tentativa de proclamar os surdos enquanto grupo social, que também pela característica cultural se organiza. Os surdos constituem grupos sociais que têm interesses, objetivos, lutas e direitos em comum, mas, sendo um grupo social, como outro qualquer, dentro de sua própria configuração, acontecem tensões semelhantemente verificadas em outros grupos. (SÁ, 2006, p.3)

Ressalta-se que as tensões (diferenças) que ocorrem dentro deste grupo social devem ser levadas em consideração como a diferença de gênero, raça, classe, educação e muitos outros, pois apesar das características em comuns ainda não é um grupo uniforme. Os sujeitos se diferenciam em seus contextos sociais, “há que haver solidariedade na diferença” (SÁ, 2006, p.6).



Segundo Bisol e Sperb (2010) o “modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas”. Assim, a deficiência não se torna um ponto de partida. Contudo, para essa visão, o surdo não se considera um deficiente, pois seria uma questão de fronteira linguística e a barreira é superada através da língua de sinais. Bisol e Sperb (2010) acrescentam que:

Ser Surdo (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não vêm a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008 apud BISOL; SPERB, 2010, p. 8).

Entender o surdo a partir de uma visão socioantropológica é essencial para essa pesquisa, pois na busca de compreender a realidade dos estudantes surdos frente às ações de orientações e acompanhamento durante o estágio curricular, considerou-se o contexto social, a língua e a forma de perceber o mundo. Não seria possível encaixá-los dentro de uma visão colonizadora de ouvinte, mas percebê-los a partir de suas diferenças.

Skliar (1999) propõe algumas marcas que possibilitam compreender as diferenças em contraste ao conceito de diversidade que seriam:

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade. (SKLIAR, 1999, p. 23).

Conforme proposto pelo autor acima, percebe-se que o olhar pelas diferenças perpassa pelo entendimento que o outro é constituído de características individuais únicas, que existem enquanto ser histórico e cultural.

Para Skliar (1999), a questão da surdez “não é uma questão de audiologia, senão de epistemologia” (SKLIAR, 1999, p.23). Para o autor, a forma de entender o outro (surdo) parte da problematização da normalidade ouvinte

nos levando a inverter o problema. Aquilo que o ouvinte considera a surdez como isolamento no mundo do silêncio e exclusão, passa a ser entendida como uma experiência e uma representação visual; Ao invés de representar a surdez em formatos médicos e terapêuticos, passo a entendê-la a partir de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de etiquetá-los de deficientes da linguagem, compreendo-os como parte de uma minoria linguística e ao invés de afirmá-los como deficientes, podemos localizá-lo no discurso da deficiência. O mesmo autor complementa que:

Representar os surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, linguísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos. (SKLIAR, 1999, p. 24)

Portanto, pensar o ser surdo dentro do princípio de uma formação integral é entender o estudante surdo inserido em “uma educação orientada para o reconhecimento do outro e para a diminuição das distâncias entre as categorias sociais, no combate à discriminação e à segregação” (PACHECO, 2012, p.33). O estudante surdo, assim como os demais, no contexto do ensino médio técnico integrado cumpre como requisito de sua formação o estágio, momento importante para vivenciar o contexto do mercado de trabalho. O estágio curricular na EPT tem em suas bases outro princípio que define o trabalho como princípio educativo, componente essencial para a formação de um ser integral.

### **3. O estágio curricular com base no trabalho como princípio educativo**

Segundo reflexões de Saviani (2007) tendo como base Marx e Engels, a diferença entre os homens e os demais animais da natureza deve-se ao fato que os animais se adaptam a natureza, mas o homem tem a capacidade de adaptar a natureza a si, age sobre ela, a transformar e a ajusta às suas necessidades. Esse ato de agir sobre a natureza é conhecido pelo nome de trabalho. O autor coloca que essa é uma essência pertencente ao homem não em seu sentido nato, e nem dado a ele, mas uma essência produzida por ele mesmo. “O que o homem é, é-o pelo trabalho. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p.154).

O trabalho deve ser compreendido dentro de um processo histórico, pois a partir dessa ação contínua entre o homem e o manusear da natureza vão gerar mudanças e complexidades que se avançam e se modificam com o tempo. Segundo Saviani (2007), a existência humana é garantida pelo que o homem produz sobre a natureza. O homem precisa aprender a ser homem pois o mesmo não nasce sabendo ser homem e nesse processo de produção acontece a sua formação através de um processo educativo, ou seja, “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p.154). O processo de educação se dava em conjunto ao processo do trabalho, ali os homens aprendiam e ensinavam uns aos outros.

No entanto, o desenvolvimento da produção do homem fez surgir novas necessidades, promovendo grandes mudanças da sociedade, dentre elas, o surgimento da sociedade capitalista, que se encarregou de promover sua própria cultura, o domínio do alfabeto, o domínio de uma cultura intelectual e a ela destinar a todos os homens. A escola, então, ganha o status de acesso a esse tipo de cultura e “é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação” (SAVIANI, 2007, p.158).

Com o surgimento da indústria moderna no contexto da Revolução Industrial a máquina é colocada como o centro do processo produtivo o que exigiria um saber intelectual para o seu bom funcionamento. Coube a escola a função de preparar esses homens para gerenciar as máquinas. É no contexto da sociedade capitalista que Marx fez duras críticas em relação à maneira como o trabalho era conduzido dentro dessa perspectiva. O mesmo se posicionou ousadamente ao declarar o trabalho como algo negativo. Essa negatividade trouxe a Marx muitas opiniões errôneas acerca de seus escritos, justamente por não entenderem em que perspectiva Marx estava colocando o trabalho nessa posição (MANACORDA, 2007).

Segundo Manacorda (2007) o trabalho é visto por Marx de forma negativa porque esse trabalho do qual ele estava analisando se tratava de um trabalho historicamente determinado, alienado, estranho ao homem, baseado na divisão da sociedade e na propriedade privada. O homem agora assalariado, produzia algo que não era usufruído por ele, algo estranho a ele. Um trabalho que o dividiu e o fez perder-se a si mesmo. Por isso encontramos nos argumentos de Marx que o trabalho deveria ser abolido, mas abolido no sentido da forma como ele

estava sendo concebido. Ele destaca ainda que essa divisão do homem se concretiza na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Segundo Pacheco (2020), as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao ofertarem um Ensino Médio integrado à Educação Profissional tem como base de ensino integral o trabalho como princípio educativo que visa a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. De acordo com esse princípio a dimensão intelectual é incorporada ao trabalho produtivo. O conhecimento e o processo de ensino aprendizagem pensados dentro de um currículo integrador permite que “os conceitos sejam apreendidos como parte de um sistema de relação de uma totalidade concreta que se pretende explicar\ compreender” (PACHECO, 2020, p.13).

No estágio supervisionado curricular no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a prática e a teoria andam em sintonia. Onde o estágio deve ser o momento em que o estudante vai imergir de forma crítica na realidade para que venham a compreender o mundo do trabalho em toda sua complexidade com base em uma visão emancipadora (SILVA, 2019). O estágio a que nos referimos é o estágio supervisionado obrigatório, aquele que faz parte da grade curricular do curso. Onde o aluno cumpre horas em caráter prático, sem remuneração e supervisionado por um professor específico da área.

Nesse contexto, os Institutos Federais devem garantir a acessibilidade a todos os estudantes, tendo em vista a formação de qualidade, permanência e conclusão de seus estudos.

#### **4. A formação profissional da pessoa com deficiência e possibilidades de inclusão no mundo do trabalho**

A Educação Profissional oferecida por diferentes instituições formadoras vem sendo desafiada perante a presença das Pessoas com Deficiência nos seus mais variados cursos, impulsionando-as a desenvolverem métodos e estratégias que permitam a esses alunos sua formação completa no curso.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) é clara quanto à habilitação profissional oferecida para possibilitar a esse aluno capacidades necessárias para o exercício de suas funções num possível ingresso no campo de trabalho. Isso indica um ensino acessível e adequado a esse público alvo da educação especial. Para isso, o parágrafo 3º reforça que

essa formação profissional deve ser dotada de recursos que atendam de forma eficiente suas necessidades, independentemente de suas especificidades.

Segundo Tanaka e Manzini (2005) a existência de leis não é garantia de acesso e permanência da pessoa com deficiência no trabalho. É necessário analisar alguns fatores que influenciam na inserção efetiva e eficiente das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Dentre os fatores importantes a serem considerados está a formação profissional e social da pessoa com deficiência, bem como, o ambiente social e estrutural que irá receber essa pessoa para que a contratação não seja apenas uma obrigação da lei ou caridade.

Conforme Sasaki (2013) pensar a educação profissional e tecnológica e a empregabilidade em relação à pessoa com deficiência só pode ser realizada ao se compreender por meio de dois paradigmas: o paradigma integrativista e o paradigma inclusivista. O primeiro paradigma, entende que basta ter uma formação para que o mesmo exerça com competência suas funções e desconsideram a responsabilidade de prover acessibilidades, em especial, as adaptações no local de trabalho. O segundo, diz respeito às adaptações às necessidades específicas dos estudantes nos programas de educação profissional e tecnológica, preparando-os para que sejam conhecedores de seus direitos, a fim de que exijam a execução de adaptações por parte das empresas onde irão trabalhar com base nos direitos das pessoas com deficiência. Sob essa ótica não basta o estudante ter uma formação, se o ambiente onde exercerá suas funções não lhe favorecer a prática do seu desempenho.

Ao pensar no currículo do curso, principalmente na etapa que concerne ao estágio, é imprescindível que esses paradigmas sejam postos em uma balança de reflexão, e que essas reflexões sejam alvo não somente dos que estão sendo habilitados, mas aos parceiros que receberão esses alunos para sua parte prática, primeiro contato com uma possível oportunidade de trabalho posterior a sua formação.

No Brasil, as normas e políticas do estágio são definidas pela Lei n. 11.788 de 26 de setembro de 2008. O estágio curricular constitui importante ato educativo escolar, tendo como objetivo o aprendizado do estudante ligado diretamente a sua atividade profissional, oportunizando a inclusão do estudante no mercado de trabalho (INSTITUTO EVALDO LODI, 2010).

Segundo Vasconcelos (2010), no Brasil a política de inclusão para o trabalho segue uma tendência mundial com a utilização de cotas, com base na obrigatoriedade da lei. A lei n. 8.213 de 24 de julho de 1991 define que a empresa com 100 ou mais empregados tem a obrigatoriedade de preencher em seus cargos o percentual entre 2% a 5% com “beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas”, obedecendo a seguinte proporção: 2% até 200 empregados; 3% de 201 a 500 empregados; 4% de 501 a 1000 empregados e 5% de 1001 em diante (BRASIL, 1991).

Apesar do sistema de cotas, a inserção do mundo do trabalho passa pelo desafio da formação profissional de qualidade e da acessibilidade dos mesmos ao contexto do mercado de trabalho que muitas das vezes ainda se encontram despreparados para receber essa parcela da população.

De acordo com Silva, Prais e Silveira (2015), em pesquisa realizada em empresas sobre a inclusão de pessoas com deficiência, demonstrou que em muitas delas há falta de informação por parte das mesmas quanto às condições clínicas dessas pessoas, dificultando sua permanência e contratação. Outro ponto discutido é o descrédito por parte das empresas de que existem deficientes com boa qualificação profissional, sendo oferecido a esses somente vagas para serviços operacionais. Os autores ressaltam também, que empresas que possuem em sua instituição um programa de sensibilização, realizam com mais eficácia a inclusão.

Portanto, a formação profissional da pessoa com deficiência e sua inclusão no mundo do trabalho segue como componente desafiador das políticas públicas de inclusão e por isso a relevância de pesquisas que contribuam para auxiliar nesse processo de inserção, bem como, fomentar ainda mais as discussões dentro dessa temática.

## **5. Considerações finais**

O estudo sobre a formação integral do estudante surdo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revela a necessidade da compreensão da identidade surda como uma expressão cultural única, emergindo como um componente essencial para a educação e inclusão adequada desses estudantes.

A integração do estágio curricular como um ponto crucial para a transição dos estudantes surdos para o mercado de trabalho enfatiza a importância de alinhar a formação acadêmica com as exigências profissionais.

Além disso, a formação profissional das pessoas com deficiência, incluindo os surdos, requer um olhar holístico que vai além das políticas e leis de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão representa um passo significativo, mas a efetiva inserção desses indivíduos no mercado de trabalho depende não apenas de normativas, mas também de uma transformação cultural nas empresas, promovendo a conscientização e a criação de ambientes acessíveis e acolhedores.

Consequentemente, essa reflexão destaca a necessidade de promover na EPT uma formação integral contínua, promovendo uma educação inclusiva e sensível às diversidades. Assim, capacitando os estudantes surdos não apenas academicamente, mas também social e profissionalmente.

## 6. Referências

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26 n. 1, p. 7-13, 2010.

BISOL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 25 de setembro de 2008. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm) (Acessado 18 de março de 2021).

BISOL Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Planos de Benefícios da Previdência Social. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 24 de jul. 1991. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm) (Acessado 16 de outubro de 2019).

BISOL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 23 de jul. de 2004. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) (Acessado 15 de novembro de 2019).

BISOL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 6 julh. 2015. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) (Acessado 11 de outubro de 2019).

INSTITUTO EVALDO LODI. **Lei de Estágio: tudo o que você precisa saber.** Brasília, 2010. [https://sne.iel.org.br/sne/down/cartilha\\_estagio\\_IEL.pdf](https://sne.iel.org.br/sne/down/cartilha_estagio_IEL.pdf) (Acessado 14 de outubro de 2019).

MANACORDA, M. A. **Max e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: editora Alínea, 2007.

OLIVEIRA, Sarah Cruz de Souza; FERRÃO, Tassiane dos Santos. Estágio Curricular na EPT: Proposta para Potencializar a Inclusão de Estudantes Surdos do Instituto Federal de Roraima – *Campus Novo Paraíso*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.29, e0141, p.361-376, 2023. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0141>

OLIVEIRA, Sarah Cruz de Souza; FERRÃO, Tassiane dos Santos. Os caminhos da inclusão das pessoas com deficiência: a evolução até a educação profissional e tecnológica da Rede Federal. **Research, Society and Development**, v.10, n.12, e504101220702, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20702>

OLIVEIRA, Geralda Iris; CONTIGUIBA, Marília Pimentel. “Cultura, poder e educação de surdos” de Nídia Regina Limeira de Sá: o contra- discurso como proposta para o processo de ressignificação da surdez e dos surdos. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Aletridade – Igarapé**, v.1, n.6, p. 30 - 43, 2015.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os institutos federais: Identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.4, n.1, 2020.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/ MEC. Brasília: Editora Moderna, 2012.

SÁ, N. L. de. Existe uma cultura surda? **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SASSAKI, R. **Conceituação e Adaptações na Educação Profissional e Tecnológica.** Educação Profissional e tecnológica Inclusiva: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, 2007.

SILVA, Priscila Neves; PRAIS, Fabiana Gomes; SILVEIRA, Andréa Maria. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 20, n.8, p. 2549-2558, 2015.

SILVA, Rilda Simone Maia da. **Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da educação técnica de nível médio.** 2019. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional



e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Manaus Centro, 2019. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/304> (Acessado 19 de maio de 2020).

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, v. 24, n.2, 1999.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2009. [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf) (Acessado 03 de junho de 2020).

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11. n.2, p. 273-294, 2005.

VASCONCELOS, Fernando Donato. O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Saúde ocupacional**. v.35. n.121, p. 41-52, 2010.

## **Autores**

Sarah Cruz de Souza Oliveira<sup>1,\*</sup>, Tassiane dos Santos Ferrão<sup>2</sup>

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.
2. Campus Novo Paraíso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Br 174, Km 512, Caracaraí-RR, Brasil.

\*Autor para correspondência: [sarah-oliveira10@hotmail.com](mailto:sarah-oliveira10@hotmail.com)

---

## Os desafios da acessibilidade na arquitetura educacional: a importância de projetar escolas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes

Taiane Ferrão Lima, Tassiane dos Santos Ferrão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c3>

### Resumo

A arquitetura educacional deve ser pensada e projetada considerando a diversidade de pessoas que frequentam esses espaços, garantindo que todos tenham acesso igualitário e inclusivo ao aprendizado. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar os desafios de incorporar os princípios de acessibilidade e inclusão na arquitetura educacional, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Para atender ao objetivo, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica apresentando um texto crítico com reflexões acerca dos desafios da acessibilidade na arquitetura educacional. Assim, o desenvolvimento deste trabalho está dividido em três partes. Primeiramente é apresentado um pequeno relato da evolução do processo inclusivo na educação brasileira, após o tema arquitetura escolar abordando a acessibilidade como processo de inclusão, e finalizando com uma reflexão sobre os desafios da arquitetura escolar. Dessa forma, ao projetar espaços escolares acessíveis, onde todas as pessoas possam se deslocar livremente e sem barreiras, estamos garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades educacionais.

**Palavras-chave:** Acessibilidade, Arquitetura educacional, Deficiência; Inclusão, PcD.

### 1. Introdução

A acessibilidade é um direito fundamental e universal que deve ser garantido em todos os aspectos da vida, incluindo a educação. A arquitetura educacional deve ser pensada e projetada considerando a diversidade de pessoas que frequentam esses espaços, garantindo que todos tenham acesso

igualitário e inclusivo ao aprendizado. Nesse sentido, é essencial analisar como os princípios de acessibilidade e inclusão podem ser incorporados na arquitetura educacional, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A inclusão escolar é um desafio enfrentado por muitos países e envolve não apenas questões pedagógicas, mas também arquitetônicas. O acesso físico ao ambiente escolar pode ser um obstáculo para muitos alunos, especialmente aqueles com deficiência ou mobilidade reduzida. A falta de acessibilidade pode impedir que esses alunos tenham a oportunidade de participar plenamente do processo de aprendizado e se desenvolver academicamente e socialmente. Portanto, o que é necessário para que a arquitetura educacional seja inclusiva?

A arquitetura educacional se tornará inclusiva à medida que ocorra o aumento da abrangência das políticas públicas de inclusão. No entanto, as leis devem ser fiscalizadas e a cultura de inclusão deve ser disseminada desde a formação dos profissionais de arquitetura, até na conscientização da comunidade escolar em geral sobre a necessidade de cobrar, vigiar e fiscalizar as políticas de inclusão da escola.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar os desafios de incorporar os princípios de acessibilidade e inclusão na arquitetura educacional, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Diante do exposto, é importante que arquitetos e educadores trabalhem juntos para garantir que a arquitetura educacional promova a acessibilidade e a inclusão. Consequentemente, pesquisas sobre o tema contribuem para o debate sobre a importância da inclusão arquitetônica na educação e fornecer informações úteis para profissionais que trabalham na área de arquitetura e educação.

Dessa forma, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica apresentando um texto crítico com reflexões acerca dos desafios da acessibilidade na arquitetura educacional. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é indispensável em estudos históricos onde busca-se fontes secundárias de dados para elucidar fatos passados. A coleta de dados foi realizada no período de janeiro a maio de 2023, por meio de pesquisa em livros, artigos científicos e legislação, assim como busca nas plataformas Educapes, Periódicos Capes e Google Scholar. A partir da busca inicial, realizou-se uma

seleção de publicações relevantes ao tema, as quais foram utilizadas na produção textual.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho está dividido em três partes. Primeiramente é apresentado um pequeno relato da evolução do processo inclusivo na educação brasileira, após o tema arquitetura escolar abordando a acessibilidade como processo de inclusão, e finalizando com uma reflexão sobre os desafios da arquitetura escolar.

## **2. Evolução do processo inclusivo na educação brasileira**

Segundo o texto oficial traduzido da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PcD), as pessoas com deficiência são definidas da seguinte forma:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (CORDE, 2007, p. 16).

A história registra avanços significativos nas políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, especialmente após a adoção de documentos internacionais importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994. Esses documentos impulsionaram discussões sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Desde então, uma série de outros documentos, resoluções e decretos, tanto em âmbito nacional quanto internacional, têm promovido a participação dessas pessoas em diversos setores da sociedade, com destaque para a educação (OLIVEIRA; FERRÃO, 2021). Dentre estes documentos, pode-se destacar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Plano Nacional de Educação – PNE de 2001; o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência publicado em 2007; o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2008; e a Lei Brasileira de Inclusão em 2015.

Um marco no avanço nas políticas de inclusão foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, onde “os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa

de sua deficiência” (CORDE, 2007, p.18). Dentre os compromissos acordados pela participação do Brasil na Convenção, consta garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, assegurando um “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (CORDE, 2007, p.28).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão nº13.146, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, a qual afirma:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art. 27).

### **3. Arquitetura escolar: Acessibilidade como processo de inclusão**

Devido a evolução no processo inclusivo da escola brasileira, hoje a Educação Especial no Brasil visa uma abordagem inclusiva, na qual todos os estudantes compartilham o mesmo ambiente de ensino, livre de discriminação, e participam e aprendem juntos. A escola inclusiva valoriza as habilidades de cada indivíduo e oferece oportunidades para que todos aprendam e se desenvolvam plenamente. O direito constitucional à educação é universal e é responsabilidade do Estado e das famílias garantir o acesso e a permanência das crianças e adolescentes nas escolas. A diversidade na sala de aula não apenas é um valor democrático essencial, mas também promove práticas educacionais inovadoras e colaborativas que valorizam o processo de aprendizagem de cada aluno (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

A arquitetura escolar faz parte do processo de inclusão por meio da garantia do direito à acessibilidade das pessoas com deficiência. O direito a acessibilidade está evidenciado no seguinte trecho do Artigo 9 do texto traduzido da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades

com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (CORDE, 2007, p. 21).

Já a Lei Brasileira de Inclusão Lei nº13.146/2015, no seu artigo 3º, conceitua acessibilidade como:

“Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2015, Art. 3º).

A referida legislação (BRASIL, 2015, Art. 3º) também esclarece a definição de Pessoa com mobilidade reduzida, a qual é caracterizada como “aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, a flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção”.

A arquitetura visa atender às várias necessidades humanas com a criação de espaços e, como resultado, com a relação entre o ambiente construído e as pessoas. Dessa forma, a arquitetura escolar deve ser pensada para atender as necessidades das pessoas com mobilidade reduzida (SOUSA, 2018).

Segundo Mantoan (2009) “a escola como ambiente educativo inclusivo requer condições que garantam o acesso e a participação autônoma de todos os alunos às suas dependências e atividades de formação”. Por isso, os arquitetos tem a obrigação e o desafio de desenvolver projetos e iniciativas, que visam solucionar problemas de acessibilidade nas escolas (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009).

Diante do exposto, a NBR 9050, criada no ano 1983 e atualizada em 2015, estabelece os critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. Esta norma visa “proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção” (ABNT, 2015).

#### 4. Os desafios da arquitetura escolar

A importância de projetar escolas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes torna a arquitetura escolar um desafio para os arquitetos e gestores educacionais. Por isso, a relevância das pesquisas, publicações e normas que reflitam o processo de acessibilidade nas escolas.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é quem normatiza o desenho e dimensionamento dos ambientes e rotas acessíveis. Por meio da NBR 9050 (ABNT, 2015) os arquitetos tem acesso aos critérios e parâmetros técnicos para atender as necessidades específicas da população, considerando diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos.

A Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e o Decreto Federal nº. 5.296/2004, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Em consequência do Decreto-lei nº 5.296/2004, em 2009, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, publicou o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009), desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas.

O Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009) apresenta as condições de acessibilidade, previstas na NBR 9050/2004, e explicita os critérios de acessibilidade a serem observados no planejamento do espaço escolar. O manual detalha os diferentes ambientes da escola, usando textos e imagens nas orientações para a eliminação das barreiras e para a garantia do acesso, com autonomia e segurança, a todos os alunos.

Por meio da iniciativa “Educação Já 2022”, a organização Todos pela Educação e o Instituto Rodrigo Mendes lançaram o documento “Recomendações de Políticas de Educação Inclusiva para Governos Estaduais e Federal”, elaborado em parceria com especialistas e organizações do terceiro setor. O documento evidencia a importância da educação especial na perspectiva inclusiva, apresentando diagnósticos e recomendações de políticas para a melhoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva, contribuindo

para o debate qualificado e proposições nas gestões estaduais e federal (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Os desafios da arquitetura escolar também estão em voga nas publicações científicas, demonstrando o interesse dos pesquisadores em realizar estudos sobre o processo de acessibilidade nas escolas.

Santos e Capellini (2021) estudaram escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Bauru, São Paulo. Os autores utilizaram um roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar e um roteiro de entrevista para os gestores escolares. Os resultados do estudo apontaram que a análise in loco difere do ponto de vista dos gestores, porém há concordância sobre a necessidade de ampliação e melhoria da infraestrutura física, maior disponibilidade de recursos materiais e recursos adaptados.

Savi et al. (2020) publicaram um relato de experiência vivenciado pelos participantes do Projeto de Extensão “Observatório Acessível” do Programa Inovação para Sustentabilidade da Universidade do Extremo Sul Catarinense. O objetivo do projeto foi “propor subsídios de tecnologia assistiva para qualificação e adequação da acessibilidade espacial de espaços internos e externos nas escolas municipais de Morro da Fumaça”. Os autores relatam que foram elaboradas diretrizes para o projeto arquitetônico de escolas acessíveis, além de constatarem que as condições ambientais e arquitetônicas das escolas apresentavam obstáculos à acessibilidade, prejudicando a autonomia dos alunos com deficiência.

Sobre os desafios da escola inclusiva, considera-se pertinente a seguinte reflexão de Costa, Carvalho e Pessanha (2014) no trabalho intitulado “Arquitetura escolar inclusiva: desafios e possibilidades em relação aos alunos com deficiência visual no Campus-Centro do IFFluminense”:

No ambiente escolar que preconiza a inclusão, a aprendizagem do discente ganha mais sentido. Entretanto, para que o aluno com deficiência possa vivenciar esses ambientes, é necessário criar condições adequadas através de uma Arquitetura Escolar Inclusiva, que considera a acessibilidade plena (COSTA; CARVALHO; PESSANHA, 2014, p. 97).

Diante do exposto, a arquitetura escolar desempenha um papel fundamental no processo educacional, influenciando diretamente a experiência dos alunos e professores no ambiente escolar. Uma escola bem projetada pode estimular a interação social, a criatividade e o aprendizado, ao mesmo tempo em



que promove um ambiente seguro e acolhedor. Elementos como distribuição espacial, iluminação adequada, ventilação, acessibilidade e uso de materiais sustentáveis são considerações essenciais na concepção de uma arquitetura escolar eficiente. Além disso, espaços flexíveis e multifuncionais podem se adaptar às diferentes atividades educacionais, encorajando a colaboração e a participação ativa dos estudantes. A arquitetura escolar bem planejada e adaptada às necessidades pedagógicas pode contribuir para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos (DISCHINGER; ELY; BORGES, 2009; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

## 5. Considerações finais

Em conclusão, a incorporação dos princípios de acessibilidade e inclusão na arquitetura educacional desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos. Ao projetar espaços escolares acessíveis, onde todas as pessoas possam se deslocar livremente e sem barreiras, estamos garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades educacionais.

Ao investir na arquitetura escolar inclusiva, estamos investindo no futuro, construindo uma educação mais equitativa e proporcionando a todos os estudantes as ferramentas necessárias para o seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

Portanto, o maior desafio está em estabelecer a disseminação de políticas públicas de inclusão, promovendo a conscientização da população e a capacitação dos profissionais que trabalham na área de arquitetura e educação.

## 6. Referências

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2000. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm) (Acessado 15 de abril de 2023).

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2001. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) (Acessado 15 de abril de 2023).

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. **Portal do MEC**. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> (Acessado 15 de abril de 2023).

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) (Acessado 16 de abril de 2023).

BRASIL. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) (Acessado 14 de abril de 2023).

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 julh. 2015. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) (Acessado 16 de abril de 2023).

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Tradução oficial/Brasil)**. Brasília: Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SICORDE, 2007.

COSTA, Aline Couto da; CARVALHO, Jeffersson da Silva; PESSANHA, Tainá Ribeiro Moço. Arquitetura escolar inclusiva: desafios e possibilidades em relação aos alunos com deficiência visual no campus Campos Centro do IF Fluminense. **Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense**, v.1 n.1, p. 75-99, 2014. [https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/cadernos\\_de\\_extensao/article/view/6249](https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/cadernos_de_extensao/article/view/6249) (Acessado 05 de abril de 2023).

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. [https://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/manual\\_escolas\\_-\\_deficientes.pdf.pdf](https://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf) (Acessado 05 de dezembro de 2022).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Edição do Kindle. [2. Reimpr.]. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Prefácio. *In*: DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de**

**acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

OLIVEIRA, Sarah Cruz de Souza; FERRÃO, Tassiane dos Santos. Os caminhos da inclusão das pessoas com deficiência: a evolução até a educação profissional e tecnológica da Rede Federal. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e504101220702, 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20702>

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Filho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07167, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147167>

SAVI, Aline Eyng *et al.* Arquitetura escolar inclusiva: reflexões sobre a acessibilidade na experiência da extensão universitária. **Revista de Extensão da UNESC**, v. 5, n. 1, 2020.

SOUZA, Larissa Neglis de. **Arquitetura escolar, parâmetros de projeto e modalidades de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Engenharia Civil e Arquitetura, Universidade Estadual de Campinas. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal.** Educação Já. 2022. [https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva\\_Ed.Ja2022.pdf](https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf) (Acessado 12 de janeiro de 2023).

## **Autores**

Taiane Ferrão Lima<sup>1</sup>, Tassiane dos Santos Ferrão<sup>2,\*</sup>

1. Faculdade Dom Alberto, Rua Ramiro Barcelos, n289, Santa Cruz do Sul-RS, Brasil.
2. Campus Novo Paraíso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Br 174, Km 512, Caracaraí-RR, Brasil.

\*Autor para correspondência: [tassiane.ferrao@ifrr.edu.br](mailto:tassiane.ferrao@ifrr.edu.br)

---

## Práticas educativas com a utilização do Desenho Universal para Aprendizagem com estudantes autistas

Sarah Cruz de Souza Oliveira, Alex Arlen da Silva Oliveira, Tassiane dos Santos Ferrão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c4>

### Resumo

O objetivo desse estudo é apresentar os princípios e usos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no desenvolvimento de práticas educativas voltadas aos aprendizes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) por meio de uma revisão bibliográfica. Visto que a presença dos estudantes com TEA nas instituições de ensino, bem como a de outros estudantes com deficiência, exige uma mudança na forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontam para a importância de que os professores conheçam e se apropriem do DUA, uma ferramenta que contribui para a inclusão escolar dos estudantes com autismo e para uma prática pedagógica mais equitativa. Conclui-se que, para muitos pesquisadores na atualidade, focar seus estudos no DUA corresponde ao princípio de que todos os indivíduos têm o direito de participarem ativamente e de serem reconhecidos como iguais em todos os ambientes da sociedade, e isto implica que a construção do conhecimento está em crescimento, que as práticas estão mudando, e uma perspectiva de diferenciação curricular pode ser uma alternativa para o atendimento a todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Práticas educativas, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Inclusão escolar.

## 1. Introdução

A literatura tem destacado o aumento da presença dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas instituições de ensino, bem como a de outros estudantes com deficiência, e isso exige uma mudança na forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem por parte do professor. Diante desse processo de inclusão, existe a necessidade de se desenvolver novas práticas educacionais que garantam a aprendizagem desses estudantes. Nesse contexto, surgiu a necessidade de abordar a temática sobre práticas educativas e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma abordagem que favorece o acesso do estudante ao currículo. É importante compreender que todo estudante, com deficiência ou não, se beneficia de um currículo flexível e, estudantes com autismo, por conta de suas especificidades, podem ser ainda mais favorecidos.

Perante esse cenário, na tentativa de atender a uma crescente demanda de inclusão e minimizar as barreiras na escolarização de todos os estudantes, dentre eles aqueles com TEA, é apresentada a perspectiva do DUA como mais uma possibilidade de prática educativa no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais flexíveis e organizados, promovendo uma maior interação e aprendizagem para estudantes e professores. Assim sendo, esse estudo tem como problemática saber: Qual a perspectiva do DUA em relação à prática educativa no processo de ensino aprendizagem de estudantes com TEA no ensino regular?

Destarte, o DUA é considerado um modelo de intervenção que leva em consideração a diversidade da sala de aula, compreendendo que todo estudante, independentemente de sua condição, deve ter sucesso na aprendizagem. Ou seja, a abordagem do DUA permite que estudantes com deficiência possam acompanhar o currículo, pois o importante nessa concepção, não é se o material em si é acessível, mas se a aprendizagem para qual o material ou atividade é projetada é acessível.

Assim sendo, o objetivo deste estudo é apresentar os princípios de uso do DUA no desenvolvimento de práticas educativas voltadas aos aprendizes com TEA por meio de uma revisão bibliográfica. Como objetivos específicos, visando o alcance do objetivo geral, este trabalho de pesquisa busca: a) analisar as características do DUA no contexto da educação inclusiva, sobretudo de

estudantes com TEA; e, b) identificar através dos autores, indicadores que apontem práticas educativas com o uso DUA no auxílio os aprendizes com TEA.

Considerando que esta é uma temática relativamente nova no cenário da educação brasileira e com perspectivas teóricas de um campo emergente entre os pesquisadores da área, pondera-se relevante explorar, alguns conceitos e compreensões que sustentam os estudos já realizados. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a conscientização e compreensão das ações inovadoras e novas perspectivas de práticas pedagógicas no uso DUA com estudantes com TEA, contribuindo, assim, para expandir o conhecimento sobre a temática.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma revisão bibliográfica. Nessa perspectiva, os resultados encontrados partiram da análise dos dados obtidos interpretados à luz de referenciais teóricos adotados para fundamentar esse estudo, referente aos descritores: Práticas educativas; Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

No que tange à organização deste artigo, se encontra dividido nas seguintes seções: “Princípios e conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”, que aborda seus conceitos e os três princípios que possibilitam criar ambientes de aprendizagem desafiadores e envolventes para todos os estudantes; “Transtorno do Espectro Autista (TEA): características gerais”, que elucida as principais peculiaridades que envolvem as pessoas com autismo; e as “Práticas educativas com DUA direcionadas para estudantes com TEA”, que aponta a questão principal da pesquisa levantando as práticas educacionais que permitam o acesso pleno desses estudantes ao currículo escolar.

## **2. Princípios e conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**

Inicialmente, para poder entender do que estamos falando, devemos partir da explicação e da compreensão dos princípios do DUA: as múltiplas formas de acesso à informação e conhecimento (“o quê” da aprendizagem); as várias maneiras de abordar tarefas estratégicas (o “como” da aprendizagem) e as várias maneiras de tornar-se e permanecer engajado no aprendizado (o “porquê” da aprendizagem) (EDYBURN, 2010; MEYER; ROSE; GORDON, 2014 apud

HEREDERO et al., 2022). Sobre a terminologia do DUA os autores Borges e Schmidt (2021), esclarecem que:

Em 1984, um grupo formado pelos pesquisadores Anne Meyer, David Rose e David Gordon, fundou o CAST (*Center of Applied Special Technology*) [Centro de Tecnologia Especial Aplicada]. No início, o grupo se dedicou a entender e aplicar as novas tecnologias para a educação de crianças com deficiência. Por volta dos anos 1990, o foco mudou: a abordagem deixou de ser as deficiências dos alunos e passou a ser a deficiência das escolas. Essa nova abordagem recebeu o nome de *Universal Design for Learning* (UDL). Em português, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Essa abordagem teve como base pesquisas em educação e neurociência, aproveitando a flexibilidade que a tecnologia proporciona, com a finalidade de tornar a educação mais justa e eficaz (MEYER et al., 2014 apud BORGES e SCHMIDT, 2021 p.31).

Os autores destacam que o DUA tem como objetivo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo (FRANCO, 2017). No entanto, para poder materializar as práticas do ensino inclusivo faz-se necessário, dentre outras coisas, alguma forma de reorganização do currículo escolar, desde a proposta de ser considerado, pela normativa brasileira, como aberto e flexível. Conceitualmente, devemos considerar que encontramos, dentro desta perspectiva, as chamadas adaptações ou adequações, as flexibilizações e, também, as diferenciações curriculares. Uma das ferramentas que demonstram uma completude para um desenvolvimento da educação inclusiva é a chamada diferenciação curricular, que se concretizam no DUA com seus três princípios, que possibilitam criar ambientes de aprendizagem desafiadores e envolventes para todos os estudantes (HEREDERO et al.,2022).

Segundo a literatura estes três princípios que fundamentam esta forma de prática educativa se complementam com pautas ou diretrizes para sua aplicação em qualquer nível educacional (BORGES e SCHMIDT, 2021; HEREDERO et al.,2022).

O primeiro princípio condiz em: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (O “quê” da aprendizagem). Os alunos diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem ou transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia, transtorno do déficit de atenção e/ou hiperatividade), com outras

línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de ascender aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente através de formatos visuais ou auditivos do que com um texto impresso (HEREDERO et al.,2022).

Dentro desse princípio é muito importante o conceito de autorregulação, ou seja, a capacidade de estabelecer metas motivadoras, sustentar os esforços para atingi-las e monitorar o equilíbrio entre as demandas internas e externas, ajustando expectativas e estratégias ou pedindo ajuda, quando necessário (MEYER, 2014 apud BORGES e SCHMIDT, 2021, p. 32). Esse conceito é importante para que todos os professores compreendam que os estudantes são diferentes, independentemente de terem uma deficiência ou não. O espectro demonstra que existem desde estudantes com interesses muito específicos, que devem ser aproveitados sempre, até estudantes não verbais que precisam ser trabalhados em aspectos muito específicos da autorregulação (BORGES e SCHMIDT, 2021).

O segundo princípio se refere: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (O “como” da aprendizagem). Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação, entre outros, fazem a ação e expressão de aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de se expressar bem por escrito, mas não oralmente, e vice-versa (HEREDERO et al.,2022). Esse princípio também é adequado às características de aprendizagem de estudantes com TEA, os quais, de modo geral, tendem a responder melhor a estímulos visuais do que auditivos (BORGES e SCHMIDT, 2021).

O terceiro princípio enfatiza: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (O “porquê” da aprendizagem). As emoções das pessoas e a afetividade são um elemento crucial para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender (HEREDERO et al.,2022). Esse princípio é o que permite formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens por parte dos estudantes. Os estudantes são avaliados de forma diferenciada,



levando em consideração suas potencialidades. Enquanto alguns são avaliados por meio da escrita, outros podem realizar apresentações do que aprenderam. Os meios podem ser os mais diversos, incluindo desenhos, músicas e a utilização de tecnologia assistiva. Para cada um dos princípios, há uma série de diretrizes e pontos de verificação que ajudam os educadores a projetarem instruções que atendam às necessidades de uma ampla variedade de estudantes (BORGES e SCHMIDT, 2021).

Por conseguinte, levar em consideração o DUA no planejamento e nas estratégias de ensino sugere que o mesmo conteúdo pode estar disponível em diferentes formas e mídias, dependendo do objetivo a ser trabalhado. Um assunto ou conceito, por exemplo, pode ser apresentado de modo interativo, usando recursos como áudio, imagem, vídeo ou animação. Portanto, é de fundamental importância que os recursos sejam pensados levando em consideração a usabilidade prática dos estudantes com TEA, preferencialmente validados por eles próprios.

### **3. O Transtorno do Espectro Autista (TEA): características gerais**

Com base na literatura recente, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por deficiência persistente e significativa da comunicação e da interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (BRASIL, 2012). Trata-se de um transtorno comportamental que, via de regra, afeta a tríade: linguagem, comunicação e interação social.

O termo TEA é recente e foi instaurado pelo Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais - DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), que diferentemente das versões anteriores acabou com todas as subdivisões usadas para classificar o autismo, onde existia uma classificação chamada Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que englobava: Autismo, Asperger, Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE). No DSM-5 a categoria passa a ser Transtornos do Neurodesenvolvimento, que engloba: Deficiências Intelectuais, Transtorno da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno

Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores do Neurodesenvolvimento, Outros Transtornos do Desenvolvimento (SILVA, 2020).

Sobre a manifestação das características presentes no TEA, o DSM-5 informa que os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora em alguns casos a criança se desenvolva de forma típica, mostrando regressão do desenvolvimento de habilidades sociais e competências linguísticas entre os 12 a 24 meses, sendo raros os casos em que isso ocorre após os 2 anos. Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem. Em geral, são acompanhados por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns, padrões incomuns de brincadeiras e de comunicação. Uma vez que muitas crianças pequenas neurotípicas têm fortes preferências e gostam de repetição, em pré-escolares pode ser difícil distinguir padrões restritos e repetitivos de comportamentos diagnósticos do transtorno do espectro autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Além disso, o DSM-5 classifica o TEA em diferentes níveis de comprometimento (nível 1, 2 e 3), indicando a necessidade de apoio de cada um deles, entretanto sem especificar quais seriam esses apoios. O DSM-5 coloca que esses níveis de funcionalidade dizem respeito aos interesses restritos/comportamentos repetitivos e a comunicação social, podendo ser no nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e no nível 3 (exigindo apoio muito substancial). Por conseguinte, conhecer as áreas que são comprometidas pelo TEA e as especificidades dessa condição é importante para conceber uma proposta de ensino que promova a real inclusão desses educandos na escola, diminuindo as barreiras atitudinais e pedagógicas que podem estar presentes no ambiente escolar, promovendo um processo de ensino e aprendizagem que contemple as necessidades desses educandos (TSUCHIYA, 2022).

No entanto, de acordo com Cunha (2014), o aluno com TEA é capaz de aprender, mas o faz de forma peculiar. Ele responde aos estímulos à sua volta de modo diferenciado e, por isso, muitas vezes sente grande angústia por não ser compreendido. Ao lidar com uma pessoa com o TEA, podemos ter a sensação de que ela está no seu próprio mundo e que, talvez por esse motivo, não sinta a necessidade de se relacionar com os outros, mas isso não é verdade.

Quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem para esse público, precisamos criar estratégias e recursos que considerem as suas especificidades e a forma como podemos mediar esse processo (SCHMIDT, 2013; SILVA et al, 2015). Para isso, é fundamental conhecermos as habilidades e dificuldades dos sujeitos. Algumas estratégias possíveis são as seguintes:

- Organizar e apresentar a rotina no início de cada aula;
- Estimular o interesse, apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos;
- Relacionar os interesses restritos e repetitivos do estudante com os conhecimentos trabalhados em aula;
- Permitir e incentivar formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens;
- Usar mapas conceituais com apoio visual, imagens e palavras-chave, sobretudo em atividades com conteúdos muito abstratos;
- Propor atividades em grupo ou duplas, a fim de estimular a comunicação, a socialização e a autonomia do estudante.

Nesse sentido, o DUA emerge como uma proposta metodológica potencialmente eficaz, pois promove acessibilidade pedagógica por meio de seus princípios. Nele as informações e os conteúdos são apresentados de forma diversificada, permitindo que os estudantes expressem seus conhecimentos de formas variadas. Assim, buscando atender a todo o grupo de estudantes, independente de deficiências, reconhecendo que o essencial para alguns, pode beneficiar todo o grupo de estudantes (TSUCHIYA, 2022).

Portanto, ressalta-se a importância de que os professores forneçam diferentes estratégias e meios de representação para os estudantes, tais como esclarecer o vocabulário do conteúdo, fornecer vários meios de representação, apresentar organizadores gráficos, entre outros recursos. Nessa perspectiva, o DUA evita a exclusão ao romper com o processo de ensino homogêneo, e ao incorporar variabilidades de práticas e estratégias educativas. Além disso, combate a naturalização do capacitismo, incorpora a essencialidade da interdependência e potencializa a participação do estudante com TEA.

#### **4. Práticas educativas com DUA direcionadas para alunos com TEA**

No decorrer do capítulo, os autores demonstraram que o DUA mostrou ser uma abordagem eficiente para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos os estudantes, incluindo os com TEA. O estudo ainda ressaltou que a aplicação dos princípios do DUA oferece uma gama maior de opções para acessar o aprendizado, o que melhora a percepção do estudante com TEA sobre o próprio aprendizado. Essa abordagem pode positivamente influenciar a disposição deles para adquirir conhecimento ao utilizar múltiplos meios de representação e expressão (RIBEIRO e AMATO, 2018).

Ao comparar os achados publicados com a teoria do DUA, constata-se que a maioria das pesquisas se concentrou em flexibilizar e analisar o componente “método” do currículo. O método para o DUA diz respeito às três redes: 1. rede de reconhecimento; o quê da aprendizagem, ou seja, é o conteúdo apresentado: conjunto de informações ministradas por meio do som, de textos, símbolos, ações, entre outros. 2. redes estratégicas; o como da aprendizagem, isto é, a maneira como expressamos o conhecimento. 3. rede afetiva; o porquê da aprendizagem, ou seja, a motivação e o interesse necessários para a aprendizagem (RIBEIRO e AMATO, 2018).

Em relação às práticas educativas inclusivas, a utilização do DUA com os estudantes autistas respeita as especificidades de cada um, havendo a necessidade de oferecer um ensino personalizado. Além disso, o professor deve ter conhecimentos teóricos sólidos em educação e no DUA. No entanto, o que se percebe (inclusive na realidade brasileira) é que os professores ainda desconhecem as leis de inclusão, bem como as estratégias pedagógicas que beneficiam todos os estudantes (WEST; NOVAK; MUELLER, 2016 apud RIBEIRO e MATOS, 2018).

A pesquisa de Diório (2020) buscou investigar estratégias para o currículo de objetos do conhecimento de Geografia em uma sala que tinha estudantes com TEA. Viabilizando a organização do conhecimento de forma a promover uma aprendizagem que alcançasse todos em um ambiente igualitário, foi utilizado o DUA como base teórica por meio de práticas educativas variadas (textos, imagens, atividades interativas, mapas conceituais, notícias, livro didático, além de jogos e aplicativos relacionados aos objetos de conhecimento).

Outra pesquisa bastante relevante sobre o tema é a de Macedo (2021), que visou reconstruir, de forma colaborativa, ações pedagógicas para a inclusão de uma aprendiz de língua inglesa autista. Para fazer a investigação em sala de aula de Língua Estrangeira, foi utilizada a proposta do DUA, optando pelo uso da escrita e imagens. A utilização desta técnica, baseada no método de intervenção TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*), ajudou a estruturar o ambiente físico por meio de uma construção coletiva do grupo de estudantes.

Diante do exposto, nota-se que, dentre as práticas pedagógicas envolvendo DUA que potencializam a aprendizagem garantindo o acesso ao currículo para os estudantes com TEA, as adaptações do método destacam-se em primeiro lugar, seguido do material e dos objetivos combinados com o uso da tecnologia. No entanto, o treinamento dos professores sobre as diretrizes do DUA e o conhecimento sobre as deficiências, seja no ensino básico, na educação profissional tecnológica ou na graduação, resulta numa atuação profissional mais afinada com as necessidades desses estudantes em sala de aula.

## **5. Considerações finais**

Por meio das pesquisas analisadas nesta revisão, conclui-se que os estudantes com TEA respondem bem às exigências do processo educativo quando lhes é oferecida uma rotina estruturada, com atividades que estimulem suas potencialidades de aprendizagem. Apesar de ser um tema recente no Brasil, identificamos práticas pedagógicas e fundamentos teóricos que sustentam a expansão da aplicação do DUA no ambiente escolar, favorecendo a permanência e a aprendizagem tanto dos educandos com autismo quanto daqueles sem essa condição.

O estudo apresentou o DUA como uma proposta pedagógica promissora aplicável a todos os estudantes, especialmente para o atendimento daqueles com deficiências, como o TEA. Essa metodologia revela-se vantajosa, uma vez que a decisão de apresentar a mesma atividade de maneira diferente pode resultar no entendimento por parte de estudantes que, anteriormente, enfrentavam dificuldades de aprendizado. Além disso, o uso de DUA pode

contribuir para aprimorar o conhecimento de outros estudantes sobre determinado assunto.

As características particulares do estudante com TEA convoca todos a mudarem a forma de ensinar. O estudante com TEA vem mostrar que é necessário aumentar o repertório de recursos para o ensino, não se limitando ao livro didático ou ao quadro. Além disso, eles evidenciam que pessoas aprendem de formas diferentes, sendo, mesmo entre os estudantes com autismo, existe uma enorme variabilidade nas formas de aprender. Dessa forma, ao organizar o ensino levando em conta as múltiplas possibilidades de aprendizagem, o professor atende a diversidade de todos os estudantes, incluindo aqueles que tenham deficiências ou altas habilidades. Assim, o DUA é uma abordagem que favorece a aprendizagem do estudante, independente de possuir deficiência.

Nessa perspectiva, espera-se que os princípios do DUA sejam priorizados quando na escolarização de estudantes com TEA, possibilitando que suas demandas sejam amparadas por teorias como as descritas nesta pesquisa. Do mesmo modo, espera-se que estudos futuros possam descrever a utilização das estratégias do DUA em um grupo de estudantes com autismo no Brasil, ampliando os achados apresentados até então.

Os achados literários apresentados nesse artigo são um ponto de partida para aprofundar a discussão entre os profissionais da educação comum e especial sobre as práticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar. Destaca-se a importância de analisar tanto o processo de construção dessas práticas quanto às possibilidades de trabalho baseadas nos princípios do DUA. Além disso, espera-se que este estudo propicie a abertura para análise e reflexões sobre as propostas de inclusão presentes nas instituições de ensino, assim como contribua para a melhoria do trabalho educativo dentro da perspectiva inclusiva.

## 6. Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> (Acessado 25 de novembro de 2023).

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22. n. 66, jul./set. 2021. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57044>

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> (Acessado 21 de março de 2023).

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DIÓRIO, Raquel. **Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado - Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/4604> (Acessado 20 março de 2023).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 964-978, 2017.

HEREDERO, Eladio Sebastián; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no desenho universal para aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, jul./set. 2022. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087>

MACEDO, Cristiane Resende Silva. **Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re) construindo possibilidades**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Brasília, 2021. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42002> (Acessado 20 de março de 2023).

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, p. 125-151, 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>

SILVA, Solange Cristina da. **Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior**. 2020. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226760> (Acessado 20 de fevereiro de 2023).

TSUCHIYA, Amanda Matheus. **O desenho universal da aprendizagem e o estudante com transtorno do espectro autista**. Trabalho de conclusão de

curso (Licenciatura - Pedagogia) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

## **Autores**

Sarah Cruz de Souza Oliveira<sup>1,\*</sup>, Alex Arlen da Silva Oliveira<sup>2</sup>, Tassiane dos Santos Ferrão<sup>3</sup>

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.
2. Unifaveni, Rua Cabo PM Laurindo de Araújo Braga, 641, Boa Vista-RR, Brasil.
3. Campus Novo Paraíso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Br 174, Km 512, Caracaraí-RR, Brasil.

\*Autor para correspondência: sarah-oliveira10@hotmail.com



---

## Promovendo um ambiente saudável: diagnóstico e orientação sobre a prevenção ao bullying no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica

Jéssyka da Silva Santos Costa, Márcia Brazão e Silva Brandão, Hytalo Magno Coelho Costa, Derlano Bentes Capucho

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c5>

### Resumo

A abordagem em torno da intimidação sistemática referente ao *bullying*, tem se apresentado cada vez mais relevante devido a vários transtornos que surgiram na área da educação escolar e conseqüentemente na vida e no desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, pensando na melhoria das convivências com o meio e do processo formativo dos estudantes do IFRR, esta pesquisa buscou investigar, como poderiam ser desenvolvidas ações educativas para orientar os estudantes acerca da intimidação sistemática (*bullying*), para promover o empoderamento dos mesmos, visando a prevenção e o enfrentamento do fenômeno diante das diversas situações que estes encontrarão durante seu percurso longitudinal. A referida pesquisa, foi composta por 20 estudantes do Curso Técnico em Análises Clínicas subsequente Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima-CBV, estando estes cursando o 2º módulo do curso no ano de 2021. Os resultados obtidos pela participação dos indivíduos nas ações realizadas, apontaram que os estudantes demonstraram obter mais conhecimento sobre o fenômeno, estando mais confiantes para lidar com este problema diante dos meios adquiridos para construir relações sociais e profissionais mais respeitadas

**Palavras-chave:** Ações Educativas, *bullying*, Educação Escolar, Empoderamento.

## 1. Introdução

Freqüentemente ouve-se falar sobre a prática e a ocorrência do fenômeno *bullying* nas escolas, porém este fenômeno não é um problema recente, nem tão pouco ocorre em específico somente no Brasil, este fenômeno começou a fazer parte dos estudos científicos a partir da década de 1970. Segundo Silva, (2015, p. 113), “tudo começou na Suécia, onde grande parte da sociedade demonstrou preocupação com a violência entre estudantes e suas consequências no âmbito escolar”.

Visto os impactos deste problema, no final da década de 70 que o Norueguês Dan Olweus deu início aos seus estudos sobre o fenômeno mencionado, com o intuito de ajudar a sociedade que se encontrava preocupada com os malefícios que o *bullying* poderia ocasionar, tanto para as vítimas, quanto para os agressores ou para os que estavam envolvidos. Em 1982 foi presenciada uma notícia catastrófica referente ao suicídio de três crianças no Norte da Noruega, onde estas tinham aproximadamente 10 a 14 anos de idade, este episódio teria acontecido devido as situações de maus-tratos vivenciados na instituição de ensino. Só então, a partir desse período, houve um impulsionamento nos estudos a respeito deste fenômeno. Consequentemente, devido às ocorrências do referido fenômeno começarem a crescer ao redor do mundo, o tema em tela gerou certa apreensão perante a sociedade diante das consequências trazidas pelo *bullying* (FANTE, 2005).

As características desse fenômeno vão muito além dos comportamentos agressivos do indivíduo onde é gerada uma forte exclusão social, as agressões físicas, verbais e apelidos ofensivos, vão se expressando em má conduta, atos de injustiça entre as mais diversas ações contra uma ou mais pessoas, que geralmente são praticadas com grande reincidência (ELIAS, 2011). Nesse sentido, é imprescindível compreender não só as suas características, como também quais tipos de *bullying* existem, pois em cada situação o fenômeno se manifestará de forma diferenciada.

É importante entender o que causa este problema, para então se chegar à compreensão de qual foi motivação para que esse fenômeno se instaure entre os indivíduos. Posto isto, sabe-se que muitos são os problemas causadores do *bullying*, porém, nem sempre os sujeitos estão alertas, ou até mesmo nem saber identificar onde se iniciou este problema, pois muitos acreditam que este tipo de

intimidação, provém exclusivamente de dentro das instituições de ensino (TREVISOL; CAMPOS; ZANELLA, 2014). Todavia, consolidando este pensamento, Fante (2005) aponta que, a causa do então referido fenômeno está ligada a sua ausência de autoridade e sua presença violenta, sendo que essas causas se expressam diante de diversos tipos de comportamentos que se relacionam como: falta de afetividade, a falta de limites estabelecidos pelos responsáveis para com estes, como também a forma de imposição que os pais ou responsáveis demonstraram para com esses indivíduos, violência física, dentre outros hábitos que os sujeitos presenciaram, causando assim um descontrole emocional.

Em suma, é de grande relevância que principalmente as instituições de ensino reflitam sobre estratégias e ações que possam combater o *bullying*, visto que este fenômeno tem conturbado lares, escolas e a sociedade em geral. Nesse sentido, essas ações preventivas e resolutivas devem surgir em caráter de urgência, para que este fenômeno não ganhe maior proporção. Faz-se necessário continuar repensando na formação dos estudantes, com o intuito de criar estratégias para ajudar na orientação e informação destes, visando o bom estabelecimento no meio em que vivem e para que os problemas sejam sanados e não causem futuramente danos irreparáveis nas suas relações sociais e na sua vida profissional (FRICK, 2016).

O objetivo desta pesquisa foi investigar sobre a compreensão dos alunos a respeito do fenômeno *bullying*, instruir os discentes para que saibam identificar a Intimidação Sistemática, promover uma oficina para a prevenção deste fenômeno diante das diversas situações que estes encontraram durante seu percurso longitudinal, assim como, construir futuras relações sociais e profissionais mais respeitadas.

## **2. Materiais e Métodos**

Mediante as exigências referente às questões éticas, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da Universidade Federal de Roraima – CEP/UFRR, protocolado pelo registro: 030827/2020 CAAE: 30545920.7.0000.5302, cumprindo as disposições legais de Pesquisa em seres humanos, para o desenvolvimento dos seus devidos procedimentos.

A população desta pesquisa foi composta por 20 estudantes do Curso Técnico em Análises Clínicas subsequente Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista- CBV, estando estes cursando o 2º módulo do curso no ano de 2021.

O curso tem sua modalidade de forma presencial, ofertando anualmente cerca de 35 vagas, contando com uma carga horária de 1550 horas e com duração de 3 semestres e 3 meses, baseados nos eixos tecnológicos: ambiente, saúde e segurança. De acordo com o Projeto Pedagógico do referido curso (IFRR, 2014, p.07), este tem como principal objetivo de oportunizar ao estudante, “[...] uma formação técnica e humanista por meio do Curso Técnico em Análises Clínicas, visando torná-lo capaz de desenvolver suas habilidades em benefício da sociedade, contextualizando os conhecimentos técnicos e científicos com o cotidiano”

As ações educativas foram desenvolvidas em três etapas. Primeira etapa: foi realizado um encontro para interação da turma com a pesquisadora e para a explicação do projeto para os estudantes. Segunda etapa: a pesquisadora disponibilizou aos participantes um questionário diagnóstico, para que respondessem de acordo com o conhecimento prévio e as vivências deles. Terceira etapa: realização de uma oficina para os participantes da pesquisa, com a abordagem das informações iniciais sobre o *bullying*, como: a compressão sobre o que é o fenômeno, o que não se caracteriza, indivíduos envolvidos e características. Finalizado todo o processo, em sua quarta etapa, foi aplicado o questionário de reação aos estudantes, para a avaliação sobre a compreensão obtidas referente ao *bullying* e ações realizadas.

Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Nesse sentido, Gerhardt e Silveira (2009, p.84) afirma: “A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência”. Após toda coleta ser finalizada, foi construído um banco de dados para a tabulação de todas as informações obtidas durante o percurso da pesquisa, tendo como apoio o recurso do aplicativo Microsoft para o uso da planilha realizada no Excel, onde foram avaliadas as informações coletadas dos envolvidos na pesquisa.

### **3. Resultados e Discussão**

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a abordagem e compreensão do fenômeno do *bullying* tornam-se elementos cruciais para a promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. O presente artigo visa explorar os resultados de ações educativas de orientação e prevenção ao *bullying* entre os estudantes do curso técnico subsequente ao ensino médio no Instituto Federal de Roraima.

Dessa forma, a análise dos resultados apresentados neste artigo contribuirá para o avanço do conhecimento na área da Educação Profissional e Tecnológica, fornecendo subsídios para a implementação de práticas mais eficazes no combate ao *bullying*, visando não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar e a formação integral dos estudantes. Os resultados e discussões apresentam-se a seguir:

Ao analisar as informações gerais referentes ao conhecimento prévio dos participantes sobre a compreensão deste a respeito do fenômeno *bullying*, foi observado que, com relação ao gênero, a maior porcentagem dos participantes 85% (17), se identificaram como gênero feminino, e 25% (3), como gênero masculino. Quanto à questão da etnia/cor, 65% (13) dos participantes se definiram a partir da cor parda, 20% (4) da cor preta e 15% (3) da cor branca.

Relativo aos questionamentos da prática ou não de *bullying* com alguém, 65% (13) dos participantes disseram que não praticaram ou fizeram *bullying* e 35% (7), disseram que sim, praticaram ou fizeram *bullying*. Com relação aos respondentes que sofreram algum tipo de *bullying*, 65% (13) dos participantes assinalaram afirmativamente e o restante não sofreu nenhum tipo de *bullying*.

Com a finalidade de identificar quais os tipos de *bullying* eram praticados com maior ocorrência neste período do processo formativo, foi lançada uma pergunta para os participantes: O que você considera como “motivo” para ter sido vítima de *bullying*? Para a análise desta questão, foi aceita mais de uma resposta de cada participante. Nesse sentido, podemos identificar a partir das respostas, que, 60% (12) afirmaram que consideram como “motivo” para ter sido vítima de *bullying*, a sua aparência física, já 45% (9), a sua classe social, 35% (7), a sua escolha religiosa, 30% (6), afirmaram que não sofreram *bullying*, 15% (3), a sua orientação sexual e 10% (2), disseram que foi devido a outros motivos.

Ao examinar os dados supracitados, pode-se observar que grande parte da população deste estudo foi vítima de *bullying* devido a sua aparência física, o

que remete a reflexão da referida questão sobre como este tipo de situação tem sido recorrente entre os jovens nesta etapa. Uma vez que, outro estudo realizado por Oliveira et al. (2015), também concluiu que estas vítimas se destacam em meio aos outros por características corporais que se acentuam, os tornando alvo para que ocorra a intimidação. Posto isto, “uma interpretação para este dado refere-se aos padrões sociais e culturalmente valorizados, em que as diferenças e diversidades não são toleradas” (Ibid., p.280).

A partir dessa questão nota-se como este fenômeno se faz presente em todas as etapas da vida do ser humano, onde frequentemente o indivíduo tem se deparado com inúmeras situações em que são vítimas ou até mesmo espectadores deste problema. Posto isso, pesquisas realizadas em diversos países referente ao fenômeno *bullying*, de acordo com Silva (2015, p.112), “[...] aponta para o crescimento do problema: estima-se que de 5% a 35% das crianças em idade escolar estejam envolvidas em condutas agressivas no ambiente educacional. Neste quadro estatístico, incluem-se tanto jovens vítimas de violência quanto os próprios agressores.” Assim sendo, observa-se que o dado problema continua causando um verdadeiro impacto negativo nas relações sociais com o passar dos tempos, onde os jovens estão presenciando cotidianamente de forma direta ou indiretamente as práticas deste fenômeno.

Prosseguindo com a análise, sobre a influência do fenômeno nas relações dos participantes foi perguntado: Você considera que o bullying pode influenciar negativamente as suas futuras relações sociais, inclusive a sua vida profissional? Podemos observar que 85% (17) dos participantes responderam que sim, consideravam que o bullying poderia influenciar negativamente as futuras relações sociais, inclusive a vida profissional, enquanto 15% (3) responderam que não poderia influenciar.

Observa-se que os participantes têm a compreensão de que este problema pode influenciar negativamente as futuras relações sociais, inclusive a vida profissional dos mesmos, posto que, este não apenas traz consequências momentâneas para os envolvidos, mas também essas consequências podem ser estendidas durante o percurso longitudinal do ser humano, manifestando-se em várias situações, pois “[...] sintomas psíquicos aparecem quando um acontecimento na vida do sujeito vem, através de associações de ideias, trazer

à tona as marcas mnésicas de uma situação vivida no passado, revelando, assim, seu caráter traumático” (SOUZA, 2019, p. 153).

Em continuação da análise, sobre o ponto de vista dos participantes após a realização de uma oficina com esclarecimentos e orientações sobre o tema para os participantes da pesquisa, foram disponibilizadas duas opções aos respondentes: 1: Consegui reformular meu ponto de vista a respeito do fenômeno *bullying*. 2: Não consegui reformular meu ponto de vista a respeito do fenômeno *bullying*. Para análise da questão acima, vale ressaltar que nesta questão, os participantes tiveram a opção de responder entre a primeira e a segunda opção. Nesse contexto, pode-se identificar a partir das respostas que 100% (20) escolheu a opção 1, dizendo que durante a participação na oficina, conseguiram reformular o ponto de vista.

A totalidade, respondeu afirmativamente que acha necessário ser debatido com mais frequência este assunto para a prevenção do problema e, 95% (19), relataram que a partir da oficina obtiveram novos conhecimentos sobre o fenômeno *bullying*.

Com base nos dados obtidos, repara-se a eficácia desta ação, os participantes desta pesquisa adquiriram de forma significativa o conhecimento referente a todos os contextos propostos que envolvem o fenômeno *bullying*, consolidando, assim, a austeridade da abordagem deste tema, independente do contexto em que o indivíduo esteja inserido. A instrução quanto a este assunto faz-se necessário em virtude de que ele está presente e tem notória influência no cotidiano dos seres humanos. Atinente a esta proposta realizada com os alunos, Placco (2002, p.364) afirma que “a escola pode atuar na prevenção à utilização da violência por meio de projetos que considerem como ponto de partida a vulnerabilidade dos jovens, que mobilizem os professores em torno de uma tarefa coletiva, que se utilizem dos vínculos da escola com a comunidade [...]”

#### **4. Conclusão**

Ao abordar os resultados das ações educativas implementadas no Instituto Federal de Roraima, este artigo buscou fornecer dados valiosos sobre a eficácia de estratégias específicas de prevenção do *bullying*, destacando a relevância de uma abordagem educacional que vai além do ensino técnico,

incorporando medidas que promovam a empatia, respeito mútuo e a construção de relações saudáveis entre os estudantes.

Nesse sentido, este projeto contribuiu com a instrução e orientação dos alunos, a partir de aplicação das ações educativas diante da proposta da orientação ao fenômeno *bullying*, favorecendo os estudantes com a informação e a prevenção, para que mesmo diante das diversas situações que estes encontrarão durante sua vida, possam construir suas relações de forma mais saudáveis. Concluindo, espera-se que este trabalho possa servir como motivação para novos estudos, originando outras ações que possam ser realizadas diante do combate da intimidação sistemática “*bullying*” nas instituições de ensino.

Considerando a importância da Educação Profissional e Tecnológica na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, a promoção de um ambiente seguro e inclusivo é essencial para o desenvolvimento integral desses jovens.

## 5. Referências

ELIAS, M. A. **Violência Escola: Caminhos para compreender e enfrentar o problema**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, C. **Fenômeno *bullying*: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FRICK, Luciana Tardini; MENIN, Maria Suzana De Stefano; TOGNETTA, Luciane R. P.; DEL BARRIO, Carlos. Estratégias *antibullying* para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1152–1181, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.12380.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. - 1º ed.- Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2009.

IFRR. **INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Análises Clínicas Subsequente. Roraima, 2014.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de. et al. Causas del *bullying*: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 1-12, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro S. Representações sociais de jovens sobre a violência e a urgência na formação dos professores. *Psicologia da Educação*.



**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP**, v. 14/15, n. 1 e 2, p. WAA – EDUC, 2002, 1º e 2º sem.

SILVA, A. B. B. **Bullying: Mentres perigosas nas escolas**. São Paulo: Editora Globo, 2015.

SOUZA, Lélia Castro de. **Quando o bullying na escola afeta a vida adulta**. Paris. 2019. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v36n110/04.pdf> (Acessado 10 de agosto de 2021).

TREVISOL, Maria Tereza Callegari; CAMPOS, Cleverson Alves; ZANELLA, Cesar. **Bullying** no contexto da escola: inquirindo pais e professores sobre as razões promotoras dos conflitos interpessoais. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão**, p. 25-25, 2014. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/5447> (Acessado 31 de agosto de 2021).

## **Autores**

Jéssyka da Silva Santos Costa<sup>1</sup>, Márcia Brazão e Silva Brandão<sup>1,\*</sup>, Hytalo Magno Coelho Costa<sup>1</sup>, Derlano Bentes Capucho<sup>2</sup>

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.
2. Prefeitura Municipal de Boa Vista, Rua Coronel Mota, 418, Boa Vista-RR, Brasil.

\* Autor para correspondência: [marcia.brazao@ifrr.edu.br](mailto:marcia.brazao@ifrr.edu.br)

---

## Um Olhar para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Estudantes da Educação Profissional e Tecnológica no Extremo Norte do Brasil

Kelly Silva Brasil Silveira, Marcos André Fernandes Spósito.

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c6>

### Resumo

O estudo aborda a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes do ensino médio da educação profissional e tecnológica no extremo norte do Brasil. Além disso, ele destaca a relevância das competências socioemocionais no cenário educacional atual e como elas contribuem para a formação profissional dos alunos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, com abordagem descritiva e exploratória. Como procedimentos metodológicos foram realizados um levantamento bibliográfico e uma pesquisa exploratória com professores e alunos da educação profissional e tecnológica envolvidos neste contexto. Para a coleta de dados do estudo exploratório foram aplicados questionários, com perguntas abertas e fechadas, para estudantes e professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Boa Vista Zona Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. A análise dos dados permitiu compreender como eles percebem a relevância do desenvolvimento e articulação de competências socioemocionais nas suas áreas de conhecimento e quais estratégias podem ser utilizadas para o desenvolvimento dessas competências em estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

**Palavras-chave:** Competências Emocionais, Educação profissional, Mundo do trabalho.

## 1. Introdução

As exigências do mundo moderno acarretam significativas mudanças no que se refere ao preparo de jovens para os desafios do Século 21, envolvendo o oferecimento de condições para o desenvolvimento de competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal.

Em um mundo cada vez mais aberto com relação às fronteiras, onde se promove a convivência de pessoas com culturas distintas nos ambientes de trabalho, faz-se necessário o manejo das emoções e a capacidade de lidar com a diversidade, ou seja, espera-se profissionais com competências socioemocionais bem desenvolvidas (ARAÚJO, 2022).

Roraima é um Estado Brasileiro, localizado no extremo norte do Brasil, que faz fronteira tanto com a Guiana quanto com a Venezuela. Devido a imigração em massa da Venezuela para o Brasil que vem ocorrendo nos últimos anos, muitos são os desafios de integração e de convívio social e profissional entre diferentes culturas. Nesse sentido, é importante que os estudantes consigam desenvolver aspectos de competência socioemocional para se relacionarem com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e, principalmente, compartilhar suas culturas e ao mesmo tempo aprender culturas diferentes, de forma respeitosa e ética.

Além disso, permitir o desenvolvimento e o ajustamento social e emocional dos indivíduos, em especial dos jovens, contribui tanto para a promoção quanto para a avaliação do nível de prazer e bem-estar ao longo da vida. Contudo, mesmo com essa importância evidente, as competências socioemocionais que constituem fatores sociais e emocionais nem sempre fazem parte do currículo escolar, apesar de serem igualmente importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano (SANTOS; PRIMÍ, 2014).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Educação Profissional e Tecnológica tem como finalidade precípua preparar para o exercício de profissões, o que contribui para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade, e, também, desenvolver competências profissionais a jovens e adultos, em diversas atividades do setor produtivo, para suprir a demanda por mão de obra qualificada e certificada.

Nesse sentido, para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, as competências socioemocionais precisam ser desenvolvidas de forma que eles consigam se relacionar, se posicionar, trabalhar em equipe, se adequar às diversas situações e gerenciar os seus sentimentos diante de desafios e frustrações. Desse modo, os jovens precisam lidar com as emoções, tanto em momentos de extrema alegria, quanto em momentos de tristeza, conseguindo entendê-las e gerenciá-las, para o crescimento e sucesso no seu trabalho.

Diante do exposto, é importante identificar a percepção dos alunos e professores e sobre a importância do desenvolvimento e articulação de competências socioemocionais nas suas áreas de conhecimento, como elas estão sendo trabalhadas nos processos educacionais de ensino e como podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Neste sentido, o estudo apresentado neste relato teve como objetivo verificar se os estudantes e professores percebem a importância do desenvolvimento e articulação de competências socioemocionais nas suas áreas de conhecimento. Além disso, buscou identificar competências socioemocionais e estratégias que possam contribuir significativamente para o êxito dos estudantes da EPT no mundo do trabalho.

## **2. Competências socioemocionais**

### **2.1. Definição das competências socioemocionais**

As discussões sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas duas últimas décadas têm aumentado consideravelmente. O conceito de competência encontra-se em constante revisão devido à sua complexidade. Na literatura pode ser nomeado também como competência emocional, competência “emocional e social”, habilidade “não cognitivas” ou “socioemocional”, competências “do século XXI” e “habilidades para a vida” ou ainda, no plural, Competências Socioemocionais. Neste estudo vamos utilizar o termo Competências Socioemocionais - CSEs, como construção ampla, de forma a representar as competências afetivas, emocionais e sociais, uma vez que existem várias descrições deste conceito.

Segundo Alzina e Escoda (2017), as CSEs são um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para

compreender, expressar e regular de forma mais adequada os fenômenos emocionais.

Para melhor compreender o conceito de competência socioemocional é imprescindível também entender o que é Inteligência Emocional e como elas estão intrinsecamente ligadas. O conceito de Inteligência Emocional surgiu em 1990 e tomou proporções mundiais em 1995 com o lançamento do livro “Inteligência Emocional”, de Daniel Goleman, psicólogo formado em Harvard (GOLEMAN, 1995).

Goleman (1995) explica que um indivíduo emocionalmente inteligente tem a capacidade de lidar com frustrações, controlar os impulsos, regular os seus estados de ânimo, ser empático e motivar a si mesmo em situações difíceis. Para ele, a inteligência emocional é o conjunto de todos esses aspectos causando impacto um sobre o outro. O indivíduo emocionalmente inteligente precisa ter autodomínio, ter consciência de seus estados interiores e fazer a gestão desses estados (GOLEMAN, 2011, p. 37).

Portanto, observa-se que a relação intrapessoal e interpessoal se mostra em evidência nestes dois conceitos e se torna cada vez mais importante o estudo sobre as competências socioemocionais, visto que é um dos fatores chave do bom desempenho pessoal e profissional.

## **2.2. Competências socioemocionais no ensino brasileiro**

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define competências gerais que também incluem as CSEs. Segundo a BNCC (2017, p.10), uma competência geral é entendida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Neste sentido, as competências gerais previstas na BNCC visam o desenvolvimento integral do ser humano objetivando o pleno desenvolvimento do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho. Assim, “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação clara do que os alunos devem saber e de como saber fazer, considerando a constituição e mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BNCC, 2017, p. 9).

A BNCC, prevê o desenvolvimento de dez competências gerais a serem perseguidas durante a etapa de ensino. Três delas explicitam, de forma bastante evidente, a dimensão socioemocional incorporada à noção de competências:

1. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BNCC, 2017, p. 9);

2. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 9);

3. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p. 9);

Tais competências oferecem referências para o fortalecimento de ações que asseguram as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Além disso, elas descrevem didaticamente quais caminhos o educador pode seguir, em seu percurso de aprimoramento profissional, tendo como norte, a educação de valores dos estudantes.

Na Resolução CNE/CP N 1º, de 5 de janeiro de 2021, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica em seu art. 20, na estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar:

§ 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.

§ 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral.

Percebemos o quão importante é o desenvolvimento de competências socioemocionais e a legislação educacional brasileira aponta para essa relevância através de inúmeros documentos. Sendo de suma importância a efetivação dessa determinação no currículo escolar e também no espaço educativo, através de momentos e experiências interessantes, com o comprometimento de toda comunidade escolar. Proporcionando assim, de fato, um ambiente propício para o desenvolvimento de tais competências (ARAÚJO, 2022).

E para desenvolver esse conjunto de competências, durante o processo de ensino e aprendizagem, é necessário influir tanto no âmbito de políticas públicas quanto no uso de práticas pedagógicas, o que envolve diversos atores do processo educacional. Para que isso seja possível, é essencial buscar um entendimento compartilhado sobre o que são essas competências e como podem ser desenvolvidas no contexto educacional, tanto para educadores quanto para estudantes.

### **2.3. Aprendizagem socioemocional**

A aprendizagem social e emocional é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano, constituindo um processo pelo qual toda criança, jovem e adulto adquire e aplica conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, 2021).

Desta forma, a aprendizagem de habilidades sociais e o aperfeiçoamento da competência social constituem processos que ocorrem naturalmente por meio das interações sociais cotidianas ao longo da vida.

Nesta vertente, o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) é um grupo de pesquisa da Universidade de Michigan, que desde a sua fundação em 1994, vem avançando com diversas pesquisas e práticas no campo da educação, oferecendo uma diversidade de estratégias e programas para implementar a aprendizagem socioemocional em escolas e salas de aula do mundo todo. Ele funciona como um centro de pesquisas que avalia a qualidade de programas de aprendizagem social e emocional, a fim de atender a procura de líderes educacionais que buscam orientações para implementar a aprendizagem socioemocional em suas instituições escolares.

Segundo o CASEL, existem 5 (cinco) competências fundamentais para a aprendizagem socioemocional:

1. **Autoconhecimento** – capacidade para compreender as próprias emoções, pensamentos, valores e como eles influenciam o comportamento em diferentes contextos. Isso inclui a capacidade de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações, com um senso de confiança e propósito bem fundamentado;

2. **Autorregulação** – capacidade para gerenciar emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz, em diferentes situações, para atingir objetivos e aspirações. Isso inclui a capacidade de adiar recompensas, administrar o estresse e sentir motivação para realizar objetivos pessoais e coletivos;

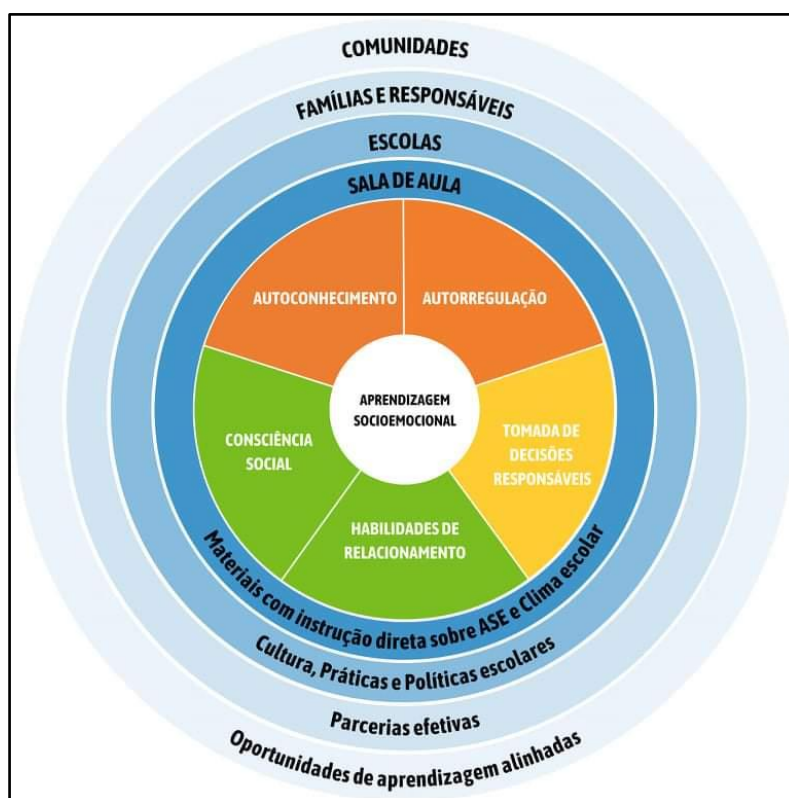
3. **Consciência social** – Capacidade para compreender as perspectivas e sentir empatia pelos outros, incluindo aqueles de diferentes origens, culturas e contextos. Isso inclui a capacidade de sentir compaixão pelos outros, compreender as normas sociais mais amplas de comportamento, em diferentes ambientes e reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade;

4. **Habilidade de relacionamento** – capacidade para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis de apoio e transitar de forma eficaz em ambientes com diversos indivíduos e grupos. Isso inclui a capacidade de se comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, trabalhar colaborativamente para resolver problemas e negociar conflitos de forma construtiva. Adaptar-se a ambientes com diferentes demandas e oportunidades sociais e culturais, prover liderança e buscar ou oferecer ajuda quando necessário;



**5. Tomada de decisões responsável** – capacidade de fazer escolhas conscientes e construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais em diversas situações. Isso inclui a capacidade de levar em consideração, padrões éticos e questões de segurança, e de avaliar os benefícios e consequências de várias ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo.

A Figura 1 apresenta a estrutura da aprendizagem socioemocional definida pelo CASEL (2021), contendo competências permeadas por um conjunto de elementos que estruturam aprendizagem socioemocional, tais como, a comunidade, as oportunidades de aprendizagem alinhadas, as famílias/responsáveis, as parcerias efetivas, escola – cultura, práticas e políticas escolares e sala de aula e os materiais com instrução direta sobre ASE e clima escolar.



**Figura 1.** Estrutura da Aprendizagem Socioemocional segundo o CASEL.

Fonte: Instituto Vila Educação (IVE,2021).

Neste processo os indivíduos adquirem e aplicam o conhecimento e habilidades necessárias para reconhecer e manejar emoções, alcançar

objetivos, desenvolver e demonstrar empatia, estabelecer e manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis (IVE, 2021).

São muitos os benefícios da aprendizagem socioemocional. Ela melhora resultados acadêmicos, ajuda alunos a desenvolver autorregulação, melhora as relações da escola com a comunidade, reduz os conflitos entre alunos, melhora a disciplina da sala de aula e ajuda jovens a serem mais saudáveis e bem-sucedidos na escola e na vida (CASEL, 2012).

Devido aos evidentes benefícios, a reflexão sobre a importância das competências socioemocionais vem ganhando cada vez mais espaço no contexto profissional e no mundo do trabalho. Com o mercado cada vez mais globalizado, as empresas investem expressivamente na formação e capacitação das vagas de emprego oferecidas, exigindo cada vez mais dos profissionais (MALVEZZI, 1999).

Tudo isso fez com que as exigências para o crescimento profissional mudassem. Hoje os aspectos comportamentais se tornaram essenciais para contratações e manutenção dos empregos.

### **3. Materiais e métodos**

Com relação às escolhas metodológicas, o estudo é quali-quantitativo, com abordagem descritiva e exploratória. Como procedimentos metodológicos foram realizados um levantamento bibliográfico e uma pesquisa exploratória com professores e alunos da EPT envolvidos neste contexto.

Para atender a problemática investigada, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a educação profissional, as competências socioemocionais e o mundo do trabalho em diversos artigos selecionados em portais dos periódicos CAPES, SCIELO e PEPSIC, observando-se as tendências das competências socioemocionais e os possíveis diálogos com a área educacional.

Para o estudo exploratório foram aplicados questionários, com 9 perguntas abertas, desenvolvido a partir do Google Forms, para professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Boa Vista Zona Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (CBVZO-IFRR).

Para coleta de dados dos estudantes, foi aplicado um questionário diagnóstico com 14 questões (1 aberta e 13 fechadas) que foi elaborado

utilizando a plataforma Google Forms, de forma presencial em na sala de aula, a partir do acesso pelo celular e/ou computador, os formulários eletrônicos foram preenchidos com presença do pesquisador e também do professor da turma.

O objetivo foi compreender como professores e estudantes percebem a relevância do desenvolvimento e articulação de competências socioemocionais nas suas áreas de conhecimento, possibilitando uma visão de como os docentes entendem e aplicam essa temática com seus alunos. Além disso, buscou-se identificar competências socioemocionais e estratégias que pudessem contribuir significativamente para o êxito dos estudantes da EPT no mundo do trabalho.

A amostra da pesquisa foi formada por 4 professores e 53 estudantes do 3º ano dos cursos Técnico em Serviços Jurídico e Técnico em Comércio, ambos integrados ao ensino médio.

Após a coleta das informações relativas aos questionários, os resultados gerados pela pesquisa foram lançados em uma planilha eletrônica para a tabulação com intuito de promover a codificação e análise. As respostas foram transcritas na íntegra e apresentadas em tabelas e gráficos e após a transcrição foi realizada uma análise do conteúdo.

Todos os procedimentos descritos cumpriram com as disposições legais de pesquisa em seres humanos sendo submetida para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e encaminhada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) pela Plataforma Brasil, que emitiu o parecer favorável de número 5.791.477.

## **4. Resultados e Discussões**

### **4.1. Pesquisa Exploratória com os Professores**

Participaram da pesquisa 4 professores do CBVZO-IFRR, que para resguardar suas identidades, foram identificados como P1, P2, P3 e P4. O instrumento de coleta de dados é composto por 9 (nove) questões discursivas visando verificar a familiaridade dos professores com as competências socioemocionais.

Os dados coletados juntamente com as questões aplicadas estão transcritos na íntegra a partir dos quadros de 1 a 9 numerados a seguir.

Com relação aos questionamentos realizados sobre a importância das competências socioemocionais, cujo resultado é apresentado pelos Quadros 1

e 2, observa-se que todos consideraram as competências socioemocionais importantes, o que é um aspecto positivo, levando em consideração a relevância da temática. Os professores conseguem reconhecer e citar algumas competências socioemocionais dentro da sua vivência docente.

### Quadro 1. Importância das Competências Socioemocionais

Qual a sua opinião sobre a importância das seguintes competências socioemocionais: Relacionamento interpessoal; Resiliência; Autogestão; Autorregulação e Amabilidade?	
P1	<i>“São de grande importância dada a necessidade da boa relação da pessoa com ela mesma e com as pessoas ao redor. Trata-se de inteligência emocional para lidar com as próprias questões e para evitar ou resolver conflitos com terceiros”.</i>
P2	<i>“São competências extremamente necessárias e importantes”.</i>
P3	<i>“São importantes para o processo de socialização”</i>
P4	<i>“Essas competências sendo desenvolvidas durante o percurso escolar proporcionam maior maturidade na aplicação das práticas profissionais”.</i>

Fonte: autora (2023).

### Quadro 2. Identificação de Competências SocioEmocionais pelos Professores

Cite algumas competências socioemocionais que você considera importante para o sucesso profissional dos seus alunos?	
P1	<i>“Inteligência emocional e habilidade de resolução de conflitos.”.</i>
P2	<i>“Empatia, Tolerância, escuta”.</i>
P3	<i>“Relacionamento interpessoal; Resiliência; Autogestão;”.</i>
P4	<i>“ Relacionamento interpessoal, resiliência, inteligência emocional entre outras”.</i>

Fonte: autora (2023).

O Quadro 3 mostra que três participantes citaram estratégias que eles têm utilizado para desenvolverem competências socioemocionais, sendo as mais citadas: o trabalho em equipe, os debates e as atividades práticas. Apenas um dos docentes não citou nenhuma estratégia. Diante do exposto, verifica-se a necessidade de promover mais cursos, treinamentos e qualificações neste tema, para que os professores consigam aplicar em suas aulas, mais opções de estratégias para desenvolver competências socioemocionais com os alunos.

**Quadro 3.** Estratégia de Desenvolvimento de Competências SocioEmocionais

Você conhece alguma estratégia para desenvolver competências socioemocionais com os alunos? Qual?	
<b>P1</b>	<i>“Debates e outras atividades que exercitem a inteligência emocional dos estudantes”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Especificamente, não”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Atividades em equipe, atividades práticas”.</i>
<b>P4</b>	<i>“ Sim. Trabalho em equipe, atividades práticas e cumprimento dos prazos”.</i>

Fonte: autora (2023).

O Quadro 4 mostra que 50% dos professores não utilizam nenhuma estratégia didática para desenvolver competências socioemocionais, corroborando com o resultado do Quadro 3, o que reafirma a necessidade de qualificação continuada sobre o tema para os professores.

Os estudos apresentados pela CASEL (2012) mostram que existem algumas estratégias para promover as competências socioemocionais, tais como: instrução explícita, composta por planos de sessão, conteúdos e diretrizes concretas: tipicamente as atividades que integram estes programas incluem técnicas de desenvolvimento de autocontrole, aplicação de competências socioemocionais a situações de vida real, tais como, a utilização de estratégias de resolução de problemas durante conflitos que possam ocorrer nas aulas ou no recreio; Imersão na prática pedagógica dos professores: aplicada de forma alargada a um conjunto de situações, como o uso de substâncias ou o *bullying*, ou programas que integram totalmente a SEL com conteúdo acadêmico.

**Quadro 4.** Trecho da Transcrição do Questionário para a Questão 4.

Você utiliza alguma estratégia para desenvolver competências socioemocionais com seus alunos? Qual?	
<b>P1</b>	<i>“Sim, debates, apresentações e jogos”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Apenas sigo a pedagogia de Paulo Freire de escutar os alunos, participar de seus problemas. Mas especificamente também, não.”</i>
<b>P3</b>	<i>“Não”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Sim. Trabalho em equipe, atividades práticas e cumprimentos de prazos”.</i>

Fonte: autora (2023).

Com relação aos questionamentos realizados sobre a inclusão das competências socioemocionais nos currículos dos cursos e nas ementas das disciplinas lecionadas pelos professores, cujo resultado é apresentado pelos Quadros 5 e 6, observa-se que dois professores responderam que não percebem as competências socioemocionais sendo contempladas na matriz curricular. Os outros dois professores responderam, respectivamente: “na forma e estratégia de trabalho de cada docente” e “aparecem na necessidade para atender as demandas do mundo do trabalho”. Dessa forma, observa-se que foram contempladas as disciplinas da formação profissional, mas os resultados demonstraram que não está claro para os docentes, como elas podem ser contempladas na matriz curricular.

#### **Quadro 5.** Inclusão das Competências Socioemocionais na Matriz Curricular

De que modo as competências socioemocionais apareceram e como foram contempladas na matriz curricular?	
<b>P1</b>	<i>“Na forma e estratégia de trabalho de cada docente.”</i>
<b>P2</b>	<i>“Não as percebo.”</i>
<b>P3</b>	<i>“Não são contempladas”.</i>
<b>P4</b>	<i>Aparecem na necessidade para atender as demandas do mundo do trabalho. Dessa forma foram contempladas nas disciplinas da formação profissional.</i>

Fonte: autora (2023).

#### **Quadro 6.** Inclusão das Competências Socioemocionais nas Ementas

Você consegue identificar, nas ementas dos componentes curriculares ou no plano pedagógico dos cursos que você leciona, alguma competência socioemocional importante para o sucesso profissional do seu aluno? Qual(is)?	
<b>P1</b>	<i>“Não.”</i>
<b>P2</b>	<i>“Não consigo.”</i>
<b>P3</b>	<i>“Não”.</i>
<b>P4</b>	<i>“ Sim. Relacionamento interpessoal; Resiliência; Autogestão; Autorregulação, Amabilidade e inteligência emocional”.</i>

Fonte: autora (2023).

Ressalta-se que a BNCC reorganizou a base curricular e todas as escolas devem contemplar seus currículos, buscando aproximar a educação escolar da

realidade jovem e reestruturar o currículo aos novos desafios do Século XXI. Assim, considerando os currículos do ensino médio, eles devem 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 (BNCC, 2017).

Nesse sentido, a obrigatoriedade das competências socioemocionais nas escolas tem sido impulsionada por uma série de fatores e tendências que refletem as necessidades educacionais e sociais.

Haja visto que 75% dos pesquisados ainda não conseguem identificar as competências socioemocionais nas ementas dos componentes curriculares ou no plano pedagógico dos cursos que atuam. Esse resultado é preocupante, considerando a importância do papel docente e da sua prática pedagógica, pois seu desempenho exige um alto nível de sensibilidade às próprias emoções e às de seus alunos, facilitando assim a qualidade ideal das relações interpessoais que ocorrem dentro da escola.

Com relação aos questionamentos realizados sobre a utilização de jogos para desenvolvimento de competências socioemocionais, cujo resultado é apresentado pelo Quadro 7, observa-se que todos os participantes consideram que os jogos podem promover desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes. Vale ressaltar, que os jogos contribuem para o desenvolvimento de práticas para tomadas de decisões na academia e no mundo do trabalho.

#### **Quadro 7.** Utilização de Jogos para Desenvolvimento de Competências SocioEmocionais

Você considera que a utilização de jogos, pode promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes?	
<b>P1</b>	<i>“Sim”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Considero sim.”</i>
<b>P3</b>	<i>“Sim”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Sim. E ainda contribuem para o desenvolvimento de práticas para tomadas de decisões na academia e no mundo do trabalho.”</i>

Fonte: autora (2023).

Com relação aos questionamentos realizados sobre o papel das competências socioemocionais na melhoria do desempenho escolar dos estudantes, cujo resultado é apresentado pelo Quadro 8, observa-se que todos os professores concordam que as competências socioemocionais podem melhorar o desempenho dos estudantes. Um deles ainda cita que elas são bem aceitas pelos estudantes, pois colaboram para um maior engajamento.

**Quadro 8.** O Desempenho Escolar e as Competências SocioEmocionais.

Você considera que competências socioemocionais podem melhorar o desempenho escolar?	
<b>P1</b>	<i>“Sim”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Concordo.”</i>
<b>P3</b>	<i>“Sim”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Sim. E são bem aceitas pelos estudantes, pois colaboram para um maior engajamento.”</i>

Fonte: autora (2023).

Com relação aos questionamentos realizados sobre a contribuição das competências socioemocionais para o sucesso dos estudantes no mundo do trabalho, cujo resultado é apresentado pelo Quadro 9, observa-se que todos consideram essencial o desenvolvimento de competências socioemocionais para o sucesso profissional e afirmam que elas contribuem para o atingimento de metas da vida pessoal e profissional.

**Quadro 9.** Contribuição das Competências Socioemocionais para o Sucesso dos Estudantes no Mundo do Trabalho

Você considera que competências socioemocionais são essenciais para o sucesso dos estudantes no mundo do trabalho?	
<i>Professor 1</i>	<i>“Sim”.</i>
<i>Professor 2</i>	<i>“Considero que sim.”</i>
<i>Professor 3</i>	<i>“Sim”.</i>
<i>Professor 4</i>	<i>“Sim. E contribuem para o atingimento de metas da vida pessoal e profissional”.</i>

Fonte: autora (2023).



Em suma, após uma análise mais ampla sobre os resultados obtidos com a investigação com os professores é possível constatar que para lidar com os desafios do mundo do trabalho, é necessário que os docentes reconheçam a importância das competências socioemocionais, investindo tempo e recursos para desenvolvê-las de maneira efetiva, gerando a ampliação da Inteligência Emocional para melhor gerenciar os conflitos em sala de aula e nos processos de ensino-aprendizagem.

Visto que o aperfeiçoamento no manejo emocional, é o fator-chave na preparação dos jovens, uma vez que integrá-los ao ambiente escolar pode trazer uma série de benefícios, tais como: melhorar o clima escolar, promover relações saudáveis e preparar os estudantes para lidar com os desafios do mundo do trabalho, de modo que fomentem a capacidade do educando de desenvolver seu autoconhecimento e respeito a si e ao outro.

Sendo assim, pensar em práticas pedagógicas que estimulem o autoconhecimento, a resolução de problemas, a comunicação efetiva e a cooperação entre os estudantes são essenciais para o desenvolvimento de competências e formação integral dos estudantes, capacitando-os assim, a enfrentarem os desafios da vida de forma consciente, ética e responsável (GOLEMAN, 1995).

É importante reforçar que as competências socioemocionais, quando desenvolvidas e avaliadas na escola, não são instrumentos para normatizar comportamentos, adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa, ou reforçar a cultura que culpa alunos e professores pelo fracasso escolar. Longe disso, o desenvolvimento socioemocional, além de comprovadamente impactar de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, tem relação direta com a concretização de projetos de vida, como a continuidade dos estudos após a educação básica, a empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022).

Por esse motivo, para melhor aquisição e o desenvolvimento destas competências, é necessário por intermédio da gestão escolar, capacitações aos profissionais docentes e a toda equipe escolar, a aprendizagem precisa ser contínua no enfrentamento de novas situações em que aspectos emocionais

estão fortemente implicados nas relações humanas. Existe a necessidade de materiais didáticos específicos com tema, para direcionar os profissionais,

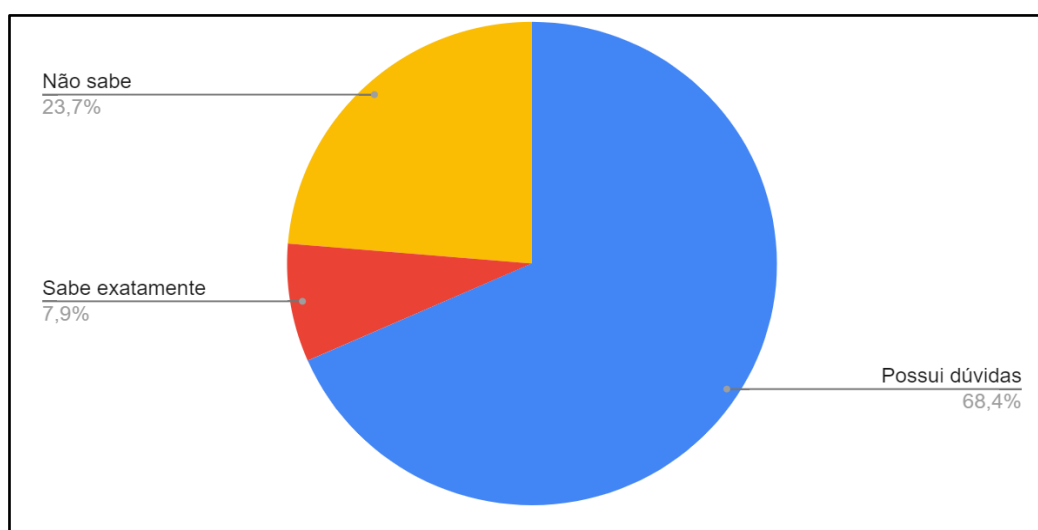
#### 4.2. Pesquisa com os Estudantes

Fizeram parte desta pesquisa 53 estudantes da faixa etária entre 14 e 21 anos. Deste total, 31 ou 58,5% são do sexo feminino e 22 ou 41,5% são do sexo masculino. O curso Técnico em Serviços Públicos Integrado ao Ensino Médio do IFRR foi responsável por 52,3% do total, enquanto o curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio do IFRR por 48,7%.

Para coleta de dados, foi aplicado um questionário diagnóstico com 13 questões de múltipla escolha e uma discursiva, elaborado utilizando a plataforma Google Forms e respondido de forma presencial em sala de aula, a partir do acesso pelo celular e/ou computador.

Antes de iniciar a aplicação do questionário os participantes foram previamente orientados que as respostas deveriam ser originais, sem qualquer tipo de consulta, para que o instrumento pudesse apreender a existência ou não daquelas informações e que elas seriam utilizadas com o único propósito de ajudá-los a compreender o conteúdo de forma significativa.

Na primeira questão do questionário diagnóstico com os estudantes foi perguntado se eles sabiam o que são competências socioemocionais. A Figura 2 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.



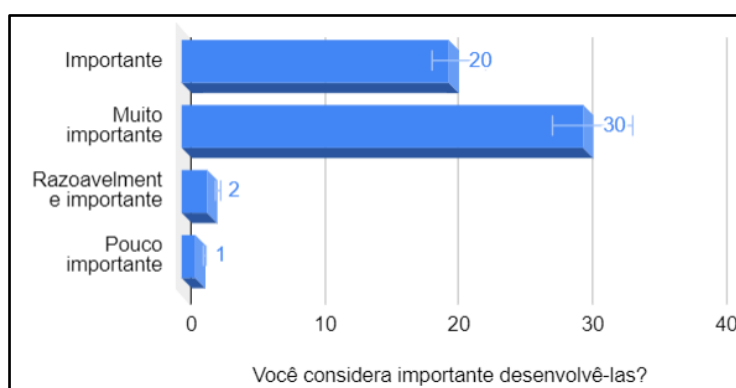
**Figura 2.** Compreensão sobre Competências Socioemocionais.

Fonte: autora (2023)

Como resultado, 50 estudantes ou 92,1% do total afirmaram que ainda possuem dúvidas ou não sabem o que são as competências socioemocionais. Dentre o total de estudantes, apenas três alunos ou 7,9% sabem exatamente o significado das competências socioemocionais. Ou seja, é notório a necessidade do tema ser trabalhado em sala de aula com mais ênfase.

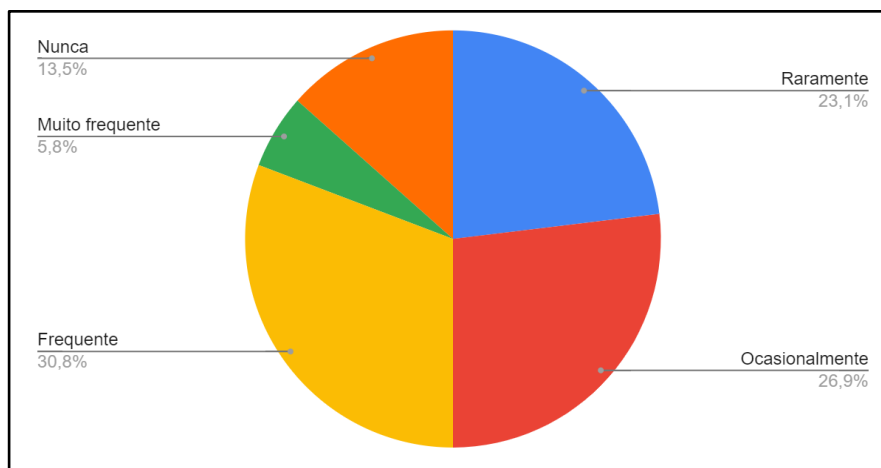
Na segunda questão do questionário diagnóstico com os estudantes foi perguntado: “As competências socioemocionais constituem fatores sociais e emocionais do ser humano, você considera importante desenvolvê-las?”. A Figura 3 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.

Como resultado, 50 estudantes ou 94,2% do total consideram que elas têm importância ou muita importância. Dentre o total de estudantes, dois alunos ou 3,8% consideram as competências socioemocionais razoavelmente importantes e um estudante afirmou, que são pouco importantes. De maneira geral, os estudantes reconhecem que as competências socioemocionais são importantes. Ressalta-se que a descrição do conceito de competências socioemocionais na própria questão facilitou a compreensão dos alunos, permitindo que eles se concentrassem exclusivamente na importância que o desenvolvimento dessas competências teria na vida de cada um.



**Figura 3.** Importância do Desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Fonte: autora (2023)

Na terceira questão foi perguntado aos estudantes com que frequência as competências socioemocionais são apresentadas a eles em sala de aula. A Figura 4 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.

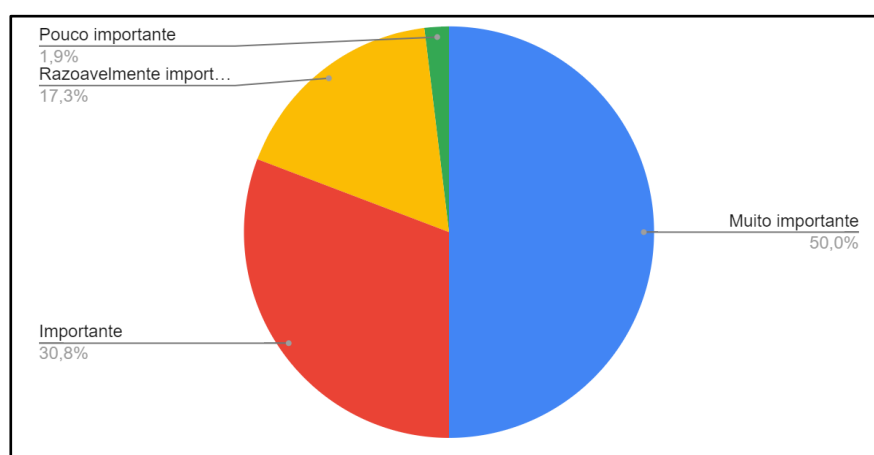


**Figura 4.** Frequência das Competências Socioemocionais na Sala de Aula.

Fonte: Autora (2023)

Como resultado, 26 ou 49,7% afirmam que raramente ou ocasionalmente estudam as competências socioemocionais em sala de aula. Dentre o total de estudantes, apenas sete estudantes ou 7,8% responderam que nunca estudaram, 16 ou 30,8% deles responderam que estudam frequentemente. A variação percebida nas respostas pode representar que ainda não está claro para os estudantes, o que são as competências socioemocionais, as mesmas precisam ser frequentemente trabalhadas em sala de aula, de forma objetiva.

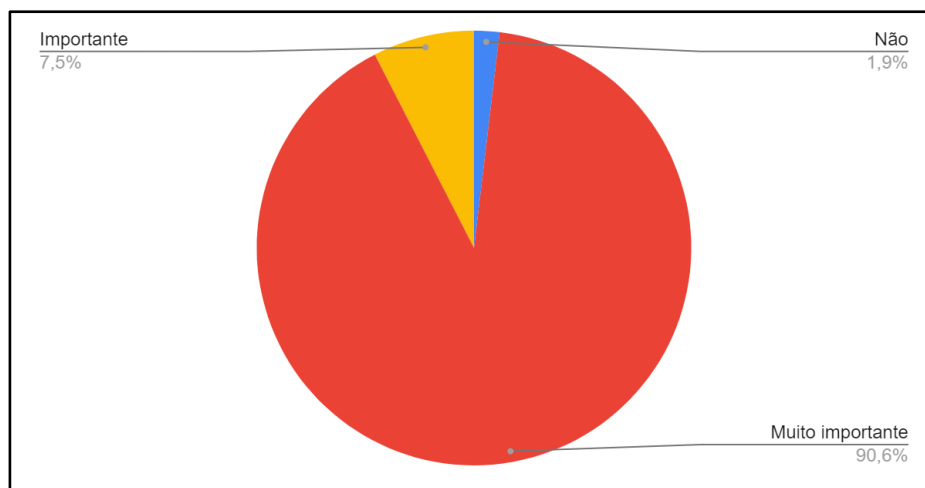
Na quarta questão do questionário diagnóstico com os estudantes foi perguntado se eles acham importante saber se relacionar de forma cordial com os colegas. A Figura 5 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.



**Figura 5.** Importância do Relacionamento Cordial entre Colegas. Fonte: autora (2023)

Como resultado, 42 ou 80,8% consideram que é importante ou muito importante saber se relacionar cordialmente, nove ou 17,3% consideram razoavelmente importante. Dentre o total de estudantes, apenas um estudante ou 1,9 % considera pouco importante saber se relacionar cordialmente com os colegas. Nenhum estudante afirmou não ser importante. Enfatiza-se que a cordialidade nas relações humanas é fator de extrema importância dentro das organizações e no ambiente de trabalho.

Na quinta questão com os estudantes foi perguntado se eles achavam importante se conhecerem a si mesmos (autoconhecimento). A Figura 6 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.

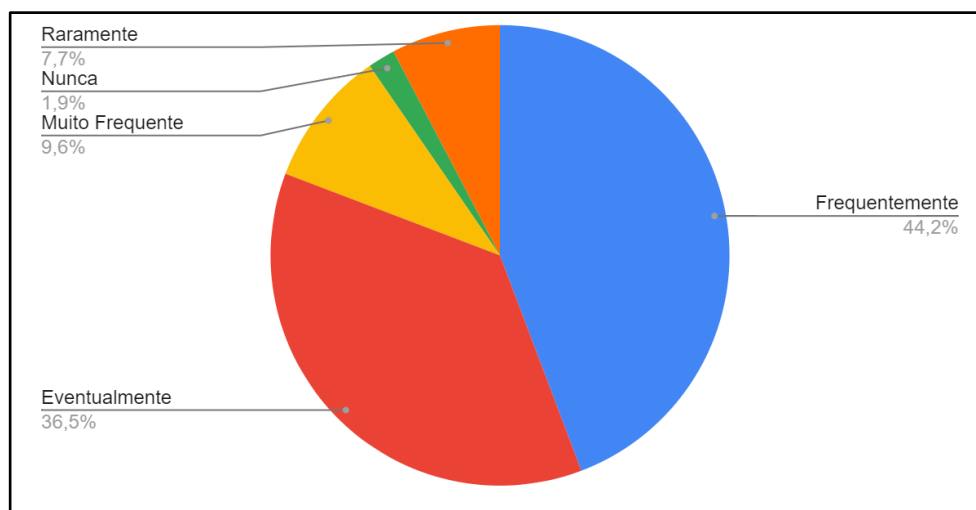


**Figura 6.** Importância do Autoconhecimento. Fonte: autora (2023)

Como resultado, 48 ou 90,6% dos estudantes consideram muito importante saber se conhecer e quatro ou 7,5% deles afirmam que é importante o autoconhecimento. Dentre o total de estudantes, apenas um ou 1,9% deles não acha o autoconhecimento importante. Enfatiza-se que, sendo o autoconhecimento a consciência de si mesmo, ele é um dos pilares para desenvolvimento da inteligência emocional. Diante dos resultados das respostas observa-se que os estudantes sabem que precisam se conhecer melhor para seu efetivo desenvolvimento pessoal e profissional.

Conforme apresentado pela Figura 7, ao serem indagados sobre a facilidade de trabalhar em equipe e lidar com opiniões diversas, as respostas foram diversificadas, 23 ou 44,2% dos estudantes responderam que frequentemente tem facilidade em lidar com opiniões diversas, 19 ou 36,5% dos

estudantes afirmaram que eventualmente sabem lidar com as opiniões diversas e cinco ou 9,6% afirmaram que muito frequentemente sabem lidar com opiniões divergentes no trabalho em equipe. Dentre o total de estudantes, apenas quatro ou 7,7% deles afirmaram que raramente sabem lidar com opiniões diversas. Ao se analisar as respostas, pode-se observar que os estudantes têm desenvolvido a competência de empatia para saber lidar com opiniões diversas.

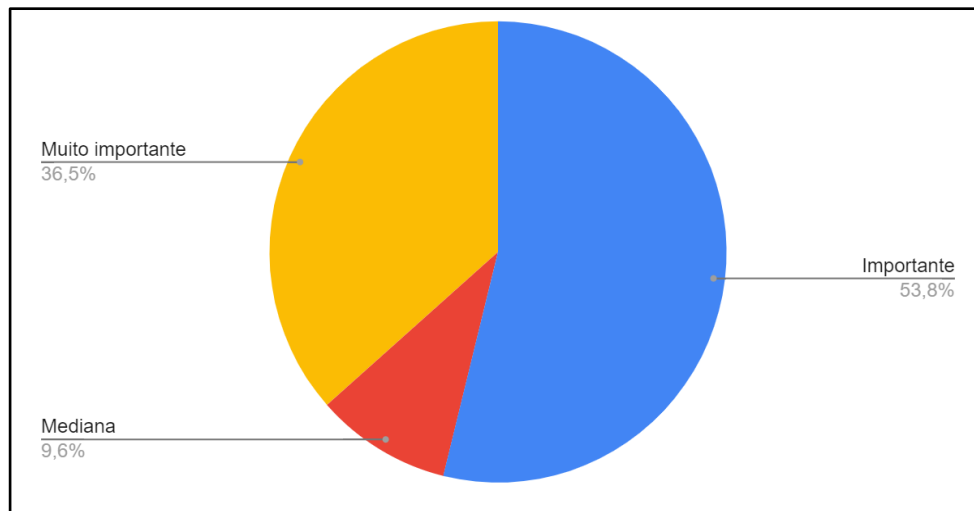


**Figura 7.** Frequência em Aceitar Opiniões Diversas no Trabalho em Equipe.

Fonte: autora (2023)

Na sétima questão com os estudantes foi perguntado: "Sendo a autogestão referente ao aumento da autonomia de cada aluno ou profissional, qual o nível de importância que ela possui para você?". A Figura 8 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.

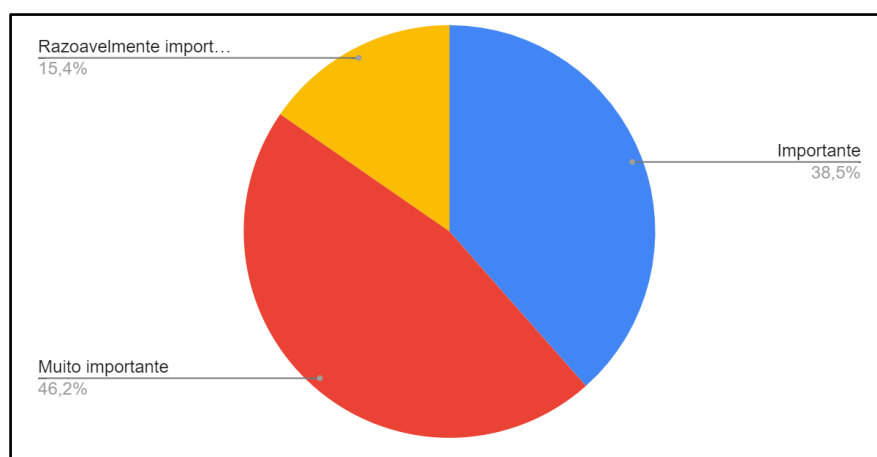
Conforme apresentado pela Figura 8, 47 ou 90,3% dos estudantes consideram que é importante ou muito importante desenvolver esta competência socioemocional e apenas 5 ou 9,6% a consideram mediana. Observa-se que, quando apresentado os conceitos nas questões para os estudantes, os mesmos respondem com objetividade, tornando os resultados mais consistentes.



**Figura 8.** Importância da Autogestão. Fonte: autora (2023)

Vale ressaltar, pessoas que trazem consigo o gerenciamento das emoções, conseguem estabelecer metas e atingi-las de maneira positiva. Desenvolvendo empatia pelos outros, mantendo relacionamentos positivos e sendo responsáveis pelas tomadas de decisões, promovendo uma comunicação bem sucedida, colaboração e construindo relacionamentos significativos.

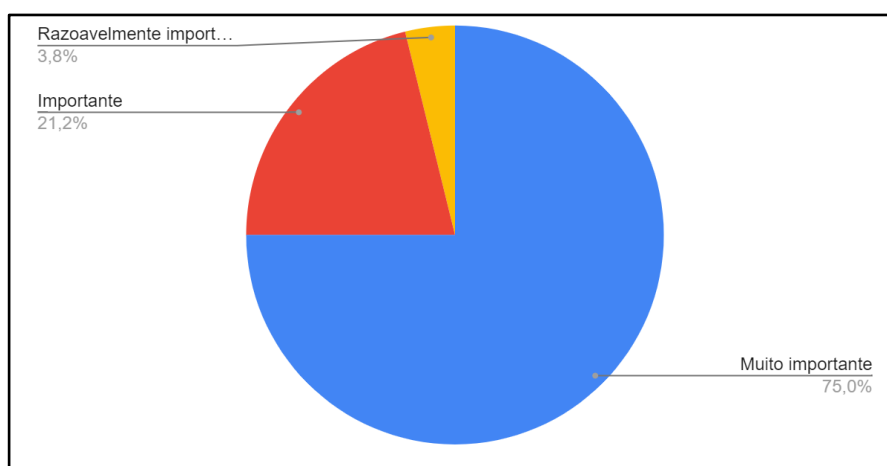
Na oitava questão do questionário diagnóstico com os estudantes foi perguntado: "Uma vez que a amabilidade significa ser amável, em primeiro lugar consigo mesmo, e externar aos outros, tratando-os com respeito e com carinho, você consegue ver a importância dessa competência?". A Figura 9 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.



**Figura 9.** Importância da Amabilidade para os Estudantes. Fonte: autora (2023)

Como resultado, 44 ou 84,7% dos estudantes responderam que consideram importante ou muito importante a amabilidade. Dentre o total de estudantes, apenas oito ou 15,4% deles afirmam que a amabilidade tem importância razoável. Ao se analisar as respostas, pode-se observar que ser amável e externar aos outros, tratando-os com respeito e com carinho, fortalece as relações intra e interpessoais.

Na nona questão do questionário diagnóstico com os estudantes foi perguntado: "Uma vez que a resiliência é a capacidade do indivíduo lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas, você considera essa competência socioemocional importante para vida pessoal e profissional?". A Figura 10 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.



**Figura 10.** Importância da Resiliência. Fonte: autora (2022)

Como resultado, 50 ou 96,2% dos estudantes consideram que a resiliência é importante ou muito importante para lidar com problemas na vida pessoal e profissional. Dentre o total de estudantes, apenas dois ou 3,8% deles consideram a resiliência como razoavelmente importante. Mesmo assim, nenhum estudante afirmou não ser importante.

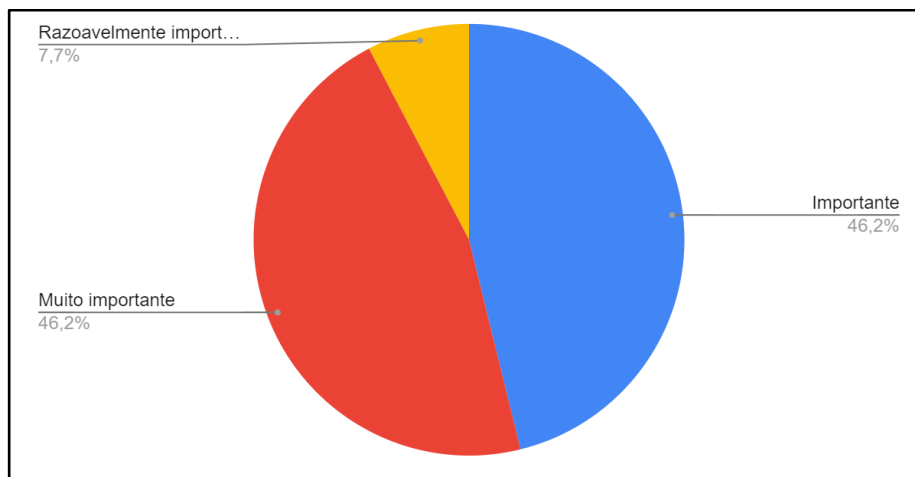
Ao se analisar as respostas, pode-se observar que são considerados ainda grandes desafios para todos os estudantes: a capacidade do indivíduo em lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas.

Na décima questão foi perguntado: "Como você consegue ver a



importância da autorregulação, uma vez que ela ajuda os indivíduos a acederem aos raciocínios que permitem maior assertividade, inibindo os impulsos primários e orientando a atenção para a construção de uma resposta adequada à situação?”. A Figura 11 apresenta o gráfico com a contabilização das respostas dos estudantes para esta questão.

Como resultado, 48 ou 92,4% dos estudantes afirmam que a autorregulação é importante ou muito importante e quatro estudantes ou 7,7% deles consideram esta competência razoavelmente importante. Mesmo assim, nenhum estudante afirmou que a autorregulação não é importante. Ao se analisar as respostas, pode-se observar que a autorregulação permite maior assertividade, inibindo os impulsos primários e orientando a atenção para a construção de uma resposta adequada à situação.



**Figura 11.** Importância da Autorregulação. Fonte: autora (2023)

Diferentemente das demais questões, a décima terceira questão do questionário diagnóstico foi dissertativa, solicitando aos estudantes que eles citassem e discorressem sobre algumas competências socioemocionais consideradas importantes para o sucesso profissional de cada um deles. A Figura 12 apresenta uma nuvem de palavras contendo as competências mais citadas.



**Figura 12.** Competências Socioemocionais para o Sucesso Profissional. Fonte: autora (2023)

Para construir a nuvem de palavras foi utilizado o programa Infograph (INFOGRAPH, 2023), que listou as palavras em ordem de maior para menor frequência, separando-as em várias cores e tamanhos, com base no número de menções recebidas de cada uma.

As palavras e quantidade de citações são as seguintes: Autoconhecimento (15); Amabilidade (5); Resiliência (12); Autorregulação (2); Relacionamento interpessoal (4); Comunicação (1) Respeito (2); Tomada de decisão responsável (2); Autoconhecimento (2); Confiança (2); Autoestima (1); Ética (1) Liderança (2) Autenticidade (1) Postura diante de uma situação (1) Disciplina (1).

Os estudantes também discorreram acerca da importância das competências socioemocionais que eles acham mais relevantes. Os resultados são apresentados pelo Quadro 10.

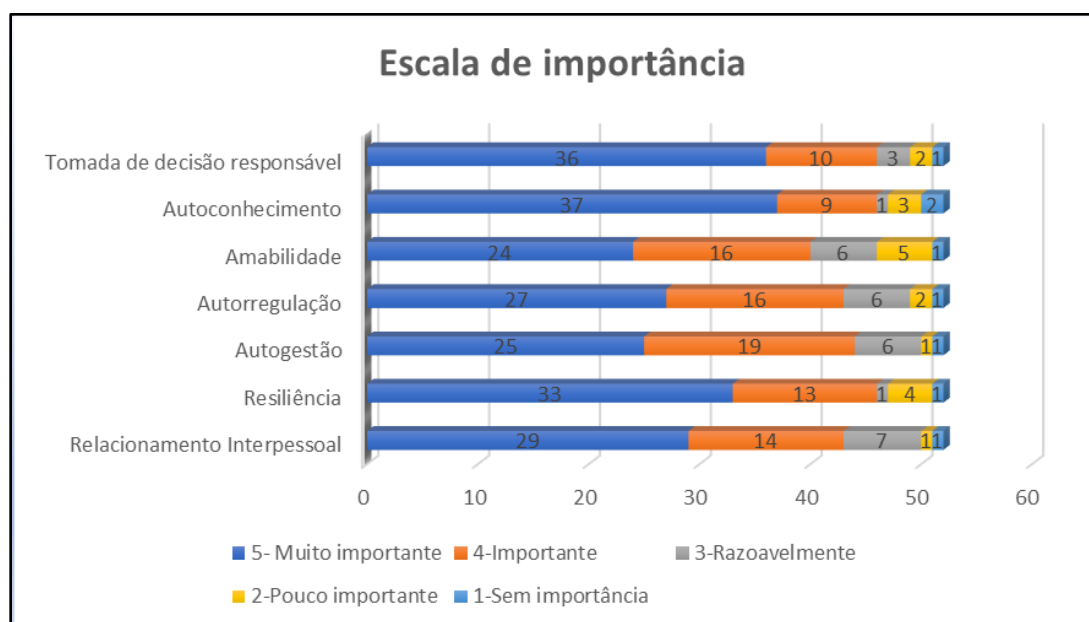
**Quadro 10.** Importância das Competências Socioemocionais.

<i>“Resumindo, todas as competências socioemocionais são extremamente importantes para a nossa carreira profissional”.</i>
<i>“Na verdade, todas essas competências são importantes, mesmo que uma ou outra característica seja mais fácil de externar”.</i>
<i>“Autoconhecimento é importantíssimo, pois se você se conhece você é capaz de coordenar suas emoções e administrar melhor suas ações”.</i>
<i>“Saber se adaptar às situações adversas da vida”.</i>
<i>“Resiliência é muito importante, principalmente pra mim que adora fugir de um problema, mas estou aprendendo a lidar com isso”.</i>
<i>“É preciso saber manter a calma, mesmo quando determinada situação saia do controle ou algo dá errado. Se desesperar ou descontrolar é um erro grave, que pode custar muito caro”.</i>
<i>“Confiança, postura diante de uma situação x, saber lidar com controversas”.</i>
<i>“Todas citadas”. “Não quero comentar”.</i>
<i>“Na verdade, todas essas competências são importantes, mesmo que uma ou outra característica seja mais fácil de externar”.</i>
<i>“Autoconhecimento é importantíssimo, pois se você se conhece você é capaz de coordenar suas emoções e administrar melhor suas ações”.</i>
<i>“Saber se adaptar às situações adversas da vida”.</i>
<i>“Confiança, postura diante de uma situação x, saber lidar com controversas”.</i>

Fonte: Estudantes.

Na décima terceira questão foram apresentadas aos estudantes as principais competências socioemocionais, para que eles indicassem um valor em uma escala de 1 a 5 para o nível de importância para o sucesso profissional de cada uma. A Figura 13 apresenta a escala de importância para as competências socioemocionais na opinião dos estudantes que participaram da pesquisa.

As competências mais avaliadas como muito importantes são o “autoconhecimento”, com a concordância de 37 alunos do total dos estudantes, “tomada de decisões responsável”, com 36 alunos do total dos estudantes e a “resiliência” com 33 alunos. Ao analisar as respostas, percebe-se que quando essas competências são aplicadas em contextos sociais, promovem uma comunicação bem sucedida, colaboração e constrói relacionamentos significativos.



**Figura 13.** Escala de Importância das Competências Socioemocionais. Fonte: autora (2023)

## 5. Conclusão

As competências socioemocionais ajudam as pessoas a compreenderem e gerenciarem suas emoções, enfrentar adversidades, superar desafios e se adaptar às mudanças, promovendo o bem-estar emocional. Ao serem desenvolvidas, as competências socioemocionais melhoram a capacidade de obter melhores resultados acadêmicos e qualidade de vida, proporcionando melhores chances de alcançar o sucesso profissional.

Com base na importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento dos estudantes e considerando as bases teóricas da EPT, a pesquisa levantou informações importantes, tanto na perspectiva dos estudantes, como na visão dos professores, acerca de quais competências são essenciais e como elas poderiam ser trabalhadas no ambiente de ensino-aprendizagem neste contexto.

Desta forma, foram aplicados questionários distintos aos professores e estudantes para saber como eles percebem a importância do desenvolvimento e articulação de competências socioemocionais nas suas áreas de conhecimento, com objetivo de entender suas percepções sobre o tema abordado.

Os resultados das investigações demonstraram que as competências socioemocionais são altamente valorizadas e essenciais para o mundo do trabalho, sendo as mais citadas: trabalho em grupo, autogestão, resolução de conflitos, empatia, amabilidade, comunicação e resiliência emocional. Tais competências são fundamentais para os estudantes, tanto na vida pessoal, como na vida profissional futura. O engajamento para liderar equipes e a capacidade de se abrir ao novo são requisitos fundamentais para se adaptar à constante mudança do ambiente de trabalho.

Os resultados da pesquisa realizada com os estudantes evidenciaram que a grande maioria (92,1% deles) ainda possuem dúvidas ou não sabem o que são competências socioemocionais e que 57,7% afirmaram que raramente ou nunca estudaram as competências socioemocionais em sala de aula. É notório a necessidade da disseminação do tema, planejamento didático para trabalhá-las, em sala de aula, com maior ênfase, devido a sua grande importância no mundo do trabalho.

Os resultados da pesquisa realizada com os professores evidenciaram que 75% dos pesquisados não conseguem identificar as competências socioemocionais nas ementas dos componentes curriculares ou no plano pedagógico dos cursos que atuam. Esse resultado é preocupante, haja visto a importância do papel docente e da sua prática pedagógica, pois seu desempenho exige um alto nível de sensibilidade às próprias emoções e às de seus alunos, facilitando assim a qualidade ideal das relações interpessoais que ocorrem dentro da escola.

Pensar em práticas pedagógicas que estimulem o autoconhecimento, a resolução de problemas, a comunicação efetiva e a cooperação entre os estudantes são essenciais para o desenvolvimento de competências e formação integral dos estudantes, capacitando-os assim, a enfrentarem os desafios da vida de forma consciente, ética e responsável (GOLEMAN,1995).

Assim, a partir das dificuldades narradas e apresentadas por estudantes e professores em relação ao tema, verifica-se a necessidade de tempos e espaços pedagógicos para que essas sejam compreendidas, discutidas, refletidas e estimuladas, tanto no processo de ensino e aprendizagem, no uso de práticas pedagógicas, como no âmbito de políticas públicas.

No Estado de Roraima possui uma carga cultural diversificada, pois sua formação populacional depende de pessoas de inúmeros lugares do Brasil e também de outros países. E para um maior êxito das competências socioemocionais no mundo do trabalho é essencial buscar um entendimento compartilhado, sobre o que elas são e como podem ser desenvolvidas no contexto educacional. Uma possível solução seria promover, por intermédio da gestão escolar, capacitações aos profissionais docentes e a toda equipe escolar, com vistas à aprendizagem contínua e o enfrentamento de novas situações em que aspectos emocionais estão fortemente implicados.

Por tanto, integrá-las no ambiente escolar de forma efetiva trará uma série de benefícios, como melhorar o clima escolar, promover relacionamentos saudáveis e preparar os alunos para lidar com desafios do mundo do trabalho. Esta integração deve ser um processo contínuo e a implementação dessas estratégias deve ser adaptada às necessidades específicas dos estudantes e às metas da instituição de ensino. Além disso, o apoio dos professores, gestores e pais desempenha um papel fundamental no sucesso dessas iniciativas.

## 6. Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Pérez. Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**. n 16, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502> (Acessado 02 de outubro de 2021).

ARAÚJO, Kathy Souza Xavier de. **Educação Profissional e Tecnológica: Possibilidades no desenvolvimento de competências socioemocionais**. Trabalho de conclusão de Curso. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, 2022.

BARBOSA, Marinalva de Sousa. O que dizem os estudos sobre competências socioemocionais: uma revisão de literatura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ed. 7, V. 4, p. 141-169, 2023.

BISQUERRA, R. F.; PÉREZ, J. C. G.; GARCÍA, E. N. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Editorial Síntesis, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acessado 05 de julho de 2021).

BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> (Acessado 11 de janeiro de 2022).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CASEL (2003). Safe and Sound. An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs. (On-line). <http://www.casel.org>. (Acessado 21 de outubro de 2021).

CASEL. The CASEL Guide to Schoolwide SEL Essentials (On-line), 2021. <http://https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/> (Acessado 22 de novembro de 2021).

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE A. **Habilidades sociais: programas efetivos em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **Os novos Líderes. A inteligência emocional nas organizações**. Lisboa: Gradiva, 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS), Competências socioemocionais [livro eletrônico]: **a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. Organização Catarina, 2021.

INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO (IVE). **Aprendizagem Socioemocional**. <https://vilaeducacao.org.br/> (Acessado 05 de julho de 2021).

KISHIMOTO, T. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LA CARETTA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático**. In: **XVII SBGames**, Foz do Iguaçu. Anais eletrônicos. Foz do Iguaçu: SBGames, p. 1621-1627, 2018.

<https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/Tutoriais/188149.pdf>  
(Acessado 15 de setembro de 2021).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MALVEZZI, Sigmar. Empregabilidade e carreira. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 2, p. 64-68, 1999.  
<https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25824/27556> (Acessado 01 maio de 2022).

MAYER, John D.; CARUSO, Davi R.; SALOVEY, Peter. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. **Intelligence**, v. 27, n. 4, p. 267-298, 1999.

MINAYO, Marília Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, v.9, n. 3, p. 239-262, 1993.

RODRIGUES, C. E. S. de L. **Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global**. 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 8 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS FILHO, José C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, José Camilo; ROCHA, Myrela de Moraes; SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira. **A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: uma revisão de literatura**, Maceió, 2020.

SANTOS, Maristela Volpe et al. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



## **Autores**

Kelly Silva Brasil Silveira\*, Marcos André Fernandes Spósito

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, CEP 69303-340, Boa Vista, Brasil.

\* Autor para correspondência: [kelly.b@academico.ifrr.edu.br](mailto:kelly.b@academico.ifrr.edu.br)

---

## Reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica enquanto conjuntura favorável ao protagonismo estudantil

Gardenia da Silva Frazão, Eliane Carvalho Vidal Dias, Fábio De Oliveira Amorim, Schneyder Rodrigues Jati, Tassiane dos Santos Ferrão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c7>

### Resumo

Sendo o protagonismo, um termo muito em voga atualmente nas normativas relacionadas à educação, o significado de sua expressão vem da junção das palavras de origem grega: *protos* e *agonistes*, que respectivamente significam, principal e lutador. Trazendo esta definição ao ambiente educacional, refere uma educação que proporcione a participação ativa dos jovens, para que estes possam atuar de forma crítica autônoma e criativa em sua escola e sua sociedade. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão de como a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da formação humana integral, potencializa o protagonismo estudantil, bem como se este protagonismo está mais voltado para as aptidões individuais ou coletivas, fazendo uma discussão sobre as diferentes concepções e desdobramentos sobre o protagonismo dos jovens. Trazendo à tona, as possibilidades de desenvolvimento do protagonismo estudantil na Educação Profissional e Tecnológica, e também sobre a perspectiva da formação humana integral no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Ensino. Verificou-se que em sua essência a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já contempla uma formação para o desenvolvimento da integralidade e formação humana dos sujeitos, por meio de uma formação para o trabalho-ciência-tecnologia-cultura, bem como da integração do ensino médio à formação profissional, concepções estas estreitamente ligadas ao protagonismo do estudante, unido a formação humana integral voltadas para atuação consciente no mundo de trabalho e participação ativa na sociedade.

**Palavras-chave:** Autonomia, EPT, Estudante, Protagonista.

## 1. Introdução

A temática do protagonismo juvenil vem ganhando espaço nas discussões relacionadas à política de educação, principalmente com a Reforma do Ensino Médio, sendo este conceito, considerado um dos pilares das inovações sugeridas pela reforma. O protagonismo é também sugerido pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018), o termo aparece em seu texto diversas vezes, relacionando a ideia de protagonismo a conceitos como educação integral e projeto de vida dos estudantes. No entanto, a BNCC sofreu várias críticas devido às circunstâncias em que ela foi reformulada, bem como ao projeto de formação hegemônica oculta em seu texto. Marsiglia, et al (2017), argumentam que o processo de construção do documento foi realizado em meio a um processo de disputas ideológicas, o que culminou em um texto que privilegia a hegemonia e ideais neoliberais.

Em paralelo temos a concepção de educação pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituída pela lei 11.892/2008, que apresenta como premissa, a concepção de uma formação humana integral dos estudantes, numa perspectiva de contribuir para a superação da dualidade estrutural histórica, que atravessa a formação dos jovens, em que os filhos dos pobres eram preparados para o trabalho manual e aos filhos das elites, dispndia-se uma formação para dirigir. Nesta perspectiva, diante da grande evidência que vem se dando ao protagonismo do estudante, faz-se necessário desvelar o sentido do termo e sua aplicabilidade direta no ambiente escolar. Para entendermos melhor o significado do termo protagonismo, de acordo com Ferreira (2010), tem origem em duas palavras gregas: *protos*, que de acordo com significa o principal, o primeiro; e *agonistes*, que se caracteriza por lutador, competidor. O termo também é muito utilizado em obras literárias, transmitindo a ideia da pessoa que desempenha o papel principal. Nesta perspectiva, o termo protagonismo está intimamente ligado à proposta de desenvolvimento de todas as dimensões dos estudantes, incluindo os aspectos físico, mental, cultural e político.

Trazendo o sentido do termo protagonismo ao ambiente escolar, Antônio Carlos da Costa, um dos principais autores a relacioná-lo ao âmbito educacional, defende que o termo sugere uma educação para a participação, permitindo que

o estudante exercite de forma criativa e crítica o seu pensamento e sua fala. Ou seja, tenha espaço para se expressar e construir, a partir daí, sua autonomia.

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens, envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade, ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179).

Nesse aspecto, este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão de como a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da formação humana integral, potencializa o protagonismo estudantil. Sendo que, o presente texto trata-se do referencial teórico apresentado na dissertação intitulada “Protagonismo estudantil como estratégia para a formação humana integral no Curso Técnico Integrado em Agroecologia do IFPA Campus Itaituba”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (Profept) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima Campus Boa Vista (IFRR/CBV).

Neste sentido, o artigo apresenta quatro tópicos, iniciando com a exposição dos desdobramentos históricos sobre o tema protagonismo juvenil, passando pelas diferentes concepções de protagonismo coletivo e protagonismo via empoderamento descritos por Guedes (2007). Posteriormente questiona-se sobre as possibilidades de desenvolvimento do protagonismo estudantil na Educação Profissional e Tecnológica, e também sobre a perspectiva da formação humana integral no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Ensino.

## **2. Protagonismo Juvenil, desdobramentos e aspectos históricos**

O protagonismo juvenil é um termo que se encontra em evidência nacional e internacionalmente, gerando complexas discussões. De acordo com Pereira (2009), a globalização, marca do novo milênio, exigiu certas mudanças na sociedade que impulsionaram o desafio da preparação de jovens para a cidadania. Ao mesmo tempo, vislumbra-se que esses sejam capazes de trilhar

seus caminhos com autonomia e responsabilidade. Fraga e Lulianelli (2014, p.24) deixam clara a polissemia do termo aliada a relevância do tema, como pode ser observado na seguinte citação:

Nos anos de 1990, o conceito de protagonismo juvenil era usado para reforçar a noção de ação conduzida pelos Jovens. Era um conceito Polissêmico, que tinha acepções vinculadas à noção de empreendedorismo, advinda do mercado e acepções de empoderamento dos atores jovens, no sentido de serem os atores principais do cenário de conquistas de direitos.

Desta forma, conforme citado acima, são necessárias discussões e elucidações quanto ao verdadeiro sentido das ações desenvolvidas pelos jovens. Esses, por vezes são colocados como protagonistas em cenários construídos por eles próprios, no entanto outras vezes aparecem como meros atuantes em roteiros criados por outrem.

Neste sentido, Kuenzer (1997), corrobora com este pensamento quando afirma que os conceitos sobre protagonismo juvenil podem sofrer mudanças ao longo do tempo, podendo ter seus sentidos tendenciados e manipulados por interesses específicos, além de se considerar a influência econômica, social e cultural na qual este jovem está inserido. Neste sentido a autora refere que:

Os jovens não são uma categoria unívoca. São uma categoria construída culturalmente; não se trata de uma essência e, em tal sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos do juvenil estão necessariamente vinculados aos contextos sócio-históricos, produto das relações de força em uma determinada sociedade (KUENZER, 1997, p. 109).

À vista disso, Guedes (2007), alerta para a necessidade de entendermos as concepções hegemônicas difundidas em torno do conceito, compreendermos os projetos societários imbricados ao protagonismo juvenil, além da fundamental necessidade de aprofundamento sobre as possibilidades e mediações do protagonismo juvenil no sistema educacional brasileiro.

Conforme citado acima e considerando o contexto histórico em torno do protagonismo juvenil temos que:

Na década de 60, os estudos concebiam o jovem como agente político, com um papel no processo do desenvolvimento do país, com capacidade de intervenção numa sociedade em crise. Com o arrefecimento do movimento estudantil, transformando em mito e referência de ação política da juventude, o discurso acadêmico (mas

também o não acadêmico), passou a registrar a alienação da Geração "A1-5". No entanto, permanece o mito do jovem como agente político: durante as décadas de 80 e 90, até os dias de hoje, os pesquisadores seguem reagindo a imagem de apatia, individualismo e conformismo juvenis, e vêm procurando a ação política na juventude. O protagonismo Juvenil é a resposta a essa procura. (SOUZA, 2006, p.21).

Como bem assegura Souza (2006), o protagonismo perpassa pautas como inclusão social, política, cultura, economia, dentre outras. O protagonismo representa muito mais que um termo banal, pois sua representatividade modifica pressupostos até mesmo anteriores ao seu significado.

Neste contexto, fica claro que a temática do protagonismo juvenil não é tão simples de ser elucidada, sobretudo por suas múltiplas definições e conceitos híbridos. Contudo, cabe destacar que apesar da polissemia do termo, há necessidade de incentivar o protagonismo na juventude, pois de acordo com o contexto histórico o jovem deixa de ser visualizado como um sujeito problemático e passa a ser sujeito de direitos e deveres. Como cita Costa e Vieira (2006), há carência para as sociedades, de jovens mais aptos a um pensar crítico, que desenvolvam um pensamento livre da manipulação e que evoluam como cidadãos capazes de viver em sociedade com respeito aos interesses individuais e coletivos.

Em vista das discussões desenvolvidas, alerta-se para o grande desafio social de desenvolver uma juventude mais valorizada e consciente de si mesmo e do papel que desempenha para a mudança do mundo onde vive. Neste contexto, não é raro visualizarmos nos documentos relacionados à educação, o incentivo a práticas pedagógicas voltadas para a formação humana e participação dos jovens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 propõe a vinculação da educação escolar ao trabalho e às práticas sociais (BRASIL, 1996). O Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirma o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa: seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Corroborando, Saviani (2012) defende que, pelo fato de a ação educativa ter seus objetivos voltados às necessidades humanas, há a necessidade de desenvolver a consciência individual e coletiva dos jovens, para que tenham condições de atuar e agir democraticamente na sociedade.

Sobre isto, Escámez e Gil (2003), afirmam que a educação tem um papel fundamental na construção desse jovem cidadão capaz de pensar e decidir sobre si mesmo e sua comunidade. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), defendem sobre o necessário estímulo à curiosidade crítica dos estudantes como prerrogativa ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil.

## **2.1. Diferentes perspectivas de protagonismo: coletivo e via empoderamento**

A partir do fortalecimento da ideia de protagonismo onde o jovem é o centro de suas ações e deve ser o autor de sua própria vida, surgem diferentes concepções e nuances sobre a compreensão do protagonismo. Sendo que aparece na literatura dois tipos principais: O protagonismo via empoderamento e o protagonismo coletivo. Como citam Guedes (2007) e Souza (2017), o protagonismo via empoderamento pode ser percebido como um protagonismo mais individualizado, dando ênfase às capacidades particulares do jovem para trilhar seu próprio caminho. Já o protagonismo coletivo, se relaciona à sua atuação e organização grupal.

De acordo com os autores citados anteriormente, os documentos advindos da reforma do ensino médio, deixam a ideia do incentivo ao desenvolvimento das capacidades individuais de autonomia, e capacidade de sobrevivência mínima aos jovens. No entanto colocam em xeque o grande desafio de se conceber esta auto sustentabilidade em meio a uma sociedade conturbada e excludente.

Nesta perspectiva de protagonismo juvenil na forma de empreendedorismo, baseada em méritos, temos a vertente do protagonismo via empoderamento, demandando um olhar mais acurado no que diz respeito à formação dos jovens. Como discute Guedes (2007):

Surge, assim, uma nova configuração de protagonismo via empoderamento, articulada a uma inserção de natureza individualizada, sendo o jovem agente possuidor de capacidades, habilidades e competências geradoras de ações protagonizadas de outra ordem, de uma ideia de inserção ao sistema, de coabitação dos referenciais próprios de uma sociedade marcadamente excludente em seus diversos campos. [...] o protagonismo via empoderamento é indesejável para uma sociedade que pretende estimular processos de democratização na escola pública, de forma alguma sugerimos diminuir a credibilidade da participação juvenil na escola de ensino médio, por entendermos ser imprescindível estimulá-la se queremos

uma escola que busque a democratização. Apenas discordamos do método utilizado, que se constitui num artifício ideológico para estimular as competências produtivas exigidas pelo mundo do trabalho, e, cujo resultado é a participação alienada dos jovens, dissimulando sua possível condição de excluído social. GUEDES (2007, p 38 [...] p 90).

Desta forma, o entendimento dos diferentes conceitos de protagonismo, mostra-se de suma importância quando considerado que a escola se situa como *locus* fértil para a formação destes jovens. No entanto, o autor deixa claro que devemos ter um olhar mais acurado sobre o projeto de sociedade que se almeja. Sobretudo, refletindo sobre a função social da escola, considerando que o ensino médio público recebe, em sua maioria jovens advindos das classes menos favorecidas.

Nesse contexto, De Paula Schneiders et al (2020) afirmam que [...] "o protagonismo jovem pode se desenvolver a partir do empoderamento estudantil no ambiente educacional, mas que existe a possibilidade de realizá-lo pelo envolvimento coletivo" tendo em vista que a escola é [...] "o principal pilar de uma sociedade justa, igualitária, ética, crítica e autônoma."

Corroborando Ferretti et al (2004, p. 422), alertam que:

Caberá aos professores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os sutis vieses ideológicos desse 'inferno semântico' de que nos fala Veríssimo (apud Frigotto, Ciavatta, 2005), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica.

Desta forma, temos que na construção da ideia de o jovem ser protagonista, devemos considerar a necessidade emergente de ampliação das discussões críticas sobre o tema, que ora é posto como uma potencialidade individual e empreendedora, e ora colocado como uma necessidade social adquirida através da capacidade de lidar com os problemas da sociedade.

Sobre isto Guedes (2007), defende que o protagonismo por empoderamento, é paliativo no que se refere à exclusão social, e não é eficaz enquanto existirem alunos à margem do conhecimento e do mundo do trabalho, e em condição de pobreza. O autor defende como atitude mais resolutiva, o incentivo a processos de democratização por meio da participação protagonista estudantil coletiva.



Portanto, elucidar estas defesas, auxilia no descortinar das concepções político-ideológicas arraigadas nos diferentes discursos e conceitos em torno do protagonismo estudantil, tendo em vista o impacto destes no campo educacional, por meio da concepção de formação dos estudantes.

### **3. Ensino Médio Integrado na Rede Federal: Visão sobre formação humana integral**

De acordo com a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, tem como proposta, promover uma educação integral como substancial à formação humana emancipatória, tanto para o mundo do trabalho, como para a vida.

Assim, surge o desafio de formar o indivíduo sob uma perspectiva ampla, compreendendo além dos conhecimentos técnicos e tecnológicos essenciais à sua formação, mas também os conhecimentos humanísticos.

Para suprir esse horizonte de formação, surgiram então os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. instituídos pela lei nº 11892 de 29 de dezembro de 2008. Essa, além de criar trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) espalhados ao longo do país, instituiu também a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujas finalidades e característica incluem:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...]
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...]

E apresenta entre seus objetivos:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental [...]
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão[...] (BRASIL, 2008 ).

É possível perceber, portanto, que com a criação dos Institutos Federais de Educação, a visão sobre o ensino, mais especificamente sobre o ensino

médio, vem atrelada a formação de competências que transcendem a simples formação técnica. Como ressalta Pacheco (2015):

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. (PACHECO, 2015, P.14)

Assim, percebe-se também que esta incumbência de formação humana integral integrada no Ensino Médio, a que se propõem os IFES, vêm para quebrar as barreiras das desigualdades de formação dos indivíduos historicamente cingidos por uma educação dual. Sobre isto, Moura (2007) esclarece que a dualidade está presente na diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora, em que os primeiros eram formados para dirigir, enquanto às classes populares reservava-se a educação meramente instrumental.

O Ensino Médio Integrado na Rede Federal destaca-se, portanto como uma rica alternativa para o rompimento deste dualismo histórico estrutural, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 p. 20), este tipo de formação:

Apresenta-se como premissa uma formação que não se restringe apenas à preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho, mas comprometida com “[...] a formação intelectual, cultural, profissional, social, política e ética de cidadãos que sejam tanto trabalhadores produtivos, quanto agentes na construção da equidade social”.

Desta forma, reforça-se a grande responsabilidade social da Rede Federal de Ensino com uma educação que prepare os sujeitos de forma completa e que tenham em sua formação básica, além dos conhecimentos técnicos e sistematizados, também a preparação para a vida, de maneira que estes estudantes sejam protagonistas e possam intervir e aplicar seus conhecimentos transformando suas realidades.

#### **4. Educação Profissional e Tecnológica: Uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil?**

A educação profissional no Brasil, é permeada por marcos históricos que acompanham o homem desde os tempos remotos. De acordo com Vieira e De

Souza Júnior (2016), ela teve início no Brasil, no período colonial, com a formação de índios e escravos. Portanto seu foco inicial esteve voltado para responder às necessidades de produção, como mostra o trecho a seguir:

A educação profissional no Brasil, desde sua criação, em 1809, esteve ligada ao desenvolvimento das forças produtivas, fato que estabeleceu uma forte relação entre educação e trabalho. Essa relação pode ser compreendida em razão da necessidade de habilitar técnica, social e ideologicamente os diferentes grupos sociais para o trabalho, visando responder às necessidades de todo bem econômico aplicável à produção, ou seja, do capital (FRIGOTTO, 2005, p. 26).

Posteriormente, em 1909 surgiram as escolas de aprendizes e artífices, com formação voltada para operários por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos sobre determinados ofícios. De acordo com Kuenzer (2005 p. 122), estas escolas tinham a função de [...] "educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas".

Em relação ao período histórico de 1930, destaca-se ainda a Reforma Francisco Campos, que prevaleceu até 1942, implementando "leis orgânicas" do ensino, que determinavam que o ensino vocacional e pré-vocacional era dever do Estado, com a colaboração das empresas e sindicatos (BRASIL, 1999, p.7).

Como consequência desta necessidade surgiu o Sistema "S" como uma forma de atender às demandas da mão de obra para o setor produtivo. Posteriormente, já em um contexto pós Regime Militar, em que se vislumbra para o Brasil reformas com bases Neoliberais, ocorreu um significativo movimento de fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no país, especialmente pela ampliação das funções das instituições federais. É nesse período que ocorre a aprovação da lei que possibilitou a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's).

Nesta perspectiva, de acordo com Ramos (2014), iniciou-se a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica que culminou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

De Azevedo et al. (2015) concordam ao afirmarem que a expansão da rede Federal de Ensino prioriza uma formação voltada para a integralidade do

jovem educando e, por isso, abarca como parte essencial do seu processo formativo, o desenvolvimento de um trabalho orientado por princípios que valorizem a capacidade crítica e reflexiva dos educandos. De forma a de colocar priorizar a educação científica e tecnológica, em detrimento da educação academicista, de profissionalização adestradora.

## **5. Considerações finais**

O incentivo ao protagonismo estudantil nas instituições de ensino tem sido considerado um fator essencial para o desenvolvimento educacional e pessoal dos estudantes. Além de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, o protagonismo estudantil também é importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar de forma eficaz, de resolver conflitos e de lidar com situações de pressão. Por isso, é fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a criatividade e o senso crítico.

Neste sentido, a Educação Profissional Tecnológica tem se mostrado uma importante ferramenta propulsora do protagonismo estudantil, uma vez que estimula a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, expressa por meio dos seus documentos e normativas. Os princípios da EPT valorizam a capacidade crítica e reflexiva do estudante por ofertar um ensino ancorado nos eixos de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Introduzindo experiências e aprendizagens para além da sala de aula. Dessa forma, os estudantes são estimulados a desenvolver habilidades de liderança, comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas reais do seu cotidiano.

Diante do exposto, pode-se considerar que concepção de formação defendida pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, embora não concorde em sua totalidade com as propostas sugeridas pela reforma do ensino Médio, já contempla uma formação para o desenvolvimento da integralidade dos sujeitos, com conhecimentos que superam o meramente enciclopédico e abarca a formação para o trabalho-ciência-tecnologia-cultura, por meio da integração do ensino médio à formação profissional, favorecendo

assim, um protagonismo estudantil que une a formação humana integral do cidadão para o convívio em sociedade, e atue no mundo de trabalho.

## 6. Referências

BRASIL, Lei nº 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº11892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2008

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2. ed. São Paulo: Global, Instituto Ayrton Senna, 2001.  
COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria. Adenil. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DE AZEVEDO, Marcio Adriano; DA SILVA, Cybelle. Dutra; MEDEIROS, Dayvyd. Lavaniery. Marques. Educação Profissional e Currículo Integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, v. 4, p. 77-88, 2015.

DE PAULA SCHNEIDERS, Carla Silbene Oliveira. et al. **O protagonismo jovem no ensino médio como um caminho para uma formação mais empoderada dos estudantes**. VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Alagoas, 2020.

ESCÁMEZ, Juan; GIL, Ramón. **O Protagonismo na Educação**. Tradução por Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRETTI, Celso. J.; ZIBAS, Dagmar. M. L.; TARTUCE, Gisela. Lobo. B. P. "Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio". **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Afílio Silva. **O tempo real dos jovens: juventude como experiência acumulada**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora LTDA, 2014.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

GUEDES, Gilmar Barbosa. **A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2007, 156p.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

PEREIRA, Kathiuscia Aparecida Freitas et al. **Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro**. 122 f. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42a ed. Campinas: Autores Associados; 2012.

SOUZA, Camila Maria Cunha de. **Protagonismo Estudantil em Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2017.

SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

VIEIRA, Alboni. Marisa. Dudeque. Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antonio. A educação profissional no Brasil. **Interações**, v. 12, n. 40, 2016.

## 7. Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *Campus Itaituba* pela receptividade e contribuição com esta pesquisa.

## Autores

Gardenia da Silva Frazão<sup>1,\*</sup>, Eliane Carvalho Vidal Dias<sup>2</sup>, Fábio De Oliveira Amorim<sup>3</sup>, Schneyder Rodrigues Jati<sup>3</sup>, Tassiane dos Santos Ferrão<sup>4</sup>

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.
2. Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, 24<sup>a</sup> rua, número 300 C, Bom Remédio, 68180-370, Itaituba-PA, Brasil.
3. Campus Itaituba, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Avenida Universitária, S/N, Maria Madalena, 68180-970, Itaituba-PA, Brasil.
4. Campus Novo Paraíso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Br 174, Km 512, Caracará-RR, Brasil.

\* Autor para correspondência: [gardeniafuture@gmail.com](mailto:gardeniafuture@gmail.com)

---

## Superação da evasão e da retenção: Plano de Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)

Angelamar Gonçalves de Almirante, Sandra Grützmacher, Daniele Sayuri Fujita Ferreira

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c8>

### Resumo

O presente artigo relata o caso do Instituto Federal de Roraima (IFRR), referente à elaboração e execução de seu plano de permanência e êxito. O texto está organizado em três seções para além da introdução e das considerações finais: a primeira atém-se a refletir sobre as causas do abandono escolar de adolescentes, seguida pela seção que discorre sobre os fatores que contribuem para permanência e êxitos dos estudantes e, por fim, a terceira seção descreve o processo de elaboração do plano de permanência e êxito no IFRR e as ações tomadas para o enfrentamento da evasão e da retenção durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica, êxito estudantil, permanência, plano de permanência e êxito.

### 1. Introdução

O sucesso ou o fracasso escolar é determinado por um conjunto de fatores, os quais compõem um processo complexo, que não depende apenas das competências dos estudantes, mas também de ações e escolhas dos pais, de professores e servidores das instituições educacionais, bem como das políticas vigentes.

O fenômeno evasão escolar não é um tema recente, muito pelo contrário, é um tema há muito debatido e massificado. Diversos autores mergulharam neste universo complexo, buscando, principalmente, conhecer os fatores que



culminaram na decisão de evasão (FORNARI, 2010; SOUSA *et al.*, 2011; ARAÚJO; SANTOS, 2012; CRAVO, 2012; SILVA; ARRUDA, 2012; GOMES; BASTOS, 2016; FIGUEIREDO; SALLES, 2017; LIMA JUNIOR *et al.*, 2018; SILVA JUNIOR; FRANCISCO JUNIOR, 2018; SÁ FILHO; CARVALHO, 2019).

Por outro lado, o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no processo educacional é um possível novo paradigma na educação, que vem sendo divulgado nos últimos dez anos (CARMO *et al.*, 2008). Esta nova perspectiva investiga os pontos fortes, as ações que foram exitosas, a superação das dificuldades na trajetória acadêmica, o que pode auxiliar na busca de ferramentas para o enfrentamento de desafios futuros.

Assim, num primeiro momento, pretende-se elencar aspectos relacionados à evasão, à permanência e ao êxito dos estudantes. E, num segundo momento, busca-se descrever a construção e a implantação do plano de permanência e êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

## **2. As causas do abandono escolar**

Antes de iniciarmos as discussões sobre esta temática, torna-se necessário compreender o significado da evasão. A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que foi designada pelo MEC em 1996, define como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. (BRASIL, 1997, p. 25). Assim, a evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino, isto é, não renovando a matrícula, rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola (JOHANN, 2012).

Dore e Lüscher (2011) associam a evasão escolar a situações diversas: à retenção e à repetência, à saída do estudante da instituição e/ou do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e o posterior retorno.

De acordo com Fornari (2010), há três possibilidades de responder porque a evasão e a retenção são uma constante no cenário educacional brasileiro: a) são fenômenos sociais fruto de características particulares de cada indivíduo; b) a organização escolar, a qual inclui a postura adotada pelos professores em

relação ao aluno e à sua história; e c) de qual herança cultural, social e econômica o aluno dispõe como base para seu desenvolvimento intelectual.

Já para Schargel e Smink (2002), as causas da evasão são subdivididas em cinco categorias: a) as psicológicas, que são resultantes das condições individuais como imaturidade, rebeldia, dentre outras, ocasionando uma predisposição à evasão; b) as sociológicas, as quais entendem que o referido fenômeno não pode ser encarado como um fator isolado; c) as organizacionais, que procuram identificar os efeitos dos aspectos das instituições sobre a taxa de evasão; d) as interacionais, que avaliam a conduta do aluno em relação aos fatores de interação social e pessoais; e, e) as econômicas, que consideram os custos e os benefícios ligados à decisão de evadir-se, a qual depende de fatores individuais e institucionais.

Estudos realizados na educação profissional brasileira de nível médio indicaram como fatores/motivos para o abandono dos estudos (DORE; LÜSCHER 2011; ARAÚJO; SANTOS, 2012; CRAVO, 2012; GOMES; BASTOS, 2016; FIGUEIREDO; SALLES, 2017):

- currículos desatualizados;
- dificuldades de aprendizagem;
- diversidade social, econômica e cultural entre os estudantes;
- falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção;
- falta de estrutura na escola, laboratórios, equipamentos de informática e de recursos humanos para apoio aos estudantes;
- falta de formação didático pedagógica dos professores;
- falta de interesse/motivação;
- falta de renda familiar;
- horário incompatível;
- não identificação com o curso;
- emprego/trabalho;
- pouca divulgação de vagas de estágio;
- pouca ou nenhuma aula prática;
- poucas visitas técnicas.

Figueiredo e Salles (2017) ressaltam que o abandono escolar na educação profissional é um fenômeno quase sempre vinculado a trajetórias de estudantes economicamente desfavorecidos e pertencentes a grupos étnicos ainda discriminados.

Sá Filho e Carvalho (2019), em estudo realizado entre 1996 e 2017, com cursos de educação profissional e tecnológica ofertados na modalidade de educação a distância, elencam as principais causas que levam os estudantes à evasão escolar, as quais estão relacionadas simplificada no Quadro 1. Pode-se perceber que, embora a pesquisa acima mencionada tenha sido realizada com estudantes de cursos a distância, as causas da evasão, em relação aos fatores individuais, são basicamente as mesmas identificadas com estudantes de cursos presenciais.

Inúmeros trabalhos sobre a evasão escolar classificam os motivos em fatores individuais (inerentes aos estudantes), internos e externos à instituição. Segundo Rumberger (2011), os fatores individuais estão relacionados a quatro grandes áreas ou domínios: (1) desempenho educacional, (2) comportamentos, (3) atitudes e (4) histórico do estudante, este último engloba as características demográficas e a saúde.

Os fatores internos, que impulsionam esse fenômeno, estão relacionados à formação do corpo docente, aos recursos e à estrutura das escolas, bem como os processos e as práticas escolares e pedagógicas (LÜSCHER; DORE, 2011). Já quanto aos fatores externos à instituição, além de existirem muitos outros, destacam-se: trabalho, distância da escola, problemas familiares e conclusão da educação básica em instituições educacionais com baixa qualidade de ensino (ARRUDA, 2021).

**Quadro 1.** Principais causas que levam os estudantes à evasão escolar.

<b>FATORES INDIVIDUAIS</b>	<b>FATORES INTERNOS</b>
Dificuldade financeira; Necessidade de trabalhar; Sobrecarga de trabalho; Falta de tempo para dedicar-se aos estudos em virtude das demandas familiares e profissionais; Problemas de saúde; Não domínio das tecnologias.	Falta de infraestrutura; Falta de qualificação da equipe técnica e dos professores; Insatisfação com o tutor e professores; Problemas com a plataforma; Problemas nos encontros presenciais; Conteúdo do curso não atendeu às expectativas dos estudantes; Curso como um todo não correspondeu às expectativas dos estudantes; Falta de apoio acadêmico e administrativo.

Fonte: Organizado com base em Sá Filho e Carvalho (2019).

Portanto, os estudos realizados nas instituições brasileiras apontam a evasão estudantil como problema enigmático, causado por diversos fatores

(individual, interno e externo), independentemente do nível de escolaridade ou da modalidade de educação.

Percebe-se, ainda, que as metodologias utilizadas na busca dos motivos/causas que levam os estudantes a desistirem dos estudos não são muito eficientes, visto que muitas pesquisas consideram apenas as respostas dos estudantes evadidos ou em situação iminente de evasão, sendo necessária uma abordagem multidisciplinar.

### 3. Permanência e Êxito dos Estudantes

Outra forma de abordar a temática evasão escolar, e identificar os problemas e os seus desdobramentos, é buscar conhecer e revelar quais os fatores que contribuem para a permanência e o êxito dos estudantes. Contudo, o que se entende por permanência e êxito dos estudantes?

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) adota as seguintes terminologias (BRASIL, 2014):

- **Finalização com êxito/sucesso:** situação em que o estudante concluiu todos os componentes curriculares do curso, inclusive, prática profissional/estágio (mesmo o não obrigatório) e está apto a ser diplomado ou certificado.
- **Finalização sem êxito/insucesso:** é considerada em quatro categorias:
  - a) Transferido interno: situação em que o estudante mudou de curso na mesma unidade de ensino;
  - b) Transferido externo: situação em que o estudante mudou de unidade de ensino (na mesma instituição) ou mudou de instituição;
  - c) Desligamento/Desistente: Situação em que o estudante comunicou formalmente, de forma espontânea, o desejo de não permanecer no curso;
  - d) Evadido: situação em que o estudante abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso.

Para Assis (2017), há duas formas para finalizar uma matrícula: finalização com êxito e finalização sem êxito, sendo a primeira aquela que acontece por meio da conclusão do curso pelo estudante. Ainda para o autor, “permanência é o período em que a matrícula permanece ativa, ou seja, a permanência é o caminho percorrido pelo estudante, do seu ingresso na escola,

até a sua conclusão” (ASSIS, 2017, p. 29), sendo que o resultado da permanência satisfatória é o êxito.

Nessa perspectiva, os principais resultados de estudos obtidos sobre os fatores promotores de permanência e êxito dos estudantes brasileiros estão sumarizados no Quadro 2.

**Quadro 2.** Fatores que contribuem para a permanência e êxito dos estudantes nas instituições de ensino.

AUTOR(ES)	RESULTADOS
Vicente (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilização familiar;</li> <li>- Assistência estudantil;</li> <li>- Programas como o PIBID e o PIBIC;</li> <li>- Refeitório da instituição;</li> <li>- Aulas práticas em laboratórios;</li> <li>- Oferta de disciplinas básicas;</li> <li>- Atitudes pessoais (vontade de vencer, persistência, dedicação, etc.).</li> </ul>
Zamboni (2017)	<p>Em relação ao indivíduo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Persistência do aluno;</li> <li>- Necessidade de obtenção do certificado de conclusão do curso;</li> <li>- Identificação com a temática do curso,</li> <li>- Relações de afetividade;</li> <li>- Programa de assistência estudantil;</li> <li>- Apoio da família;</li> <li>- Possibilidade de prosseguir os estudos em nível superior.</li> </ul> <p>Em relação às ações institucionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteração do Projeto Pedagógico;</li> <li>- Programas de assistência estudantil;</li> <li>- Criação de uma comissão com o objetivo de elaborar diretrizes para a reestruturação dos cursos PROEJA.</li> </ul>
Tassoni (2011)	<p>Em relação ao professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha adequada dos objetivos e dos conteúdos das aulas;</li> <li>- Relacionar os conteúdos programáticos aos conhecimentos prévios dos alunos;</li> <li>- Organização dos conteúdos e planejamento da sequência das etapas de aula;</li> <li>- Escolha adequada dos procedimentos e atividades de ensino;</li> <li>- Coerência e transparência na avaliação dos resultados dos alunos.</li> </ul>
Zibenberg (2016)	<p>Mantém uma relação muito próxima com três questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de hábitos dos estudantes vinculados ao capital cultural implicado pela origem social;</li> <li>- Aprendizado do ofício de aluno com destaque ao processo de adaptação e conformação dos estudantes mediante às exigências implícitas e explícitas postuladas pela escola;</li> <li>- Busca pela realização do ensino médio integrado como forma de preparação para o ENEM e/ou vestibular, a fim de posterior ingresso em um curso superior.</li> </ul>
Faria e Moura (2015)	<p>Questões institucionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infraestrutura física da instituição;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas pedagógicas dos docentes;</li> <li>- Qualidade do ensino;</li> <li>- Relacionamento com o professor;</li> </ul> <p>Questões socioeconômicas e pessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio dos colegas e da família;</li> <li>- Valorização profissional e pessoal.</li> </ul>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Organizado pelos autores.

#### 4. Plano de Permanência e Êxito do IFRR

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) é constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

A lei nº 11.892/2008, em seu artigo 6º, parágrafo primeiro, aponta que os institutos federais têm a finalidade de “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

Para Pacheco (2010), o que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

O processo de expansão da Rede Federal e de democratização do acesso aos cursos dos Institutos Federais contribuiu para o aumento de matrículas em cursos técnicos e em cursos de graduação, no período de 2009 a 2013. Contudo, não basta contribuir para a acessibilidade aos cursos, torna-se necessário adotar medidas estratégicas que garantam não só o acesso, mas também a permanência e o êxito desses estudantes. Johann (2012) corrobora com este entendimento, quando afirma que:

Antes de a escola pensar em conquistar mais e mais alunos para aumentar seus números [...], é muito importante que ela tenha o cuidado de manter satisfeitos os alunos matriculados, cuidando para que estes [...] não evadam (JOHANN, 2012, P. 66).

O Acórdão TCU nº 506, de 13 de março de 2013, que apontou índices elevados de evasão e retenção na rede federal de educação profissional e

tecnológica, recomendou à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) o desenvolvimento de ações a fim de minimizar esses efeitos negativos para a qualidade da educação profissional e tecnológica, reforçando a tomada de medidas de combate à evasão. A partir da Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, de 15 de julho de 2015, a Rede recebeu as orientações para a elaboração de seus planos estratégicos institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes.

Neste cenário, teve início a elaboração dos planos estratégicos de intervenção e monitoramento para superação da evasão e da retenção. Esses planos estratégicos deveriam ser desenvolvidos pelas instituições individualmente, devido às suas peculiaridades, e contemplariam o diagnóstico das causas de evasão e retenção, além de outras medidas necessárias. Portanto, toda unidade da rede federal deveria nomear uma comissão central que ficaria responsável pela elaboração e execução dos trabalhos, junto às comissões locais de cada *Campus* (unidade de ensino).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, a primeira comissão nomeada com essa finalidade foi instituída pela Portaria nº 1392, de 1º de setembro de 2015, composta por representantes de todas as unidades: Reitoria, *Campus Amajari*, *Campus Boa Vista*, *Campus Boa Vista Zona Oeste*, *Campus Novo Paraíso* e *Campus Avançado do Bonfim*.

Na sequência, novos membros foram designados para compor a Comissão Interna Geral por meio da Portaria nº 1635, de 19 de outubro de 2015. A comissão teve o compromisso de coordenar e sistematizar a elaboração do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR.

Em 27 de outubro de 2015, nova portaria foi publicada para a designação da comissão interna geral (Portaria nº 1699/2015), tornando sem efeito as portarias de nomeação anteriores (Portaria nº 1392 e Portaria nº 1635). A comissão realizou a elaboração diagnóstica do quantitativo de alunos evadidos, o levantamento das causas de evasão e a elaboração do Plano de Combate à Evasão e a Retenção do IFRR.

Posteriormente, o resultado desse trabalho foi apresentado aos servidores no encontro de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais do IFRR e encontros pedagógicos com os professores de todas as unidades. Nos

anos seguintes, foram realizadas ações de orientações, monitoramento e acompanhamento do plano (IFRR, 2016 e 2017).

Em 2018, a Portaria nº 1741, de 22 de outubro de 2018, instituiu uma equipe multidisciplinar com representantes de todos os principais setores e unidades do IFRR para elaborar e sistematizar o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR.

Ao longo de 2019, foram realizadas várias reuniões da comissão de permanência e êxito para definir ações para a elaboração do plano. Após a sua consolidação, foi encaminhado para o Conselho Superior do IFRR, tendo sido aprovado sob a Resolução nº 477/Conselho Superior, de 30 de outubro de 2019.

O plano contempla orientações, estratégias de intervenções, para subsidiar os *Campi* do IFRR no planejamento de ações que visam à permanência e ao êxito dos estudantes (Plano de Ação dos *Campi*). Também apresenta o delineamento da avaliação e monitoramento do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito, por meio de um Comitê Central de Avaliação e Monitoramento, o qual deverá acompanhar as ações desenvolvidas nos *Campi*, bem como analisar e avaliar os resultados obtidos parcialmente.

A avaliação do Plano Estratégico Institucional e do Plano de Ação de cada *Campus* será anual, para que seja atualizado com dados recentes, enquanto que a vigência será de quatro anos, acompanhando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a autoavaliação institucional promovida pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA).

Ainda em 2019, foi realizado o II Encontro de Permanência e Êxito (18 e 19 de novembro de 2019), proporcionando momento de reflexão com a Palestra: “Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito”, culminando com apresentação e avaliação do processo de implantação dos Planos de Permanência e Êxito dos *Campi* (IFRR, 2019).

Em 2020, com o aumento de casos da síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2), doença denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de “coronavírus 2019” (abreviada de Covid-19), foram tomadas medidas para reduzir a disseminação do vírus pelo Brasil.

Com a situação de distanciamento social causada pela Covid-19, a qual motivou a suspensão do calendário acadêmico do IFRR a partir de 18 de março de 2020 (PORTARIA 1/2020 - CCEC/REITORIA/IFRR) e retorno, em algumas



unidades, das atividades de ensino não presenciais na primeira quinzena de junho de 2020 (PORTARIA 19/2020 - CCEC/REITORIA/IFRR), houve a necessidade de adequação das ações previstas nos planos de ação dos *Campi*. Foi necessária, portanto, para a promoção da permanência e êxito dos estudantes a execução de ações como (IFRR, 2020):

- Aplicação de questionário diagnóstico para estudantes matriculados nos cursos presenciais, buscando adequar a estratégia pedagógica para a realidade, a fim de garantir a continuidade do ensino em meio à pandemia;
- Lançamento de editais de apoio à inclusão digital, com objetivo de proporcionar ao estudante condições de acesso à internet para manutenção da vinculação acadêmica, possibilitando comunicações, orientações e capacitações, de forma remota, no período de isolamento social e de suspensão das atividades escolares presenciais devido à pandemia decorrente da Covid-19;
- Disponibilização de apostilas impressas, entregues semanalmente, para estudantes residentes em localidades sem acesso à internet;
- Entrega de Cestas Básicas da Política Nacional de Alimentação Escolar – PNAE a estudantes em vulnerabilidade social;
- Oferta de atendimento on-line do serviço de psicologia; entre outras ações.

O Instituto Federal de Roraima não mediu esforços diante dos novos desafios educacionais e continuou sua batalha para a redução da evasão e da retenção, buscando novas estratégias para a promoção da permanência e do êxito de seus estudantes, quando o cenário educacional se tornou ainda mais propenso ao abandono dos estudos, devido à necessidade de adaptação a novas formas de ensino e de recursos didáticos.

## **5. Considerações Finais**

O presente trabalho abordou questões relacionadas às causas do abandono escolar e os fatores que podem contribuir para o êxito acadêmico, destacando o processo de elaboração do plano de permanência e êxito dos estudantes do IFRR e os primeiros passos executados na busca constante da instituição para a redução e o combate dos índices de retenção e evasão.

Compreende-se que as pesquisas sobre a temática devem ser contínuas, pois muitos dos fatores que influenciam para evasão dos estudantes estão relacionados aos aspectos socioeconômicos, que por sua vez, não são estáticos. Assim, um plano estratégico que vise a constantes avaliações e ajustes às novas situações enfrentadas, pode se tornar uma ferramenta sólida, útil e atual, contribuindo com ações efetivas, que promovam o sucesso acadêmico dos estudantes do IFRR.

## 6. Referências

ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. A Educação profissional de Nível Médio e os fatores internos/externos às instituições que causam evasão escolar. In: **The 4 th International congress on University-Industry cooperation**, Taubaté, São Paulo, 2012. <https://docplayer.com.br/8118105-A-educacao-profissional-de-nivel-medio-e-os-fatores-internos-externos-as-instituicoes-que-causam-a-evasio-escolar.html> (Acessado 31 de outubro de 2019).

ARRUDA, Danielle Zanon Marques. **Evasão escolar no ensino técnico: A análise de políticas públicas educacionais no ensino técnico**. Editora Dialética: Belo Horizonte, 2021.

ASSIS, Mercia Ferreira de. **A permanência e o êxito escolar dos estudantes: Um estudo de caso no curso técnico em enfermagem na Escola Técnica de Saúde, da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GOMES, Carlos Francisco Simões; BASTOS, Oliver. A evasão escolar no Ensino Técnico - Um estudo de caso do CEFET-RJ. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32, p. 217-234, 2016.

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) (Acessado 04 de junho de 2021).

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Informativa número 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC**, de 10 de julho de 2015.

<http://ctur.ufrrj.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-Informativa-no-138-2015.pdf> (Acessado 12 de março de 2021).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> (Acessado 20 de março de 2021).

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013 - TCU Plenário**, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: TCU, 13 mar. 2013, 64p. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao;plenario:acordao:2013-03-13;506> (Acessado 12 de novembro de 2019).

CARMO, Gerson Tavares; EMERICK OLIVEIRA, Gleice; ALMEIDA, Georgia Maria Manguiera de. Da inquietação sobre a abissal diferença quantitativa entre as publicações sobre a permanência e a evasão escolar. In: **Anais VIII Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade**. Belo Horizonte, 2020. [https://www.researchgate.net/profile/Georgia-De-Almeida/publication/349495171\\_Da\\_inquietacao\\_sobre\\_a\\_abissal\\_diferenca\\_quantitativa\\_entre\\_as\\_publicacoes\\_sobre\\_a\\_permanencia\\_e\\_a\\_evasao\\_escolar/links/6033a4184585158939bf1449/Da-inquietacao-sobre-a-abissal-diferenca-quantitativa-entre-as-publicacoes-sobre-a-permanencia-e-a-evasao-escolar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Georgia-De-Almeida/publication/349495171_Da_inquietacao_sobre_a_abissal_diferenca_quantitativa_entre_as_publicacoes_sobre_a_permanencia_e_a_evasao_escolar/links/6033a4184585158939bf1449/Da-inquietacao-sobre-a-abissal-diferenca-quantitativa-entre-as-publicacoes-sobre-a-permanencia-e-a-evasao-escolar.pdf) (Acessado 10 de junho de 2021).

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Resolução nº 477/CONSUP, de 30 de outubro de 2019**. Aprova o Plano Estratégico Institucional para permanência e êxito dos estudantes do Instituto Federal de Roraima (IFRR). <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2019/resolucao-n-o-477-conselho-superio> (Acessado 04 de junho de 2021).

CRAVO, Ana Cristina. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma Faculdade de Tecnologia de Florianópolis. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 5, n. 2, p. 238-250, 2012.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

FARIA, Débora SA; MOURA, Dante Henrique. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do proeja. **Revista Holos**, vol. 4, p. 151-165, 2015.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 356-392, 2017.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, p. 112-124, 2010.

IFRR. Comitê de Crise. **Portaria 1/2020 - CCEC/REITORIA/IFRR**, de 17 de março de 2020. [https://www.ifrr.edu.br/comite-de-crise-para-enfrentamento-ao-coronavirus/portaria-1\\_2020-cccec\\_reitoria\\_ifrr-de-17\\_03\\_2020](https://www.ifrr.edu.br/comite-de-crise-para-enfrentamento-ao-coronavirus/portaria-1_2020-cccec_reitoria_ifrr-de-17_03_2020) (Acessado 22 de março de 2021).

IFRR. Comitê de Crise. **Portaria 19/2020 - CCEC/REITORIA/IFRR**, de 29/05/2020. <https://www.ifrr.edu.br/comite-de-crise-paraenfrentamento-ao-coronavirus/portaria-19-2020-cccec-reitoria-ifrr-de-29-05-2020> (Acessado 22 de março de 2021).

IFRR. **Portaria nº 1392**, de 1º de setembro de 2015. <https://www.ifrr.edu.br/reitoria/gestao-de-pessoas/portarias/2015/portaria-no-1392-de-1o-de-setembro-de-2015-designa-comissao-interna-geral-responsavel-pela-coordenacao-e-sistematizacao-da-elaboracao-do-plano-estrategico-institucional-para-permanencia-e-exito-dos-estudantes-do-ifrr> (Acessado 12 de março de 2021).

IFRR. **Portaria nº 1635**, de 19 de outubro de 2015. <https://www.ifrr.edu.br/reitoria/gestao-de-pessoas/boletim-de-servicos/2015/boletim-de-servico-out-a-2015> (Acessado 22 de março de 2021).

IFRR. **Portaria nº 1699**, de 27 de outubro de 2015. <https://www.ifrr.edu.br/reitoria/gestao-de-pessoas/boletim-de-servicos/2015/boletim-de-servico-out-b-2015> (Acessado 22 de março de 2021).

IFRR. **Portaria nº 1741/GR**, de 22 de outubro de 2018. <https://www.ifrr.edu.br/reitoria/gestao-de-pessoas/portarias/2018/portaria-no-1741-2018-designa-servidores> (Acessado 22 de março de 2021).

IFRR. **Relatório de Avaliação do Plano Anual de Trabalho 2019: 1º, 2º e 3º Quadrimestres**. <https://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/prodin/arquivos/pat-2019/relatorio-de-avaliacao-do-pat-2019-3o-quadrimestre-1> (Acessado 20 de junho de 2021).

IFRR. **Relatório de Avaliação do Plano Anual de Trabalho: Exercício 2020**. [https://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/prodin/arquivos/pat-2020/relatorio-de-avaliacao-do-pat\\_2o-semester-2020](https://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/prodin/arquivos/pat-2020/relatorio-de-avaliacao-do-pat_2o-semester-2020) (Acessado 20 de junho de 2021).

IFRR. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/auditorias/rg/relatorios-2016/relatorio-de-gestao-2016> (Acessado 20 de junho de 2021).

IFRR. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/auditorias/rg/relatorios-2017/relatorio-de-gestao-do-exercicio-2017> (Acessado 20 de junho de 2021).

JOHANN, Cristiane Cabral **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**: um estudo de caso no campus Passo Fundo. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

LIMA JUNIOR, Paulo *et al.* Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 157-178, 2019.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, supl.1, v. 8, p. 147-176, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

RUMBERGER, Russell W. **Dropping Out: Why student drop out of high school and what can be done about it**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.

SÁ FILHO, Paulo de; CARVALHO, Marco Antônio de. Evasão escolar em cursos de educação profissional à distância: um levantamento de suas principais causas. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 7735-7746, 2019.

SCHARGEL, Franklin P.; SMINK, Jay. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SILVA JÚNIOR, Adonias Soares da; FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto. Análise da evasão escolar no contexto amazônico: O caso de um curso técnico. **Revista Espacios**, v. 39, n. 20, 2018.

SILVA, Greice Palhão; ARRUDA, Roberto Alves. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Revista Eventos pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 113-120, 2012.

SOUSA, Antonia Abreu de *et al.* Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Revista Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-37, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola. **Revista de Educação PUC**, v. 16, n. 1, p. 57-64, 2011.

VICENTE, Raniery Guilherme José. **Trajetórias Educacionais Bem-Sucedidas: O Reverso da Evasão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ZAMBONI, Viviane de Paula Gouveia. **Permanência e sucesso acadêmico no PROEJA, no CEFET – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação

Tecnológica), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ZINBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado**: Implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

## 7. Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - IFRR/CBV.

## Autores

Angelamar Gonçalves de Almirante<sup>1,\*</sup>, Sandra Grützmacher<sup>2</sup>, Daniele Sayuri Fujita Ferreira<sup>2</sup>

1. Reitoria, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Rua Fernão Dias Paes Leme, nº 11, Calungá, Boa Vista - RR, Brasil.
2. Campus Boa Vista Zona Oeste, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Rua Prof. Nonato Chacon, Nº 1976, Laura Moreira (Conjunto Cidadão), Boa Vista - RR, Brasil

\* Autor para correspondência: [angelamar.almirante@ifrr.edu.br](mailto:angelamar.almirante@ifrr.edu.br)

---

## A educação na construção da cidadania: Ensino de conteúdo jurídico na EPT

Rodrigo Bezerra Delgado, Tassiane dos Santos Ferrão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c9>

### Resumo

No panorama atual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), há um crescente debate sobre o impacto dos cursos profissionalizantes na formação não apenas de técnicos qualificados, mas também de cidadãos conscientes e participativos. Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica focada na relação entre o ensino de conteúdo jurídico na EPT e a construção da cidadania. A conexão entre educação, formação técnica e cidadania se revela como ponto central para repensar os programas educacionais. Destacando a importância de transcender a simples formação profissional para abraçar a conscientização ética, reflexão crítica e o engajamento cívico. A inclusão de disciplinas jurídicas em cursos técnicos exemplifica a busca por uma formação integral, preparando os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para se tornarem agentes ativos e responsáveis na sociedade.

**Palavras-chave:** Direito, Educação Profissional e tecnológica, Estudante, Institutos Federais, Rede Federal.

### 1. Introdução

No cenário contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), emerge um debate substancial sobre o papel dos cursos profissionalizantes na formação não apenas de técnicos capacitados, mas também de cidadãos conscientes e engajados. A Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) consagra a educação como um direito fundamental e vincula estreitamente esse princípio à cidadania.

Neste contexto, a intersecção entre educação, formação técnica e cidadania se torna um ponto focal para repensar não somente o escopo, mas

também a profundidade dos programas educacionais oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta reflexão busca explorar a conexão intrínseca entre os conteúdos técnicos e o desenvolvimento de uma consciência cívica, ética e crítica nos alunos, especialmente nos cursos que integram disciplinas jurídicas em seus currículos.

A amplitude da educação técnica vai além da mera preparação para o mercado de trabalho, abraçando um compromisso mais amplo de formação de cidadãos ativos e responsáveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, reforça essa perspectiva ao estabelecer a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais. Dessa forma, os cursos técnicos oferecidos pelos Institutos Federais não apenas almejam a excelência na formação profissional, mas também buscam inculcar valores éticos, promover a reflexão crítica e fomentar a consciência dos direitos e deveres dos indivíduos na sociedade. A inclusão de disciplinas jurídicas em cursos de natureza técnica exemplifica o esforço dessas instituições em transcender a simples transferência de conhecimento especializado, visando à construção de cidadãos aptos a contribuir significativamente para o contexto social, sob um prisma de responsabilidade e engajamento cívico.

Nesse sentido, o presente texto trata-se do referencial teórico apresentado na dissertação intitulada “Proposta Metodológica de Aplicação Prática de Conteúdo Jurídico Ofertado pelo Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio do IFRR/CBVZO”, desenvolvida ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (Profept) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima Campus Boa Vista (IFRR/CBV). Diante do exposto, o artigo tem por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre o papel do ensino de conteúdo jurídico na EPT na construção da cidadania.

## **2. A educação na construção da cidadania**

O artigo 1º, inciso II da Constituição Federal de 1988 estabelece que o Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como um dos seus fundamentos a cidadania (BRASIL, 1988).

Cidadania que segundo Resende (1992, p. 67):

É um espírito e uma postura permanente que levam pessoas a agirem,



individualmente ou em grupo, com objetivos de defesa de direitos e de cumprimento de deveres civis sociais e profissionais. Cidadania é para ser praticada todos os dias, em todos os lugares, em diferentes situações, com variadas finalidades.

Observa-se que Cidadania tem como fim colimado o alcance do exercício dos direitos fundamentais em sua forma total, plena ou como bem apontou Alvim (2006, p. 97), é “uma condição fundamental de participação positiva e criativa na sociedade, sentimento comunitário, inclusão”.

E no dizer de Paulo Freire (2001, p. 25):

Se faz necessário lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

Em verdade, exercer a cidadania de forma plena remonta a ideia de colocar em ação todos os direitos políticos, sociais, civis e culturais, como forma de ativa participação e construção de uma realidade social.

Complementando e conceituando, Alvim (2006, p. 101) revela:

Cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique uma manifestação da consciência de pertinência e responsabilidade coletiva. Assim, nossos atos devem ser voltados para o bem da coletividade, pois só assim alcançaremos o justo equilíbrio, teremos uma sociedade saudável.

Enfim, como leciona Agra (2012, p. 122) todas as vezes que um cidadão se posiciona frente à atuação estatal, criticando ou apoiando determinada medida, está realizando um exercício de democracia.

E para alcançar a plenitude da cidadania Freire (2001, p. 30) assenta que é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro.

Até por que como revelam Giroux, Rivera-Vargas e Passeron (2020, p. 6) “*creemos que la educación deberá abordarse de cara a crear las condiciones para que sus estudiantes puedan desarrollarse como agentes autónomos y críticos*”.

Dessume-se, então, que há uma necessidade de efetiva participação das pessoas no cotidiano da sociedade, como exercício pleno de sua cidadania. No

entanto, como contribuir para essa efetiva participação e a concretização do exercício da cidadania?

O artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece a educação como direito social. Segundo Agra (2012, p. 279), “os direitos sociais tencionam incrementar a qualidade de vida dos cidadãos, munindo-os das condições necessárias para que eles possam livremente desenvolver suas potencialidades”.

Assim, os direitos sociais têm por finalidade garantir direitos mínimos para a coletividade, propiciando condições para o estabelecimento de um Estado Social de Direito (AGRA, 2012, p. 277), ou seja, são concebidos como instrumento destinado à efetiva redução e/ou supressão de desigualdades (MENDES; BRANCO; COELHO, 2008, p. 710).

A busca por este desenvolvimento, por este incremento, por esta garantia de direitos mínimos passa pela escola, pelo direito à educação que constitui não só um direito social fundamental. Alvim (2006, p. 98) afirma que:

O conceito de Educação a ser considerado pelos que se detêm sobre este artigo, deve ser o mais abrangente e completo em relação ao desenvolvimento de todas as potencialidades do homem. Deve ultrapassar o simples aspecto do desenvolvimento cognitivo, bem como do pragmático preparo para o mercado de trabalho. Seu objetivo parece ser o de criar oportunidade e oferecer possibilidades para o desenvolvimento do ser humano de forma integral.

...

Lembramos que a Educação tem um papel preponderante no desenvolvimento da autonomia do indivíduo; é ela quem deve proporcionar condições ao indivíduo de escolher, entre as muitas possibilidades que lhe são ofertadas constantemente, os melhores caminhos para uma vida feliz. Esta é a visão que corresponde a de uma verdadeira educação libertadora. (ALVIM, 2006, p. 99)

Já Duarte (2007, p. 697) revela que:

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar.

A educação, na realidade, “é o caminho para o homem evoluir” (BULOS, 2007, p. 1298), pois como bem revela Freire (1987, p. 38), “a educação não pode

ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo”.

A educação, segundo Borges (2017, p. 110) tem uma função social central na humanização do homem e em seu desenvolvimento.

De forma cristalina percebe-se que a educação, num contexto macro, e por consequência também no contexto da educação profissional e tecnológica, em especial a proporcionada pelos Institutos Federais, não deve focar apenas na transferência de saberes, mas deve conter também o processo de formação do estudante enquanto cidadão, desenvolvendo sua autonomia intelectual, seu pensamento crítico, sua formação ética a ponto de se tornar uma pessoa com consciência crítica e ciente do seu relevante papel na sociedade, ou seja, objetiva proporcionar ao discente uma formação integral (omnilateral).

Pelas razões expostas, percebe-se que educação e cidadania devem andar de mãos dadas para a evolução da sociedade com a concreta participação de todos os que fazem parte dela, a partir de uma consciência participativa de modo efetivo.

Pode-se ainda dizer que cidadania é uma conquista, pois não se nasce cidadão, é preciso agir para tornar-se cidadão. E, neste processo, de construção da cidadania, a educação é fundamental, a escola é fundamental e o papel do professor é insubstituível (ALVIM, 2006, p. 101).

### **3. Os Institutos Federais e a formação do cidadão**

No contexto de construção da cidadania instrumentalizada pela educação os Institutos Federais assumem papel de relevância exponencial. Isto ocorre porque os Institutos Federais, institucionalizados pela Lei nº 11.892/2008, tem como objetivos atuar na formação inicial, no ensino médio integrado à formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica, e na pós-graduação. Sendo que estas diferentes modalidades devem dialogar entre si, buscando estabelecer percursos formativos que possibilitem a redução de barreiras entre níveis e modalidades, as quais o dificultam o processo de continuidade da formação dos educandos, principalmente aqueles originados das classes trabalhadoras e excluídos (PACHECO, 2020).

Neste sentido, o papel dos Institutos Federais, indica que sua atuação preferencial deve dar-se junto aos territórios e populações com vulnerabilidade

social, com o objetivo de integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão.

Em referência a EPT, Ciavatta (2012, p. 85) pontua muito bem:

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.

Reforça-se ainda a importância da Rede Federal na formação do cidadão quando se analisa os princípios educativos dos Institutos Federais, sendo eles: a formação humana integral; o trabalho como princípio educativo; e a prática social como fonte de conhecimento (PACHECO, 2020).

A formação humana integral, ao objetivar a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais, talvez seja o principal norte a ser perseguido.

É importante asseverar que a formação humana integral propõe formar o cidadão que compreenda o processo produtivo e o seu papel nele, sem descuidar das relações sociais geradas, tornando-o capaz de analisar o mundo ao seu redor a partir do processo cognitivo vivido ao longo de sua trajetória, tornando-o capaz de transformar realidades.

E mesmo considerando que possamos ter um sistema educacional que forme indivíduos muito bem preparados tecnicamente, é essencial que esses mesmos indivíduos estejam aptos a aplicar valores e condições de formação humana, fundamentais no mundo do trabalho moderno, tais como: comunicação, iniciativa, ética, criatividade, autocontrole, dentre outros.

Ou como bem ensina Dante Henrique Moura (2010):

Assim, a formação integrada precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico em relação aos códigos de cultura dos grupos sociais ao longo da história como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade. A partir dessa compreensão, é possível contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

O trabalho enquanto princípio educativo constitui outro norte a guiar os Institutos Federais, pois como bem assevera Ramos (2008) considerar o

trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.

Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2010, p. 45).

Não menos relevante é a lição de Frigotto (2012, p.60) que afirma:

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros.

Voltando as lições de Ramos (2014, p.85):

O trabalho como princípio educativo, a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana, concluindo que a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas 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.

E não se pode deixar de observar também a prática social como fonte de conhecimentos, já que o conhecimento está vinculado à natureza social do homem e seu desenvolvimento histórico, ou seja, à prática social, e lutas entre as classes e camadas sociais e a sua inserção no processo produtivo (PACHECO, 2020).

Neste processo de construção de conhecimento e construção humana integral, o docente que atua na EPT assume um papel fundamental para a transformação social. Onde a prática docente interdisciplinar e contextualizada com a realidade política e social vivida pelo discente deve estar presente na sala de aula, auxiliando na compreensão completa do mundo (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018).

#### **4. Conteúdos jurídicos nos Institutos Federais**

Uma das formas de fazer o liame entre educação e cidadania é vislumbrada através das disciplinas de conteúdo jurídico.

Pesquisadores e doutrinadores defendem que matérias de conteúdo

jurídico devem ser objeto de propagação no ensino básico na Educação Profissional e Tecnológica.

Isto se dá como afirma Antezaña e Skaf (2017, p. 154), pois

O Brasil é um Estado democrático de direito, o que significa que as condutas e relações as quais atravessam o dia a dia de todas as pessoas são reguladas, garantidas ou proibidas por meio de leis. Não conhecer as leis e seus direitos exprime que o cidadão não tem acesso ao próprio país de forma completa.

Além disso, a finalidade do direito é justamente favorecer o amplo relacionamento entre pessoas e os grupos sociais, como uma das bases para o progresso da sociedade (FRIEDE e CARLOS, 2015, p.26).

Inclusive diversos projetos legislativos caminham nesse sentido como, por exemplo, o PL 70/2015, de autoria do Senador Romário cujo objeto é a inserção de nova disciplina nos currículos do ensino médio, no caso o Direito Constitucional, promovendo, assim, alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).

Iniciativas como essa são necessárias para que o conhecimento jurídico esteja ao alcance das pessoas. Até porque, conforme o art. 3º do Decreto-Lei nº 4.657/42, Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro, ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece (BRASIL, 1942).

Dentro da ciência jurídica, em vários de seus ramos, encontram-se direitos e deveres que deveriam ser conhecidos por todas as pessoas, pois são de aplicação cotidiana.

É com essa vertente que a pesquisa, através de mecanismo pedagógico (cartilha digital), teve como objetivo trabalhar no estudante a compreensão acerca do importante papel dos conteúdos jurídicos não só para a formação profissional, mas para consolidação e exercício da cidadania e a sua aplicabilidade na vida cotidiana.

Na esteira da importância já demonstrada, corrobora a lição de Agnello e Melo Filho (2017, p. 250) que, ao tratar da importância do ensino da legislação, afirma:

Na construção da educação crítica é essencial o ensino das legislações que regem a vida do cidadão. Notamos que os nossos jovens desconhecem a maioria dos direitos fundamentais presentes em nosso texto constitucional e dessa forma tendem a se comportar exercendo uma crítica promovida por outros instrumentos, como a mídia e que

nem sempre possuem fontes de conhecimento confiáveis.

Dessa forma, nota-se que o ensino de noções básicas de direito e sua aplicação na vida prática cotidiana, constitui peça fundamental para formação humana em caráter integral/omnilateral com a finalidade de crescimento e efetivação da participação das pessoas na sociedade, promovendo uma formação cidadã.

Ao se analisar a matriz curricular de alguns cursos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais, verifica-se a existência de algumas disciplinas com conteúdo jurídico, as quais geralmente percorrem conteúdos como Legislação Trabalhista, Tributária e Empresarial (DELGADO; FERRÃO, 2021; DELGADO, 2021; SILVA, 2020).

O Direito do Trabalho, segundo Friede e Carlos (2015, p. 36), remonta a regulamentação das “relações trabalhistas, isto é, aquelas travadas entre empregado e empregador, abrangendo, ainda, normas jurídicas referentes à organização do trabalho e da produção”.

Já o Direito Tributário “regula as relações jurídicas entre o Estado (fisco) e os particulares (contribuintes), no que concerne a instituição, fiscalização e extinção de tributos, taxas e contribuições ao Estado” (GONZAGA; ROQUE, 2014, p. 22).

Por seu turno o Direito Empresarial pode ser entendido “como o regime jurídico especial destinado à regulação das atividades econômicas e dos seus agentes produtivos” (RAMOS, 2009, p. 45), ou seja, como revela Coletto e Albano (2010, p. 19) regula “a atividade empresarial, toda atividade de produção ou circulação de mercadorias, ou a prestação de serviços destinados ao comércio”.

Dos conceitos acima se extrai a lição de que os conhecimentos disseminados na disciplina elencada podem e devem ser vistos, experimentados e aplicados no cotidiano do estudante. Isto se dá, pois a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece que um dos seus fundamentos é a cidadania (art. 1º II) e a educação é um direito social.

A conjugação entre educação e cidadania pode ocorrer por meio do ensino de conteúdos jurídicos, já que a ciência do direito ultrapassa a barreira do conhecimento técnico e vai além. Capacita para o viver em sociedade, como membro ativo, crítico e consciente do seu papel.

E como bem revela Ramos (2008) que “formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão da dinâmica sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes”.

Neste viés do direito como ciência que une educação e cidadania, a sua utilização em cursos técnicos é de grande valia, já que os cursos técnicos devem objetivar não só a preparação para o mercado de trabalho, mas, também, para a vida como integrante de uma coletividade, isto é, promover uma formação integral (omnilateral).

## **5. Considerações finais**

A intersecção entre educação profissional e tecnológica e formação cidadã se revela crucial para a construção de uma sociedade participativa e consciente de seus direitos e deveres. Além de promover a consciência crítica e participativa dos estudantes.

Dessa forma, os Institutos Federais assumem um papel essencial na formação integral do cidadão. Sua atuação, voltada não apenas para a formação profissional, mas também para a inclusão social e o fortalecimento da cidadania, se destaca na busca por reduzir desigualdades.

Assim sendo, a inclusão de disciplinas jurídicas nos currículos dos Institutos Federais é um passo significativo na formação do cidadão. Esses conteúdos não apenas capacitam para o mercado de trabalho, mas também promovem o entendimento das leis, dos direitos e deveres, e a sua aplicabilidade no cotidiano. Dessa forma, a disseminação do conhecimento jurídico se torna uma ferramenta poderosa para transformar a realidade social.

Portanto, considerando os pontos abordados no artigo, é evidente que a educação profissional e tecnológica, com a inclusão de conteúdos jurídicos, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de contribuir positivamente para o desenvolvimento social, econômico e político do país.



## 6. Referências

- AGNELLO, Priscila Ramos de Moraes Rego; MELO FILHO, Elias do Nascimento. **Educação jurídica e o desenvolvimento da cidadania no ambiente escolar**. Educação e cultura contemporânea, v. 14, p. 243-258, 2017.
- AGRA, Walber de Moura. **Curso de Direito Constitucional**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- ALVIM, Márcia Cristina de Souza. **Educação, cidadania e o acesso à justiça**. Revista Mestrado em Direito, v. 6, n. 2, p. 97-106, 2006.
- ANTEZANA, Marta Batista Ordoñez; SKAF, Renée Carneiro. **O direito constitucional e a educação: uma proposta interdisciplinar para a formação da cidadania dos jovens**. Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 149 - 165, 2017.
- BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Texto para discussão. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Sena Federal, 1988.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) (Acessado 16 de outubro de 2019).
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.567 de 4 de setembro de 1942. Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del4657compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm) (Acessado 24 de julho de 2020).
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) (Acessado 19 de novembro de 2019).
- BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DELGADO, Rodrigo Bezerra. **Proposta metodológica de aplicação prática de conteúdos jurídicos no curso técnico em comércio integrado ao ensino médio do IFRR/CBVZO**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação

Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista, Boa Vista-RR, 2021.

DELGADO, Rodrigo Bezerra; FERRÃO, Tassiane dos Santos. Proposta metodológica de aplicação prática de conteúdos jurídicos no curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio do IFRR/CBVZO. **Ensino & Pesquisa**, v.19, n.3, 2021, p. 187-202, 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade. Revista de Ciência da educação, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed., São Paulo, Cortez, 2001.

FRIEDE, Reis; CARLOS, André. **Lições Esquemáticas de Introdução ao Estudo do Direito**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GIROUX, Henry; RIVERA-VARGAS, Pablo; PASSERON, Ezequiel. **Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica**. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, [S. l.], v. 9, n. 3, 2020.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo.; ROQUE, Nathaly Campitelli. **Vademecum Doutrina Humanístico**. 4. Ed. revista e atualizada. São Paulo: Método, 2014.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires. **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. 2010. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-some-possibilities-organization-education-middle-dante-henrique/file> (Acessado 01 de outubro de 2020).

PACHECO, Eliezer. **Desvendando os Institutos Federais: Identidade e**

**Objetivos.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, nº 1, 2020.

RAMOS, Andre Luiz Santa Cruz. **Curso de Direito Empresarial. O novo regime jurídico-empresarial brasileiro.** 3. ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2009.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008.  
[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf) (Acessado 01 de outubro de 2020).

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RESENDE, Ênio. **Cidadania: O remédio para as doenças culturais brasileiras.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

SILVA, Carlos Farias da. **Construção de um seriousgame para abordagem de noções de direito do trabalho no contexto da educação profissional tecnológica.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020.

## **Autores**

Rodrigo Bezerra Delgado<sup>1</sup>, Tassiane dos Santos Ferrão<sup>2,\*</sup>

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.
2. Campus Novo Paraíso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Br 174, Km 512, Caracará-RR, Brasil.

\* Autor para correspondência: [tassiane.ferrao@ifrr.edu.br](mailto:tassiane.ferrao@ifrr.edu.br)

## CAPÍTULO 10

---

### **A Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica: Integrando Ciência, Trabalho e Cultura**

Raimundo Naldo Uchôa Junior, Tassiane dos Santos Ferrão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c10>

#### **Resumo**

O Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia busca integrar formação específica e geral, ultrapassando a dicotomia histórica entre elas. Ao contrário da abordagem tecnicista, que enfatiza apenas o conteúdo, este modelo prioriza tanto o aluno quanto o professor, conectando o conhecimento com a realidade local. A Educação Profissional e Tecnológica promovida nos Institutos Federais visa transcender o foco exclusivo no mercado de trabalho, buscando formar indivíduos completos, com conhecimento em trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A Educação Física, dentro deste contexto, se integra aos conteúdos específicos dos eixos tecnológicos dos cursos, considerando suas particularidades, enriquecendo a formação dos estudantes. Entender as metas da Educação Física neste modelo é assegurar um desenvolvimento amplo do indivíduo, contemplando suas diversas dimensões e promovendo um crescimento omnilateral. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é promover uma reflexão sobre o papel da Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** Educação Física, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Tecnológica, Rede Federal.

#### **1. Introdução**

O Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma forma possível para a superação da dualidade educacional, ocasionada pela luta de classes no capitalismo, onde a educação era apenas destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força

de trabalho e àquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade (RAMOS, 2014).

Portanto, a EPT surge como um viés integrador, sem distinção de classes, visando a formação humana e integral voltada para o mundo do trabalho e para a inserção do cidadão na sociedade. Segundo Pacheco (2011) a referência fundamental para a Educação Profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte, sendo uma educação que visa emancipar o sujeito em seu processo de formação humana, e promovendo-o a um desenvolvimento por completo em sua totalidade.

Nesse contexto, o componente curricular de Educação Física (EF), quando aplicado no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não deve ser considerado apenas como um momento de recreação do estudante. Segundo Neira (2007) a Educação Física é de extrema relevância no currículo escolar do estudante, pois através das suas aulas, ocorrem uma vasta construção de valores, auxiliando no desenvolvimento de suas potencialidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais, bem como na formação integral do indivíduo.

Dessa forma, a Educação Física pode ser citada nas mais diversas áreas relacionadas diretamente com a sua importância na sociedade atual, como práticas desportivas, lazer, recreação, tratamentos profiláticos, tratamentos de problemas da saúde, ou até nos diferentes valores humanos, como por exemplo nos padrões de beleza. O papel da Educação Física na formação do estudante segundo Castellani Filho (2013) é mais que apenas uma atividade física na escola, pois o componente curricular de Educação Física faz parte de um currículo integrado à formação integral do sujeito.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é promover uma reflexão sobre as contribuições da Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica como forma de integrar ciência, trabalho e cultura.

## **2. A Educação Profissional e Tecnológica do Brasil**

A história da educação no Brasil e a sua respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico

brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional. (RAMOS, 2014).

Nesse contexto, a partir da década de 1930, conforme cita Ramos (2014), a necessidade econômica de se ter trabalhadores formados na área em que atuam, torna-se uma obrigação econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, de 1909.

No decorrer do tempo, com a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, onde afirma no seu 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, 1988).

Bem como na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que cita em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Percebe-se claramente que houve uma evolução nas discussões sobre as políticas educacionais. Em 2003, o Ministério da Educação, promoveu dois seminários que foram o primeiro passo para o debate sobre a EPT. Como resultado, em 2004, foi publicado o documento "Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a EPT". Assim, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica assumiu a incumbência e o desafio de estruturar uma política que desfizesse a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional (SEMTEC 2007).

Levando em conta ser imprescindível e apropriada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação (SEMTEC 2007), como marco da nova política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, foi instituída a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio

da Lei nº 11.892/2008. Os Instituto Federais se organizaram a partir de instituições já consolidadas pela sociedade, como os CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas às universidades federais, partindo, portanto, de uma estrutura existente e ativa (PACHECO, 2011).

De acordo com Pacheco (2011), a missão dos institutos não é formar um indivíduo apenas para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão que compreenda onde está inserido, restabelecendo-se como um sujeito crítico, político e intelectual, comprometido com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Dessa forma, o que se propõe é uma formação omnilateral, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana e contextualizada, associada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.

### **3. Princípios teórico-metodológicos nas diretrizes para o ensino técnico integrado**

Um dos propósitos das diretrizes metodológicas do Ensino Médio Integrado é a formação integral do estudante, procurando desatrelar o indivíduo da formação por partes, fragmentada. Também assumindo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Segundo Pacheco (2011) o homem e o trabalho é a ligação principal para que ocorra uma Educação Profissional e Tecnológica voltada para uma formação integral, sendo elementos unidos no decorrer do seu cotidiano social, transformado em um ser completo por meio de suas experiências inseridas ao longo das suas vivências.

Sendo a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, promovendo assim a articulação da educação básica com a educação profissional e tecnológica, enfatizando a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social.

De acordo com Frigotto (2003), a omnilateralidade deve ser procurada como excelência em todas as disciplinas, para que seja capaz de proporcionar uma formação integral no “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral”.

A omnilateralidade tem como conceito a ruptura do homem limitado pela sociedade capitalista, contrapondo a unilateralidade, onde a sociedade burguesa impõe uma formação alienada, pela divisão social do trabalho, por meio do desenvolvimento específico do indivíduo.

Por sua vez, Gramsci (2001) enfatiza que a escola deveria seguir a linha da escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibrasse de forma igual o progresso da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Manacorda (1990), em *O princípio educativo em Gramsci*, manifesta alguns traços da proposta educativa de Gramsci, como a atitude criativa que a escola deve assumir e ser capaz de oportunizar aos governados uma formação para também serem governantes.

Na sugestão de escola unitária de Gramsci, segundo Manacorda (1990), estariam ligados ao trabalho intelectual e ao trabalho industrial. Também indica que a escola unitária vai ao encontro da omnilateralidade e é o lugar onde ela deve ocorrer. A mudança para a escola unitária não ocorrerá sem fase de transição, e existirão diversas escolas, e entre estas, as escolas técnicas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Ensino Médio é a última etapa da educação básica. Modalidade de ensino baseada no conhecimento de cunho geral, formada por disciplinas propedêuticas, como português, ciências, matemática, geografia, artes, história, fazendo parte delas também a educação física. Em 2004, através do Decreto 5.154 foi criado o Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2004), sendo ofertado tanto nas redes públicas como nas redes privadas de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram publicadas em 20 de setembro de 2012, na resolução 06/12 (BRASIL, 2012). Definindo que, além dos conhecimentos gerais do Ensino Médio, o EMI busca a integração dos eixos: Ciência, Trabalho e Cultura.

Ensino Médio Integrado deve ser uma proposta pedagógica comprometida com uma formação integral, segundo Araújo e Frigotto (2015). Proposta esta que não se contenta apenas com a socialização de parcelas isoladas da cultura sistematizada e compreenda o direito de todos a uma



formação que desenvolva as faculdades físicas e intelectuais, portanto, uma formação omnilateral, diferente da educação profissionalizante tecnicista, que atua de forma fragmentada.

Onde, conforme Libâneo (1983) a tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria), e a sociedade industrial e tecnológica. Desenvolvendo apenas algumas capacidades humanas em detrimento de outras e que proporcionam aos estudantes, normalmente pertencentes à classe trabalhadora, o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais, negligenciando seu desenvolvimento criativo, intelectual e político.

De acordo com Araújo e Frigotto (2015) a serventia social é primordial, quando é criada a grade curricular da educação integrada e não apenas a necessidade do mercado de trabalho. Buscando, assim, a formação no indivíduo das mais diversas capacidades, a fim de colaborar na construção de uma sociedade mais igualitária.

Ramos (2010), defende um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. A sua identidade como última etapa da educação básica deve ser definida mediante um projeto que desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem.

O ensino médio integrado ao ensino técnico é uma condição social e, historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico e, não aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

#### **4. Educação física no Brasil**

A Educação Física foi influenciada pelo militarismo e até próximo à década de 1960, o método de ensino da Educação Física, oficialmente adotado nas escolas brasileiras, era de origem militar, sendo posteriormente adotados os métodos ginásticos europeus, principalmente, o método francês, higienista, que

consistia em um conjunto de exercícios para aperfeiçoamento físico através das propostas: jogos, flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, esportes individuais e esportes coletivos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Além das influências dos militares, da eugenia e dos métodos ginásticos europeus, a Educação Física também sofreu influências do próprio pensamento pedagógico. Este método procurava incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico, englobando o indivíduo na totalidade. A partir da década de 1970, o Esporte na Educação Física atingiu seu auge, sofrendo importantes influências no aspecto político, com a ascensão do Regime Militar.

Segundo Castellani Filho (2013) um dos autores de referência sobre a história da Educação Física no Brasil, descreve em seus livros que o objetivo do governo militar, era investir na disciplina, para formar um exército composto por uma juventude forte e saudável. No final da década de 1970, surgiram novas propostas pedagógicas na Educação Física Escolar, em oposição aos movimentos: tecnicista, biologicista e esportivista, pois o esporte na escola precisava ser tratado de uma maneira diferente do esporte competitivo.

Surgindo movimentos comprometidos em rever a função social do sistema educacional brasileiro, questionando o seu compromisso em combater as desigualdades, assumindo seu empenho no desenvolvimento social e na promoção da dignidade da pessoa humana (CASTELLANI FILHO, 2013).

Existindo as concepções críticas, voltadas à formação crítica do homem. Sendo as abordagens: crítico-emancipatória, concepção de aulas abertas e crítico-superadora, sendo esta última a qual irei me aprofundar mais sobre sua relevância na EPT.

A abordagem Crítico-Superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, sendo baseada no marxismo. No Brasil, como principais colaboradores podemos citar, Valter Bracht, Lino Castellani Filho e Carmem Lúcia Soares (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em princípio essa abordagem valoriza a questão da contextualização dos fatos sendo compreendida como um projeto político-pedagógico. Sugerindo que os mesmos conteúdos devam ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo dos anos, sendo eles, conhecimento sobre o Jogo, Esporte, Dança, Ginástica e a Capoeira.

Por fim, temos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), que não se trata de uma abordagem pedagógica, mas sim, um documento oficial do Governo Federal que visa conduzir a educação brasileira, que recomenda, no que se refere aos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes de todo o país na Educação Física, que seja o conjunto de práticas corporais: jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura.

A Educação Física, na perspectiva Crítico-Superadora é uma interação social entre dois ou mais seres que se encontram em determinada classe social e, num dado momento histórico, apropriam-se daquilo que o homem produziu no transcorrer da história em relação ao movimento corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesse sentido, esta aproxima-se da pedagogia histórico-crítica ou crítico-social, que segundo Saviani (2008), articula educação e sociedade, considerando que a sociedade é dividida em duas classes com interesses opostos.

A abordagem Crítico-Superadora tem por base o livro publicado em 1992, sob o título: *Metodologia do Ensino da Educação Física*, tendo como autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Neuza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Segundo esses autores, a Educação Física pode ser entendida como uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de Cultura Corporal.

Pode-se entender a Cultura Corporal como formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história e exteriorizados pela expressão corporal. Essa abordagem procura desenvolver uma reflexão sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Ampliar a discussão sobre os princípios defendidos por essa abordagem e sua relação com a concepção de formação integral, currículo integrado e trabalho como princípio educativo.

## **5. O Profissional de Educação Física no Ensino Médio Integrado**

Atualmente existe muita dubiedade a respeito da função que o professor de Educação Física deve desempenhar no EMI. A princípio, quando se é mediador, aconselhador e coordenador do processo entre o conhecimento e o adolescente se pode imaginar com isso um papel menor ao professor. De acordo com Domingos (2020) o papel da Educação Física na formação do estudante é mais do que fazer uma atividade física na escola, pois a “disciplina de Educação Física faz parte de um currículo integrado que preconiza a formação omnilateral do sujeito, ou seja, uma formação que não é unilateralmente provocada pelo trabalho alienado, pela divisão do trabalho e pela separação do trabalho e da educação” (DOMINGOS, 2020, p. 17).

Por ser mediador a pessoa torna-se mais exigida, o perfil do professor de Educação Física vem mudando através dos tempos, hoje a Educação Física, de acordo com todas as propostas para a área, deve ser atrelada ao processo educacional, onde o professor já não se pode ser encarado como o dono do saber absoluto, pois agora deve ensinar e aprender ao mesmo tempo, conforme Paulo Freire (1987) afirma:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, menos desenvolvem em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 34).

Se quisermos mudar essa ideia de educação bancária, devemos compreender as finalidades da EF e os princípios da educação do EMI, o sentido da EF no que se refere à Educação Integral, é contemplar as diferentes dimensões dos estudantes e trabalhar o movimento para o desenvolvimento unilateral do sujeito. Necessitamos entender que a Educação Física não deve ser auxiliar de nenhuma outra disciplina, e sim que todas elas existem pontos coincidentes, que devem ser explorados sem que se percam de vista os objetivos da cultura corporal do movimento (DOMINGOS, 2020).

A Educação Física Escolar a muito tempo grita por maior atenção nas escolas, pois faz parte desse meio e merece respeito, quando comentamos a respeito estamos argumentando a sua importância na vida do estudante.

A concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, como a correspondente transformação de sua prática pedagógica, assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal do movimento, sendo um ser praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida para deles tirar melhor proveito possível (JUNIOR; TASSONE, 2013).

Ao realizarem um estudo sobre a integração da Educação Física e as demais disciplinas no Ensino médio integrado, Bagnarra e Boscatto (2021) analisaram os limites e possibilidades da inserção dos conhecimentos específicos do componente curricular de educação física articulados aos conhecimentos dos demais componentes curriculares. Assim, podendo contribuir com a formação de sujeitos políticos, fornecendo um quadro referencial básico que possa auxiliá-los no exercício da cidadania. Porém, para que esta articulação e a integração aconteça é importante ressaltar o valor dos professores em participar, sendo o protagonista principal na elaboração de propostas baseadas em suas experiências e, assim, estabelecendo consensos coletivos sobre a práxis pedagógica.

Em estudo a partir de suas experiências como professor de Educação Física em cursos de ensino médio integrado no IFMS, Silva (2020) ressalta em seu argumento que precisamos de um olhar otimista sobre as diversas funções atribuídas ao professor, sobre a escolha por conteúdos voltados para a cultura corporal de movimento como referência no currículo dos cursos, sobre a organização institucional e sobre a valorização de projetos pedagógicos.

De acordo com as leituras realizadas nos autores acima, Silva (2020) e Bagnarra e Boscatto (2021), concorda-se com os pensamentos quando se afirma que a possibilidade de validar pedagogicamente a Educação Física aplicada no Ensino Médio Integrado atravessa necessariamente pelo protagonismo do professor, que, embasado em bons referenciais pedagógicos, pode auxiliar na formação de uma sociedade mais humana e justa. Espera-se que este trabalho auxilie com pesquisas que abordem o trabalho da Educação

Física do Ensino Médio Integrado à EPT e a sua sistematização curricular, para que possamos entender suas contribuições para a formação emancipatória, integral e humana, defendida pelos Institutos Federais.

## 6. Considerações finais

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica busca integrar a pessoa humana ao mundo do trabalho e à sociedade como um todo. A Educação Física, quando inserida nesse contexto, transcende a mera recreação e/ou esporte, tornando-se fundamental na construção de valores, no desenvolvimento das capacidades do estudante e na formação integral do indivíduo.

As diretrizes metodológicas do Ensino Médio Integrado procuram superar a fragmentação da formação, assumindo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. Considerando tais diretrizes, a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil amplia a capacidade de contribuição social na formação do estudante, interligando a ciência, trabalho e cultura.

No contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, a reflexão sobre a Educação Física torna-se fundamental para a formação emancipatória e integral dos estudantes, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa, humana, crítica e democrática.

## 6. Referências

ARAÚJO, Ronaldo. Marcos de Lima.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, 2015. p. 61-80. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. (Acessado 10 de agosto de 2023).

BAGNARA, Ivan.Carlos; BOSCATTO, Juliano.Daniel. Integração Curricular no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: O panorama da Educação Física. *Educitec, Revista Estudo e Pesquisa de Ensino Tecnológico*. 2021. <https://www.scielo.br/j/rbce/a/nYHQPkXjRfPBFPbqkJXt5K/> (Acessado 7 de agosto de 2023).

BERTINI Junior, N.; TASSONI, Elvira. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas . *Revista Brasileira de Educação*

Física Esporte, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013. DOI: 10.1590/S1807-55092013000300013.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Brasília: publicada em 23 de julho de 2004.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao) (Acessado em 11 de novembro de 2022).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao) (Acessado em 11 de novembro de 2022).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1996]. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf> (Acessado em 11 de novembro de 2022).

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 06 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192) (Acessado em 11 de novembro de 2022).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> (Acessado em 11 de novembro de 2022).

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Brasília: MEC, 2007. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) (Acessado em 11 de novembro de 2022).

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil a história que não se conta**, 18º edi. Campinas: Papyrus (Coleção Corpo & Motricidade), 1988.

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de Educação Física no Brasil.

**Horizontes – Revista de Educação**, n.2, v1, 2013.

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162/1712> (Acessado em 11 de dezembro de 2022).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DOMINGOS, J. **O papel da Educação Física na formação omnilateral: uma contribuição ao debate do ensino médio integrado**. 2020. 73 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Câmpus Charqueadas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Charqueadas, RS,

2020. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572368> (Acessado em 21 de novembro de 2022).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Caderno 13: Maquiavel, a política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. 1983. [https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias\\_pedagogicas\\_libaneo.pdf](https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf) (Acessado em 20 de outubro de 2022).

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning (coleção ideias em ação), 2007.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. [https://www.fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/67\\_Institutosfederais.pdf](https://www.fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf) (Acessado em 30 de julho de 2022).

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2 p. 42 a 58 [https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/ebook\\_\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_b%C3%A1sica\\_integrada\\_%C3%A0\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_integral.pdf](https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/ebook__Educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica_integrada_%C3%A0_educa%C3%A7%C3%A3o_integral.pdf) (Acessado em 21 de novembro de 2022).

RAMOS, M **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico], v 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná (Coleção formação pedagógica), 2014. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> (Acessado em 21 de novembro de 2022).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras Aproximações**. V.10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tiago Amaral. **Educação Física escolar: Possibilidades para os cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9660, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9660.



<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9660> (Acessado em 29 de novembro de 2022).

## **Autores**

Raimundo Naldo Uchôa Junior<sup>1</sup>, Tassiane dos Santos Ferrão<sup>2,\*</sup>

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.
2. Campus Novo Paraíso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Br 174, Km 512, Caracaraí-RR, Brasil.

\* Autor para correspondência: [tassiane.ferrao@ifrr.edu.br](mailto:tassiane.ferrao@ifrr.edu.br)

## CAPÍTULO 11

---

### Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos (CEAEG) do IFRR/CBV: interligando o estudante ao mundo do trabalho

Enyedja Fabricia de Lima Cruz, Tassiane dos Santos Ferrão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c11>

#### Resumo

Este artigo propõe realizar uma revisão bibliográfica abrangente destacando a relevância do estágio obrigatório na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco no papel desenvolvido pela Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos (CEAEG) do IFRR/CBV na inclusão efetiva dos estudantes no mundo do trabalho. O artigo aborda as trajetórias da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a expansão da Rede Federal de Educação e sua relação com o mundo do trabalho. Foi feita uma abordagem sobre o Instituto Federal de Roraima (IFRR), o Campus Boa Vista (CBV) e os espaços pedagógicos, onde se encontra a Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos (CEAEG), setor legalmente responsável por encaminhar os estudantes para o estágio obrigatório. Por fim, foi apresentado um levantamento de pesquisas recentes e relevantes de mestrados tecnológicos recentes, as quais evidenciam a importância do desenvolvimento de estudos e produtos educacionais sobre o estágio supervisionado do ensino médio integrado na EPT.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica, Estágio, Mundo do trabalho, Técnico Integrado.

#### 1. Introdução

Para a integração do mundo do trabalho nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destaca-se a importância da realização do estágio obrigatório como uma oportunidade para os estudantes aplicarem a teoria aprendida em sala de aula em um ambiente de trabalho real. Fato concretizado no papel dos Institutos Federais (IFs) na formação não apenas de profissionais, mas de cidadãos preparados para diversas áreas, indo além do mercado de trabalho.



O presente estudo está dividido em cinco tópicos: Preparando cidadãos para o futuro: as transformações na educação profissional e tecnológica (EPT) e no mundo do trabalho; O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR); Organização dos espaços pedagógicos: sua importância para o processo educativo integral e integrado; Coordenação de estágio e acompanhamento de egressos (CEAEG): interligando o estudante ao mundo do trabalho; e o estágio e a formação para o mundo do trabalho.

Primeiramente, é apresentada a evolução da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, graças às mudanças nas políticas educacionais (nos anos 90) e na criação dos Institutos Federais (IFs). Pode-se ressaltar que o papel da EPT é crucial na preparação dos cidadãos para o mundo do trabalho, integrando conhecimentos técnicos e tecnológicos. A criação dos IFs em 2008 representa um marco, configurando-se como instituições pluricurriculares e multicampi.

Na segunda parte, destaca-se a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). O Campus Boa Vista (CBV) do Instituto Federal de Roraima é o lócus do presente estudo, oriundo de um projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Profept). Está localizado no município de Boa Vista, capital do estado de Roraima.

Neste contexto, diante da diversidade de cursos ofertados no CBV, torna-se relevante a organização dos diversos espaços pedagógicos do campus, já que cada setor contribui para o processo de ensino-aprendizagem do estudante. Neste sentido, na estrutura do CBV, existe a Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos (CEAEG), setor que desempenha um papel fundamental ao conectar o ensino em sala de aula com a transição dos estudantes para o mundo do trabalho.

Foram realizadas também pesquisas em dissertações de mestrado, apresentando um levantamento de trabalhos sobre o estágio no ensino médio integrado, destacando contribuições e diretrizes para otimizar o estágio. Essas pesquisas ressaltam a importância do estágio na formação integral dos estudantes, além de fornecerem produtos educacionais, como e-books e manuais, para orientar esse processo.

Diante do exposto, este artigo propõe realizar uma revisão bibliográfica abrangente destacando a relevância do estágio obrigatório na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco no papel desenvolvido pela Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos (CEAEG) do IFRR/CBV na inclusão efetiva dos estudantes no mundo do trabalho.

## **2. Preparando cidadãos para o futuro: as transformações na educação profissional e tecnológica (EPT) e no mundo do trabalho**

A rápida evolução do mundo do trabalho e das demandas do mercado exige uma constante adaptação da educação para formar cidadãos preparados para enfrentar essas transformações. Segundo relatório do Fórum Econômico Mundial (WORLD ECONOMIC FORUM, 2018) sobre o futuro dos empregos, novas categorias de empregos surgirão substituindo parcial ou totalmente outras. Dessa forma, novas habilidades e competências serão exigidas do trabalhador para torná-lo apto ao mundo cada vez mais tecnológico e globalizado.

Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica desempenha um papel fundamental nesse processo transformador. Por isso, rememorar a educação no Brasil a partir da década de 90 é constatar o salto em relação às políticas voltadas para a juventude, principalmente no que tange o acesso à educação para as classes sociais mais excluídas, proporcionando a permanência e êxito desses jovens na escola. Essas mudanças estavam ligadas basicamente às necessidades do mercado e à globalização que acontecia fortemente à época (e até hoje), provocando o fortalecimento do sistema brasileiro de educação por meio de Leis regulamentadas.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional com a finalidade fundamental de preparar o cidadão “para o exercício de profissões”, contribuindo para inserção e atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade. No Brasil, a partir da LDB, a educação profissional e tecnológica confluiu dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Assim, garantindo direitos determinados pela Constituição Federal, conforme o artigo 227, que devem ser garantidos “com absoluta prioridade” (BRASIL, 1988).

Na prática, segundo Neves (1999), a formação de um novo trabalhador e um novo homem, contribuiu para amenizar a crise internacional capitalista. Para Moura (2007), a educação no Brasil tinha a dualidade: para a classe dominada (filhos de trabalhadores), era visada à formação para o mercado de trabalho, enquanto que na elite, seus filhos tinham acesso fácil ao nível superior, cujo objetivo era a formação de uma classe dirigente.

O movimento de reforma da educação no Brasil iniciou em 1994 quando foi criada a Lei Federal 8.948, onde surgiram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em substituição às Escolas Técnicas. Esta Lei criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, permitindo que as Escolas Agrotécnicas também pudessem se transformar em um CEFET, de acordo com vários critérios estabelecidos por decretos.

No ano de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que vinculava a formação geral do ensino médio à educação profissional, colaborando de alguma forma para que a educação do ensino regular se aproximasse ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Contudo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1997, criou o Decreto nº 2.208, que regulamentou os artigos da LDB referente à educação profissional. No artigo 5º diz que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL,1997), ou seja, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), com a proibição de se ter a formação integrada, o decreto ainda regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional para atender as necessidades do mercado.

No entanto, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (o Lula), no ano de 2003, começam as discussões e reorientações quanto à política da educação profissional e tecnológica. Sendo assim, o novo governo instituiu o Decreto nº 5.154/2004 e revogou o Decreto nº 2.208/97, momento decisivo e determinante para retomar as ofertas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o decreto também manteve as ofertas dos cursos nas formas concomitante e subsequente.

Para recomeçar a expansão da rede federal, foi criada a Lei 11.195/2005 que alterou o parágrafo 47º da Lei nº9.649/98, que impossibilitava a criação de

novas unidades de ensino pela União. O êxtase da expansão ocorreu em 2008 quando foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), através da Lei Federal nº 11.892/08, que também instituiu a nova política de Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, iniciada em 2003.

Posta a expansão, veio à tona a concepção da educação integrada e integral, que rompeu o dualismo (onde a classe dominada recebia formação voltada para o mercado de trabalho, enquanto a elite, tinham acesso fácil ao nível superior).

Em se tratando das perspectivas da prática social e das especificidades próprias, a cada uma de suas dimensões, Ramos (2008) versa sobre a proposta de organização do ensino médio de forma integrada.

O autor ressalta a necessidade do estabelecimento de uma base unitária que torne definidas todas as diversas possibilidades de conhecimentos específicos para formação e exercício profissional, iniciação científica e ampliação da formação cultural, possibilitando o desenvolvimento de atividades, respectivamente, ao trabalho, à ciência e à cultura, contribuindo para o atendimento das necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos/as estudantes.

Na EPT está prevista a integração dos diferentes níveis e modalidades da Educação, das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A articulação da EPT permite as mais variáveis possibilidades, destacando-se a modalidade da educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar – concomitante na forma e integrado no conteúdo) e de forma subsequente.

Quando se fala em EPT, não tem como deixarmos de falar sobre os Institutos Federais, pois estes são exemplo puro e real, de instituição que faz a EPT acontecer no país.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008b).

Os Institutos Federais (IFs) configuram as unidades de educação que formam jovens e adultos, em parte para atender ao mercado de trabalho, oferecendo um ensino de qualidade, com ferramentas tecnológicas e atualizadas, e estão em todos os estados brasileiros, nos mais longínquos lugares desse país tão imenso e com tantas peculiaridades.

Pacheco (2015, p. 16), no artigo Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora, resume e atualiza o que são os IFs, veja que ele adiciona mais um elemento, a cultura.

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade\* e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2015, p.16).

Os IFs possuem currículos com correntes pedagógicas contemporâneas que visam proporcionar aos estudantes a experiência no mundo do trabalho. Com esse intuito, a maioria dos cursos do Ensino Médio Integrado exigem em seu PPC a realização do estágio obrigatório para finalização do curso e conseqüentemente a obtenção do diploma. De acordo com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação - CNE - (2012), para o concluinte, que caracteriza a efetiva qualificação profissional técnica para o exercício no mundo do trabalho, é conferido certificado de qualificação profissional técnica, no qual deve ser explicitado o título da ocupação certificada.

Conforme o Art. 2º da Lei de Estágio nº 11.788/2008, “O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008).

Corroborando com o exposto, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, dispõe sobre como o estágio supervisionado dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser realizado:

§ 3º O estágio profissional supervisionado, quando necessário em função da natureza do itinerário formativo, ou exigido pela natureza da ocupação, pode ser incluído no plano de curso como obrigatório ou voluntário, sendo realizado em empresas e outras organizações públicas e privadas, à luz da Lei nº 11.788/2008 e conforme Diretrizes específicas editadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008).

Por isso, ao final do curso, poderá ser diminuída a quantidade de disciplinas curriculares ofertadas naquele semestre, para que o estudante realize o estágio curricular obrigatório e assuma o seu papel no mundo do trabalho, de forma concomitante aos estudos. Saviani (2007), enfatiza que somente os humanos são capazes de estudar e trabalhar.

### **3. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, foi criado pela Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Conforme a Portaria Nº 4/MEC, de 6 de janeiro de 2009, o IFRR iniciou com três *campi*: Campus Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari, ou seja, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima/ CEFET-RR passou a ser o IFRR. O IFRR é uma instituição autônoma, que integra o Sistema Federal de Ensino, sendo organizado por meio de estatuto próprio nas áreas Administrativa, Didática e Patrimonial, é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Atualmente o IFRR possui os seguintes *campi*, elencados cronologicamente: Campus Boa Vista (CBV), Campus Novo Paraíso (CNP), Campus Amajari (CAM), Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) e Campus Avançado Bonfim (CAB) - em fase de implantação, além da unidade administrativa da Reitoria.

O IFRR tem como objetivos, segundo o Estatuto do IFRR/2020, resumidamente aqui descritos: ministrar a educação profissional, Técnica de Nível Médio, ministrar os Cursos de Formação Inicial e Continuada, ministrar a educação superior (cursos de tecnologia, licenciaturas e bacharelados); realização de pesquisas e desenvolvimento nas atividades de extensão; oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e



especializações e os cursos de pós-graduação *Stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Ainda, segundo o Estatuto do IFRR/2020, os princípios norteadores do IFRR são: compromisso em promover a justiça social, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, ser transparente e ter uma gestão democrática; Verticalização do ensino, integrando a pesquisa e a extensão; ter eficácia na formação profissional, difundindo o conhecimento científico e tecnológico e suporte para os arranjos produtivos locais, sociais e culturais; Incluir pessoas com deficiências, com necessidades específicas, incluindo os Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; além de ser de natureza pública e gratuita do ensino.

O Campus Boa Vista (CBV) do Instituto Federal de Roraima, é o lócus da pesquisa do presente projeto de mestrado da pesquisadora. O IFRR/CBV está localizado no município de Boa Vista, capital do estado de Roraima.

Atualmente o campus Boa Vista apresenta os seguintes cursos:

No nível técnico são oferecidos os cursos de Análises Clínicas, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Enfermagem, Informática e Secretariado.

No nível superior, na modalidade licenciatura, são oferecidos os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, Letras com Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola, Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Segunda Habilitação, Matemática e Pedagogia.

No nível superior, na modalidade Tecnologia, são oferecidos os cursos em Gestão Hospitalar, Saneamento Ambiental, Gestão de Turismo e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

No nível de especialização, são oferecidos os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Residência Judicial, Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Física Escolar, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Ensino em Saúde no Contexto Regional, Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública Municipal, Pós-Graduação Lato Sensu em Informática na Educação.

E ainda o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

Neste contexto, diante da diversidade de cursos ofertados, torna-se relevante a organização dos diversos espaços pedagógicos do campus, já que cada setor contribui para o processo de ensino-aprendizagem do estudante.

#### **4. Organização dos espaços pedagógicos: sua importância para o processo educativo integral e integrado**

A criação dos Institutos Federais levou em consideração a utilização das infraestruturas que já existiam no contexto da rede federal como salas de aulas, biblioteca, laboratórios de experimentações científicas e aulas práticas, auditórios para as apresentações culturais, quadras esportivas, entre outras. Nesses espaços, formais e não formais, que acontece a formação integral, a qual se atém ao preparo profissional e que deve estar atrelado ao desenvolvimento do ser humano como um ser omnilateral, social, espiritual, político. Ou seja, o desenvolvimento de um ser que trabalha, pensa e produz cultura.

Nessa perspectiva, Pacheco (2015), diz que:

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e as licenciaturas (PACHECO, 2015, p. 14).

Santos e Silva (2021) salientaram a importância das instalações serem adequadas para um trabalho educativo de qualidade e acessível a todos. Além de apresentarem a concepção de espaço geossocial em EPT, aludindo à territorialidade humana como sendo a participação imprescindível dos atores que utilizam esse espaço, caracterizado pelo diálogo em torno das questões envolvendo os aspectos naturais e socioculturais. Analisando estudos da literatura sobre as Concepções de Espaços Pedagógicos, os autores resumiram as principais definições encontradas sobre os espaços pedagógicos, sendo elas: Espaço físico, escolar ou institucional; Espaço de aprendizagem extra

institucional; Espaço físico e de práticas pedagógicas na educação infantil; Espaço de inclusão, no contexto da educação especial; e Espaços de Aprendizagem, de gestão participativa e de avaliação no contexto da EPT.

Diante do exposto, à compreensão do espaço pedagógico, seja como um espaço físico dentro da instituição, seja da educação formal ou não formal, está alinhado com a proposta de criação dos IFs. Dessa forma, salienta-se a importância da organização de todos os espaços pedagógicos para o processo educativo integral e integrado.

## **5. Coordenação de estágio e acompanhamento de egressos (CEAEG): interligando o estudante ao mundo do trabalho**

Dentre os vários espaços pedagógicos do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, a Coordenação de Estágio e Acompanhamento de Egressos (CEAEG) é um setor de grande relevância para interligar o processo de ensino-aprendizagem do estudante da sala de aula ao mundo do trabalho.

A CEAEG está subordinada à Diretoria de Extensão do CBV. Segundo o Regimento Interno do Campus Boa Vista (2014), a Diretoria de Extensão:

é o órgão executivo que planeja, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de Extensão e relações com a sociedade, articuladas ao ensino e a pesquisa, junto aos diversos segmentos sociais ligados ao *Câmpus* Boa Vista (REGIMENTO INTERNO DO CAMPUS BOA VISTA., 2014, p. 118).

As atividades gerais da CEAEG são definidas atualmente pela Resolução 292/CONSUP/IFRR de 05 maio de 2017, que trata sobre o regulamento geral para realização do estágio curricular supervisionado dos cursos do IFRR, que tem como base a Lei de Estágio 11.788/2008, pelo Regimento Interno do CBV e pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de cada curso do CBV. Para o ano de 2023, no segundo semestre, está previsto entrar em vigor a nova Resolução do Estágio, que foi atualizada para atendimento das necessidades direcionadas pelos campi.

Segundo a Resolução de Estágio do IFRR 2017, a atividade padrão da CEAEG é a emissão de documentos tais como o Termo de Compromisso do Estágio, a Carta de Apresentação; entrega de formulários para preenchimento

durante a realização do estágio, como a ficha de frequência, ficha de avaliação do supervisor; e ao final da realização do estágio por parte dos estudantes, receber os documentos de estágio por eles preenchidos e, assim, posteriormente fazer a guarda, numa espécie de arquivo *ad aeternum*, ou seja, fazer o controle e a gestão documental.

No entanto, a função do setor vai muito além de atividades burocráticas e administrativas, já que a CEAEG é responsável também por propiciar ao estudante o acesso às informações e ferramentas necessárias para o desenvolvimento do estágio; prestar assessoria aos coordenadores de curso; capacitar os professores orientadores nos aspectos técnicos e procedimentais de estágio; lançar notas de estágios dos cursos técnicos no sistema eletrônico; articular com os agentes de integração as oportunidades de estágios (principalmente os estágios extracurriculares), dentre outras atividades.

No IFRR/CBV, o setor da CEAEG ainda não possui um regulamento próprio e nem um fluxograma para ser direcionado aos atores envolvidos no processo de estágio, assim como para uso do próprio setor. Isso acaba por dificultar muitas vezes o andamento das atividades da coordenação.

Além das atividades relacionadas ao estágio, a CEAEG também é responsável pelo acompanhamento de egressos do IFRR/CBV e realiza, juntamente com outros setores, a gestão da política de acompanhamento de egressos, bem como a realização anual do Evento Encontro de Egresso.

Todos os estudantes que vão para o estágio devem passar pela CEAEG, pois este é o setor legalizado da instituição e que tramita todo o processo das atividades de estágio. Dessa forma, a CEAEG é um espaço interno de formação que auxilia a ida dos estudantes para a experiência externa, fora do espaço de formação da sala de aula, sendo o contato com o meio externo onde o estagiário colocará em prática a teoria aprendida. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRR 2019-2023 descreve as dimensões da extensão, que permeiam ações, atividades e indicadores que estejam em conformidade com as orientações da Setec/MEC para a extensão da Rede Federal, logo:

V – Fomento a estágio e emprego: ações que visam à inserção dos estudantes do IFRR no mundo do trabalho por meio da divulgação das potencialidades acadêmicas, bem como da captação das necessidades, das demandas e da prospecção de oportunidades de estágio/emprego no setor produtivo.

## 6. O estágio e a formação para o mundo do trabalho

Trazendo o aspecto do mundo do trabalho para dentro da EPT, os cursos apresentam nos currículos o oferecimento do estágio obrigatório, que está ligado à oportunidade do estudante em ampliar sua visão de mundo, onde ele estará colocando em prática a teoria recebida dentro da sala de aula, em um ambiente diferente da escola, interagindo com outras pessoas, seguindo normas e rotinas, comuns a quem está num espaço de trabalho. Segundo Saviani (2007), no que diz respeito ao trabalho-educação (fundamentos ontológicos e históricos), o homem age de forma racional, transformando e modificando a natureza a seu favor.

Para Saviani, o trabalho é essencial à vida humana, pois o faz produzir sua própria existência, de forma que abrange suas interações naturais e sociais. O trabalho não é um ato realizado de forma instintiva, ou seja, nós devemos aprender a trabalhar, e logo esse aprender, se remete ao ato de educar. Assim, a educação, juntamente com o trabalho, deve ser entendida como essencial à vida humana, assegurando que os conhecimentos adquiridos, foram anteriormente validados pela experiência.

O objetivo central dos IFs, segundo Pacheco (2015) não seria somente a formação do profissional para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão formado para o mundo do trabalho, que poderia ser tanto um técnico quanto um filósofo ou escritor, superando o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. Continuando, Pacheco (2015) diz que a música deve ser incentivada, sendo parte integrante da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. As novas formas de inclusão no mundo do trabalho e as novas formas de organizações produtivas, como a economia solidária (que se refere aos princípios da valorização do ser humano, do trabalho, da justiça, da solidariedade e da sustentabilidade do planeta) e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

Legalmente no Brasil, a Lei de Estágio, 11.788/2008, define que o estágio é o ato educativo escolar supervisionado, a ser desenvolvido no âmbito do trabalho, visando preparar os educandos para o trabalho produtivo, desde que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais

do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. É garantido formalmente o acesso dos jovens a experimentação/vivência prévia do mundo do trabalho.

Diante do exposto, a importância do estágio na EPT é demonstrada por pesquisas de mestrados tecnológicos recentes relacionadas ao estágio supervisionado do ensino médio integrado, as quais contribuíram para o desenvolvimento de produtos educacionais relevantes para o tema, como demonstra o Quadro 1.

**Quadro 1.** Dissertações relacionadas ao tema do estágio supervisionado no ensino médio integrado.

TÍTULO	CITAÇÃO
As contribuições de uma sequência didática formativa para a prática do estágio curricular supervisionado para alunos do ensino médio integrado	Lovato, L. M. (2020)
Ensino Médio Integrado e o mundo do trabalho: o estágio supervisionado no contexto do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas	Silva, C. G. (2020)
Estágio supervisionado: espaço de formação do estudante da educação profissional e tecnológica	Castro, M. S. (2020)
Os elementos formativos presentes no estágio curricular supervisionado de um curso técnico integrado ao ensino médio	Bazana, J. R. (2020)
Estágio curricular na educação profissional e tecnológica: alternativas para favorecer a inclusão de alunos surdos do Instituto Federal de Roraima – Campus Novo Paraíso	Oliveira, S. C. S. (2021)

Fonte: De autoria própria, 2023.

Lovato (2020) publicou a dissertação de mestrado com o seguinte título “As Contribuições de uma Sequência Didática Formativa para a Prática do Estágio Curricular Supervisionado para Alunos do Ensino Médio Integrado”. Cujo objetivo foi “desenvolver uma sequência didática formativa para a prática do estágio curricular supervisionado do Ensino Médio Integrado e investigar suas contribuições para a formação integral do estudante”, resultando como produto educacional uma sequência didática formativa para o estágio curricular supervisionado no ensino médio integrado.

Derivado do mestrado profissional, Silva (2020) publicou a dissertação denominada “Ensino Médio Integrado e o mundo do trabalho: o estágio supervisionado no contexto do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas”. Tal dissertação teve como objetivo “aprimorar o aproveitamento do estágio obrigatório realizado pelos alunos do primeiro e segundo ano do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas, propondo diretrizes capazes de promover maior conscientização sobre o papel do estágio na formação dos discentes”. Como produto educacional da pesquisa, foi elaborado um E-book sobre o “Estágio Descomplicado”.

Também no ano de 2020, Castro (2020) publicou a dissertação intitulada “Estágio supervisionado: espaço de formação do estudante da educação profissional e tecnológica”, cujo objetivo foi “analisar a contribuição do estágio supervisionado na oferta da EPTNM de forma integrada no Campus Rio Pomba para a formação integral dos indivíduos”. O produto educacional gerado foi um e-book intitulado “Papo de Estagiário a importância do ensino médio integrado”.

Em 2020, foi publicada por Bazana (2020) a dissertação com o título “Os Elementos Formativos Presentes no Estágio Curricular Supervisionado de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio”, que teve como objetivo geral “investigar elementos formativos presentes no contexto do estágio curricular supervisionado que apresentam potencial pedagógico capaz de qualificar o espaço/tempo de estágio e contribuir para a formação integral dos estudantes”. A pesquisa resultou na elaboração de um produto educacional no formato de cartilha, contendo orientações sobre o estágio curricular supervisionado dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFar Campus Panambi.

Em 2021, Oliveira (2021) publicou a dissertação “Estágio Curricular na Educação Profissional e Tecnológica: Alternativas para Favorecer a Inclusão de Alunos Surdos do Instituto Federal De Roraima – Campus Novo Paraíso”, com o objetivo geral de “Analisar o processo de acompanhamento e orientação durante o período de estágio curricular de estudantes surdos dos cursos técnicos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima campus Novo Paraíso, a fim de desenvolver e avaliar um Manual Orientador”. Os resultados do estudo levaram a construção do produto educacional com título “Manual Orientador sobre estágio curricular supervisionado dos cursos técnicos

integrados ao ensino médio para estudantes surdos do IFRR – Campus Novo Paraíso.”.

De acordo com tais publicações, observa-se, que a maioria dos trabalhos estão concentrados na região sudeste do Brasil e foram realizados por mulheres servidoras da rede federal (trabalham na área). Porém, importante ressaltar que as buscas realizadas nos sites de publicações e repositórios, tais como Scielo, Sucupira, e nos sites da rede federal de ensino, a temática sobre estágios ainda é pouca, considerando sua importância para a formação dos estudantes da educação profissional.

## 7. Considerações finais

O desenvolvimento histórico das Instituições Federais de Ensino foi impulsionado por interesses políticos, legislações e contribuições de pesquisadores, especialmente servidores da Rede Federal de Educação.

O estágio supervisionado nos cursos técnicos integrados é apresentado como uma oportunidade para ampliar a formação integral dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), indo além da preparação para o mercado de trabalho. Como crítica, a escassez de estudos sobre os estágios na EPT, apesar de sua relevância, indica-se a necessidade de mais pesquisas nesta área, dada a relevância da participação ativa dos estudantes na dinâmica educacional.

Delineadas as responsabilidades da CEAEG, como as atividades de emissão de documentos, gestão documental e assessoria a coordenadores de curso, sua importância vai além da parte burocrática, sendo um setor de grande relevância, cujo papel também é interligar o processo de ensino-aprendizagem do estudante da sala de aula para o mundo do trabalho.

## 8. Referências

BAZANA, Josiana Rita. **Os elementos formativos presentes no estágio curricular supervisionado de um curso técnico integrado ao ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2020. [https://drive.google.com/file/d/1fC\\_wZRWJD58Le7JxwqX5fsK0o1yDUymd/view](https://drive.google.com/file/d/1fC_wZRWJD58Le7JxwqX5fsK0o1yDUymd/view). (Acessado 01 de setembro de 2022).



BRASIL. **Cartilha Esclarecedora sobre a lei do estágio**: Lei nº 11.788/2008. Brasília, DF: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. [https://www.inqc.org.br/estagios/Cartilha\\_Lei\\_Estagio.pdf](https://www.inqc.org.br/estagios/Cartilha_Lei_Estagio.pdf) (Acessado 06 de dezembro de 2022).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9394/1996. Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) (Acessado 06 de dezembro de 2022).

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. República dos Estados Unidos do Brazil**, 1909. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf) (Acessado 16 de julho de 2022).

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. MEC, Brasília, 2010. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). (Acessado 06 de dezembro de 2022).

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1994b. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm) (Acessado 06 de dezembro de 2022).

BRASIL. Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2008a. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm) (Acessado 15 de julho de 2022).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> (Acessado 30 de novembro de 2022).

CASTRO, Mariana Soares. **Estágio Supervisionado: espaço de formação do estudante da educação profissional e tecnológica**. Rio Pomba. 2020. [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9957252](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9957252) (Acessado 09 de maio de 2022).

ClAVATTA, Maria. (2005). A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v.3, n.3. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122> (Acessado 13 de dezembro de 2022).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio) > (Acessado 06 de maio de 2022).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA. **Regimento Interno do Campus Boa Vista.** 29 de dezembro de 2014. <https://boavista.ifrr.edu.br/regimentointerno/regimento-interno-do-campus-boa-vista> (Acessado 13 de dezembro de 2022).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA.

**Plano De Desenvolvimento Institucional IFRR 2019-2023.** 2019. <https://ifrr.edu.br> (Acessado 13 de dezembro de 2022).

LOVATO, Livia Maria. **As contribuições de uma sequência didática formativa para a prática do estágio curricular supervisionado para alunos do ensino médio integrado.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2020. <https://repo.ifsp.edu.br/handle/123456789/200>. (Acessado 04 de maio de 2022).

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

NUNES, Zilda Clarice Rosa Martins. **Memória e História da Educação:** entre práticas e representações. In: Maria Cristina Leal; Marília Pimentel. (Org.). História e Memória da Escola Nova. Rio de Janeiro: Loyola, 2003, v. 1, p. 9-26.

OLIVEIRA, Sarah Cruz de Souza. **Estágio curricular na educação profissional e tecnológica:** alternativas para favorecer a inclusão de alunos surdos do Instituto Federal de Roraima – Campus Novo Paraíso. IFRR, Boa Vista, 2021. <https://www.ifrr.edu.br/profept/dissertacoes/estagio-curricular-na-educacao-profissional-e-tecnologica-alternativas-para-favorecer-a-inclusao-de-alunos-surdos-do-instituto-federal-de-roraima-2013-campus-novo-paraiso/view> (Acessado 04 de abril de 2022).

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal, RN: IFRN, 2015.

<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018> (Acessado 16 de julho de 2022).

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

SANTOS, Gidair L.; SILVA, Assis L. **A Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica**: Aproximações da Literatura Acadêmica. 2021.

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO\\_EV167\\_MD1\\_SA105\\_ID79\\_17092021071800.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA105_ID79_17092021071800.pdf) (Acessado 12 de dezembro de 2022).

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrxCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt> (Acessado 13 de dezembro de 2022).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> (Acessado 30 de novembro de 2022).

SCHIEDECK, Silvia.; FRANÇA, Maria. C. C. C. **A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais**. 2019. Vídeo MP4.

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433129?mode=full> (Acessado 16 de julho de 2022).

SILVA, Caetana Juracy Rezende. (Org.). **Institutos Federais, Lei nº 11.892 - Comentários e reflexões**. Natal, RN: IFRN, 2009, 70 p.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192) (Acessado 15 de julho de 2022).

SILVA, Cissa G. da; MARCUSSO, Marcus F. Ensino Médio Integrado e o mundo do trabalho: o estágio supervisionado no contexto do IFSULDEMINAS - campus Poços de Caldas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e11680, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.11680

SILVA, Rilda Simone Maia da. **Estágio Curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da Educação Técnica de Nível Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/304> (Acessado 17 de julho de 2022).

WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Report 2018. Insight Report. 2018. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018> (Acessado 20 de abril de 2022).

## **Autores**

Enyedja Fabricia de Lima Cruz<sup>1</sup>, Tassiane dos Santos Ferrão<sup>2,\*</sup>

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, Pricumã, nº: 2496, CEP 69303-340, Boa Vista, Brasil.
2. Campus Novo Paraíso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Br 174, Km 512, Caracará-RR, Brasil.

\* Autor para correspondência: [tassiane.ferrao@ifrr.edu.br](mailto:tassiane.ferrao@ifrr.edu.br)

---

## Uso de tecnologias digitais na aprendizagem de biologia no Ensino Médio Integrado

Isabel Sornberger Paulichi, Márcia Brazão e Silva Brandão

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c12>

### Resumo

O objetivo deste estudo é apresentar o uso das tecnologias digitais que podem ser integradas às aulas de biológicas de forma a contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes do ensino médio integrado por meio de uma revisão bibliográfica. Os resultados expõem a existência de desafios no uso das tecnologias digitais na sala de aula tanto para o professor, quanto para o estudante, sendo primordial que o professor busque conhecimentos pedagógicos, compreenda os conteúdos de biologia e utilize as ferramentas digitais, para então identificar o potencial pedagógico destas para o processo de ensino. Conclui-se que é pertinente a continuação da busca sobre estudos que apresentem as melhores práticas no uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, abordando estratégias pedagógicas tanto na vertente instrucionista quanto construcionista que possibilitem ser replicados apresentando detalhadamente os conhecimentos pedagógicos e conteúdos utilizados, bem como as ferramentas tecnológicas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de biologia, Educação Profissional e Tecnológica, Prática educativa, Tecnologias Digitais.

### 1. Introdução

O presente artigo aborda o uso de tecnologias digitais na aprendizagem de biologia no ensino médio integrado ao curso técnico, visando contribuir para as discussões desta temática. Visto que a sociedade transita culturalmente mediada pelas tecnologias que lhe são contemporâneas e transformam sua maneira de pensar, sentir e agir (KENSKI, 2012). Desse modo, tais tecnologias não podem ser ignoradas nas práticas educativas no contexto da formação profissional.

Diante das colocações que afirmam que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são utilizadas pela sociedade amplamente no

seu cotidiano, tornam-se conflitantes no ambiente educacional, pois os estudantes não buscam integrá-las nas atividades escolares, na qual consideraram como contextos diferentes (MARCUSO, 2009). Logo, as tecnologias digitais devem ser analisadas a sua utilização nos espaços de aprendizagem, em especial nas salas de aula.

Nesse sentido, Kenski (2003, p. 76) afirma que é preciso considerar que as tecnologias condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados. Dessa forma é necessário que ao se utilizar as tecnologias digitais nas práticas educativas estas facilitem o processo de ensino e a aprendizagem.

Por conseguinte, é essencial que estas sejam utilizadas de forma adequada, “isso implica criar ambientes de aprendizagem onde haja tanto aspectos da transmissão de informação quanto de construção, no sentido da significação ou da apropriação de informação” (VALENTE, 2014, p.144). Para que o estudante seja capaz de compreender as informações apresentadas e também construa seu próprio conhecimento.

Assim, os professores possuem o desafio de estabelecer “práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade” (RAMOS, 2008, p.9). Logo, é fundamental que nesse processo formativo articule com os conteúdos teóricos e que possibilitem momentos de prática.

E a modalidade do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica apresenta singularidade no processo de construção do conhecimento do estudante, de modo a “proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas e habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões” (RAMOS, 2014, p. 47). Nessa perspectiva, os estudantes do EMI precisam conhecer os conteúdos dos componentes curriculares pertencentes ao ensino básico de nível médio, bem como os conteúdos da formação técnica para atuar e compreender o mundo do trabalho.

No processo de formação profissional destaca-se o componente curricular de biologia por “colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e integrante do Universo”

(ALQUINI; SAMPAIO, 2000, p. 177). Assim como, “a formação biológica contribui para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações atualizadas de processo e de conceitos biológicos, a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna” (KRASILCHIK, 2008, p. 11). Assim, estes conhecimentos são necessários para que o estudante compreenda a realidade na qual está inserido.

Considerando esse contexto, o presente estudo partiu do seguinte questionamento: Como o emprego das tecnologias digitais podem facilitar o processo de aprendizagem nas aulas de biologia do Ensino Médio Integrado? Partindo dessa questão, o objetivo deste estudo é compreender o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem dos estudantes nas aulas de biologia do ensino médio integrado.

## **2. Educação Profissional e Tecnológica e a aprendizagem de biologia**

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade (MEC, 2010). Desse modo, a proposta da pesquisa será de contribuir para a qualidade do ensino a partir da relação entre educação, trabalho e tecnologia, além de estar vinculado à concepção de que a educação profissional deve estar comprometida com a formação humana.

A educação oportuniza a formação dos indivíduos, segundo Saviani (1989) é por meio da educação que a sociedade transmite os conhecimentos acumulados em cada momento histórico para as novas gerações a fim de garantir a sua existência. Nesse sentido, a produção do conhecimento pela humanidade é mediada pelo trabalho, ou seja, a formação humana decorre da relação entre a educação e o trabalho. Ramos (2014, p. 88) afirma que “a dimensão ontológica do trabalho é o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais”.

A formação na EPT orienta a integração dos conhecimentos à prática do trabalho, de modo a "proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas e habilitar as pessoas para o exercício

autônomo e crítico de profissões" (RAMOS, 2014, p. 47). E, em virtude das transformações no mundo do trabalho “que demandam cada vez mais o desenvolvimento de habilidade cognitivas, éticas e estéticas em substituição aos afazeres aprendidos pela repetição e memorização” (KUENZER, 2000, p.12), torna-se necessário estabelecer relações mais apropriadas entre a educação e trabalho no ensino médio.

Na perspectiva de superar “a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana” (RAMOS, 2008, p. 5-6), emerge a EPT com a finalidade de ofertar o ensino o ensino médio integrado à educação profissional técnica. Esta formação integrada apresenta singularidade na oferta do ensino, segundo Ciavatta (2012, p. 84) “a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho”. Frente aos desafios de integrar os conteúdos da formação geral aos de formação específica, encontra-se na base comum curricular o componente denominado biologia.

A biologia é uma disciplina do currículo escolar, a qual, segundo Krasilchik (2008, p. 11) “contribui para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações atualizadas de processo e de conceitos biológicos, a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna.” Desse modo, o ensino de biologia deve estimular aos estudantes o interesse pelo mundo dos seres vivos.

O ensino de biologia deve colaborar para a construção do conhecimento visando a “alfabetização biológica” dos estudantes. Acerca do conceito de “alfabetização biológica”, Krasilchik (2008) apresenta um modelo para envolvimento dos estudantes com os conteúdos de biologia em quatro níveis:

- 1.Nominal – quando o estudante reconhece os termos, mas não sabe seu significado biológico.
- 2.Funcional – quando os termos memorizados são definidos corretamente, sem que os estudantes compreendam seu significado.
- 3.Estrutural – quando os estudantes são capazes de explicar adequadamente, em suas próprias palavras e baseando-se em experiências pessoais, os conceitos biológicos.
- 4.Multidimensional – quando os estudantes aplicam o conhecimento e as habilidades adquiridas, relacionando-as com conhecimentos de outras áreas, para resolver problemas reais. (KRASILCHIK, 2008, p.12)



Desse modo, no ensino de biologia espera-se que o estudante possa compreender os conceitos básicos de biologia, bem como o mundo e suas transformações e situar-se como indivíduo participativo e integrante do Universo (ALQUINI; SAMPAIO, 2000). Por isso, o professor precisa dominar os conteúdos das áreas das ciências biológicas e associá-las às suas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas perpassam pelo conhecimento acerca de como as pessoas aprendem. Para isso, as teorias da psicologia contribuíram para a pedagogia acerca da compreensão sobre o desenvolvimento humano em seus aspectos físico, intelectual, afetivo (HAYDT, 2006). Nesse sentido, o professor precisa estabelecer critérios de seleção do conteúdo de biologia, estipulando que as prioridades “os assuntos que sejam: fundamentais; pré-requisito para outros assuntos; atuais; e interessantes” (KRASILCHIK, 2008, p. 46).

O professor, além do domínio pedagógico e de conteúdo, precisa conhecer os aspectos tecnológicos para o desenvolvimento de sua prática docente. Por conseguinte, Palis (2010) apresenta o modelo de conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (CTPC), do inglês Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), no qual é inspirado nas ideias de Shulman e difundido por pesquisadores como sendo:

O conhecimento que os professores precisam ter para ensinar com e sobre tecnologia em suas áreas disciplinares e nível escolar de atuação. Inclui questões instrucionais e de gestão de sala de aula, relações entre tecnologia e conteúdo específico, concepções e usos pedagogicamente apropriados da tecnologia. (PALIS, 2010, p. 434-435)

Desse modo, o professor além do conhecimento de conteúdo e pedagógico, para analisar as tecnologias, precisa conhecer a que propicie o desenvolvimento docente com qualidade. Tal compreensão acerca do uso de tecnologia no ensino visa permitir o desenvolvimento de estratégias e representações apropriadas, bem como específicas para o contexto educacional (MISHRA; KOEHLER *apud* ROLANDO *et al*, 2018).

Com isso, tem-se ampliado o discurso acerca da integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, de maneira crítica e consciente, sempre observando as contribuições para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da autonomia intelectual e ética dos estudantes,

por meio do estudo que aborda situações reais fundamentadas em sólida teoria (KUENZER, 2016).

### 3. As tecnologias digitais na educação

Iniciamos com a reflexão sobre o conceito do termo “tecnologia” para compreender a relação intrínseca das tecnologias com a sociedade. As tecnologias são criadas e recriadas a todo momento pela sociedade e o “homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas” (Kenski, 2012, p.21), nesse sentido a evolução da humanidade está associada com as tecnologias desenvolvidas em cada época.

Para Vieira Pinto (2005), a tecnologia surge a partir da necessidade humana de expandir sua técnica, para ele a técnica:

Exprime por sua essência a qualidade do homem, como o ser vivo, único em todo o processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por intervenção e construção, para outros corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, com uma capacidade de ação imensamente superior à que caberia aos seus instrumentos inatos, os membros de que é dotado. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 136-137)

A definição de técnica como uma extensão da ação humana sobre a natureza, contribui para o entendimento de que a tecnologia deve ser utilizada como ferramenta auxiliar e que necessita ser manipulada de maneira consciente em benefício da humanidade. E que a técnica pertence ao homem e não à máquina, “a máquina resume e prefigura uma sucessão de atos, que por levarem ao fim pretendido, explicam a forma a ela atribuída e as funções que deve exercer. A sucessão de atos representa a técnica de produção que tal máquina é capaz de realizar” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 135), dessa forma os artefatos tecnológicos são modificados pelo próprio homem e refletem a manifestação do pensamento humano.

Nesse entendimento, a evolução da tecnologia fica limitada ao conhecimento humano de cada época, Vieira Pinto (2005) afirma que:

A tecnologia de cada fase histórica permite a ampliação da capacidade humana de domínio da natureza, com as correlatas elaborações teóricas, apenas até certo ponto. Fica assim traçada a área de expansão do conhecimento e de produção de utensílios, máquinas e

objetos possibilitados pela técnica do período e, apreço, sempre em evolução. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 68)

Observa-se que as tecnologias nada podem fazer sem a intervenção humana e de modo que a inércia das pessoas em dominar a técnica contribuiu para a tecnização do homem, já que “a crença de que a técnica pode resolver tudo é uma forma de percebê-la como produtora do humano e não produto do ser humano” (Silva, 2013, p.853). Sendo fundamental que a sociedade situe “a tecnologia como uma atividade humana subordinada a outras dimensões humanas” (SILVA, 2013, p. 854) e assuma as responsabilidades na manipulação das tecnologias.

E diante do desenvolvimento tecnológico emerge o debate sobre as vantagens e as desvantagens na sua utilização e, segundo Silva (2013), as pessoas têm assumido posições extremas, de um lado os denominados de tecnófobos e de outro os tecnófilos. Os tecnófobos são aqueles que veem a tecnologia de forma extremamente cética e com a visão pessimista, onde a tecnologia irá transformar o ser humano em sub-homem; já os tecnófilos veem a tecnologia de forma positiva, valorizam os benefícios provocados por ela e criam a expectativa que a ela seja detentora de autonomia. Por isso, é necessário compreender a realidade que a tecnologia apresenta, observando problemas advindos e as contribuições para a sociedade.

No sentido amplo, existem diversas tecnologias que são utilizadas na educação, de modo que “a sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia” da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (“tecnologias”) pedagógicas” (BELLONI, 2009, p.54). Em vista disso, a conceituação do termo tecnologia educacional admite influências oriundas do avanço de outras tecnologias, conforme apresentado por Leite e Aguiar (2016):

A conceituação de Tecnologia Educacional tem sofrido grandes mudanças de paradigma a partir da década de 1950 até o presente, sobre a criação, utilização e gestão de recursos ou meios tecnológicos. Isso reflete o impacto da evolução das tecnologias de informação e comunicação na sociedade, na ciência básica do campo e na educação. O foco da evolução da tecnologia é voltado para a análise, a concepção de instalações e recursos educativos que enfatizam a aplicação de reflexão e a construção do conhecimento. (LEITE; AGUIAR, 2016, p. 35).

Tais avanços colaboram para que as tecnologias educacionais (TE) se estabeleçam no contexto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (CARMO, 2015). Desse modo, Velloso (2012, p. 49) afirma que “um traço fundamental das TIC é o fato de serem produto da convergência e do imbricamento das telecomunicações com a informática e a computação”. Nesse sentido, a existência de variados tipos de tecnologias (telecomunicacionais e/ou informática/computação), permitem ser interpretadas no contexto educacional “a partir de circunstâncias, estratégias, processos e recursos de informações e comunicações” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 4).

Desse modo, as tecnologias de comunicação também propiciam mudança nas tecnologias educacionais. Considerando que “a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes” (Belloni, 2009, p.54). Deve-se considerar a mudança de paradigma que a utilização das tecnologias geram no contexto educacional. Nesse sentido, afirma Kenski:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (KENSKI, 2003, p. 21).

Em virtude disso, Almeida (2009, p. 13) propõe que sejam adotadas atitudes de “apropriação dos recursos computacionais e comunicacionais como meios para a produção e difusão de conteúdos a partir das práxis e realidades onde estão inseridos” por parte de todos os atores envolvidos no ensino. Para que, os gestores, os professores e os estudantes compreendam a função das tecnologias educacionais e identifiquem o potencial pedagógico dessas ferramentas, para então integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Carvalho e Ivanoff (2010) apresentam as práticas das TICs e seus respectivos recursos tecnológicos a partir de estratégias que estão presentes nos processos de ensinar e aprender. E Cristovão e Nobre (2011) ressaltam que a utilização do computador na educação segue duas vertentes: a utilização instrucional e a construcionista.

As utilizações instrucionais: são aquelas que privilegiam a apresentação de informações para o aluno ou uma instrução do tipo instrução; as construcionistas: são as que dão abertura para o aluno experimentar, simular, brincar, construir a partir de um ambiente compatível com tais ações e num contexto preparado para tal. Dessa forma, o professor pode estabelecer as metodologias educativas a partir da aprendizagem e cooperação de seus estudantes.

Portanto, as tecnologias educacionais podem ser utilizadas em diversos contextos, a depender do objetivo definido pelo professor. Por isso, é preciso observar as influências advindas de variadas tecnologias na educação:

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador ou a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) - condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhados e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens. (KENSKI, 2003, p 76)

Além disso, as tecnologias educacionais podem auxiliar os estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, é necessário que estas sejam utilizadas de forma adequada, “isso implica criar ambientes de aprendizagem onde haja tanto aspectos da transmissão de informação quanto de construção, no sentido da significação ou da apropriação de informação.” (VALENTE, 2014, p.144). Para que o estudante seja capaz de compreender as informações apresentadas e construir seu próprio conhecimento.

Portanto, as tecnologias educacionais são ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, na qual “desde longa data vários educadores já defendiam a necessidade de usar recursos auxiliares do ensino, com o objetivo de ilustrar a palavra do professor, tornando as lições mais concretas e mais ligadas à realidade” (HAYDT, 2006, p.226).

#### **4. Conclusão**

A partir das pesquisas analisadas nesta revisão, buscou-se compreender o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem dos estudantes nas

aulas de biológicas do ensino médio integrado, dessa forma conclui-se que essa temática apresenta desafios tanto para o professor, quanto para o estudante.

Um dos desafios é a conscientização sobre a função do professor no processo de ensino e aprendizagem, que deve ser o de mediar a construção do conhecimento do estudante. Além de compreender que o uso das tecnologias digitais na sala de aulas não irá solucionar todos os problemas da educação e nem substituir a função docente. Conforme afirma Silva (2013), a tecnologia deve ser utilizada como uma atividade humana subordinada a outras dimensões humanas, logo professores e estudantes precisam dominar os aparatos tecnológicos para assumir as responsabilidades na manipulação destas e utilizá-las em benefício da aprendizagem.

Para superar os desafios no uso das tecnologias digitais na sala de aula é primordial que o professor busque conhecimentos pedagógicos, compreenda os conteúdos de biologia e utilize as ferramentas digitais, para então identificar o potencial pedagógico destas para o processo de ensino. Na qual deve-se observar o contexto da sala de aula em que deseja inseri-las, com a identificação das tecnologias digitais que os estudantes possuem e utilizam, de modo a permitir o planejamento de estratégias mais adequadas.

Outra possibilidade na EPT é contextualização dos conteúdos de biologia com a formação técnica, no qual o professor conduz uma atividade prática utilizando as tecnologias digitais. Neste caso, as estratégias pedagógicas envolveriam o uso de simuladores digitais que abordasse situações práticas, fundamentadas em sólida teoria trabalhadas antecipadamente. Desse modo, é fundamental que o conhecimento teórico seja articulado com as atividades práticas para que ocorra o entendimento dos estudantes.

E finalizando sobre a utilização das tecnologias digitais na sala de aula, é preciso considerar que as duas vertentes, instrucionista e construcionista, colaboram para a construção do conhecimento. Na qual a vertente instrucionista auxilia na transmissão de informações e a vertente construcionista no entendimento do conteúdo, dando mais sentido e apropriação da informação. Portanto, é possível utilizar ambas vertentes a depender das estratégias pedagógicas, domínio da ferramenta tecnológica e do nível de conhecimento que os estudantes buscam aprofundar.

Devido a amplitude do tema, o uso das tecnologias digitais na aprendizagem de biologia no ensino médio integrado, observou-se ser pertinente a continuação de estudos que apresente práticas educativas exitosas, tanto na vertente instrucionista quanto construcionista, abordando estratégias pedagógicas para serem replicados em sala de aula de modo a especificar os conhecimentos pedagógicos necessários, conteúdos utilizados, além das ferramentas tecnológicas.

## 5. Referências

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 2009.

ALQUINI, Yedo; SAMPAIO, Elvira Souza de. Biologia. In: KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CARMO, Valéria Oliveira do. **Tecnologias Educacionais**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de; IVANOFF, Gregório Bittar. **Tecnologias que educam**: ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez editora, 2012.

CRISTOVÃO, Henrique Monteiro; NOBRE, Isaura Alcina Martins. Software educativo e objetivos de aprendizagem. In: NOBRE, et al. (orgs). **Informática na educação**: um caminho de possibilidades e desafios. Serra: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, p. 127-59, 2011.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola**: a aprendizagem flexibilizada. Anais. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22. <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educação-e-Trabalho.pdf> (Acessado 25 de maio de 2023).

LEITE, Ligia; AGUIAR, Márcia. Tecnologia educacional: das práticas tecnicistas à cibercultura. In: SANTOS, Edméa. **Mídias e Tecnologias na Educação Presencial e à Distância**. Barueri: Grupo GEN, 2016.

MARCUSSO, Nivaldo Tadeu. EAD e tecnologia no ensino médio. IN: LITTO, F. M; FORMIGA, M. **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192) (Acessado 29 de maio de 2023).

PALIS, Gilda de La Roque. O conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo do professor de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 432-451, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008. [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf) (Acessado 07 de junho de 2023).

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROLANDO, Luiz Gustavo Ribeiro et al. Evidências de validade da versão adaptada para o português do questionário TPACK survey for meaningful learning. **Avaliação psicológica**, v. 17, n. 1, p. 37-47, 2018.

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



SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, V. 94, n. 238, 2013.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **UNIFESO-Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 141-166, 2014.

VELOSO, Renato dos S. **Tecnologia da informação e comunicação**, 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

## **Autores**

Isabel Sornberger Paulichi\*, Márcia Brazão e Silva Brandão

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.

\* Autor para correspondência: [isabel.sornberger@ifrr.edu.br](mailto:isabel.sornberger@ifrr.edu.br)

## CAPÍTULO 13

---

### **O ensino de química com enfoque na educação ambiental regional: uma proposta dialógica para os 1º anos do ensino médio integrado**

Angela Nayva da Silva Souza Corrêa, Danieli Lazarini de Barros, João dos Santos Panero

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c13>

#### **Resumo**

Este trabalho é resultado de um estudo de pesquisa aplicada em educação, executada em 2023 no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima, desenvolveu-se no âmbito do Mestrado Profissional. A pesquisa fez uma abordagem do ensino de química fundamentada na perspectiva de Paulo Freire, com foco na Educação Ambiental Crítica. Incluiu a mineração ilegal de ouro em terras indígenas de Roraima como tema central para o ensino do conteúdo das transformações da matéria, visando o fortalecimento da Educação Ambiental na disciplina de Química, foram desenvolvidas práticas integrativas que incluíram a problematização, a experimentação investigativa em sala de aula. O intuito do desenvolvimento da pesquisa foi avaliar se a abordagem do ensino de química, aplicada ao contexto regional amazônico, favorecia a aprendizagem nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Além disso, se propôs a adoção de valores e atitudes sustentáveis para o desenvolvimento social e econômico da região, trabalhando a conscientização por meio da disponibilização e discussão de informações e dados provenientes de publicações e estudos científicos sobre o tema ambiental em questão para isso, realizou-se sondagem, pesquisa, intervenção e avaliação. Os resultados apontaram um perfil dos estudantes do Ensino Médio Integrado e revelaram que é possível ensinar os conteúdos valorizando as riquezas regionais, como também discutindo valores e atitudes sustentáveis para a região amazônica.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Ensino de Química, Educação Profissional e Tecnológica, Três Momentos Pedagógicos.

## 1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica desempenha um papel fundamental no sistema educacional brasileiro, integrando conhecimentos gerais e específicos visando a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, compromisso alinhado à formação integral.

Para a garantia de uma formação integral com vistas ao pleno exercício da cidadania, é preciso pensar o Ensino de Ciências incluindo o Ensino de Química para além das aulas expositivas denominadas por Freire (2005), como educação bancária, manifestadas nas aulas tradicionais, afastando-se da realidade dos estudantes e limitando a interdisciplinaridade.

Os autores Guimarães e Castro (2020), afirmam que o ensino de química na Educação Básica, há um predomínio da memorização de conceitos e chamam de “cultura da decoreba”, muito presente nessas aulas.

Este contexto levanta preocupações destacando a necessidade de uma abordagem mais problematizadora e integradora, especialmente em regiões como a Amazônia. Este artigo visa investigar a eficácia de uma abordagem problematizadora da educação ambiental no ensino de química em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Roraima. Incluindo a elaboração de uma proposta dialógica para o Ensino de Química, enfatizando a educação ambiental regional e contribuindo para o aprendizado sobre o conteúdo de transformações da matéria.

Utilizou-se para isso, a metodologia dos três momentos pedagógicos proposta por Delizoicov *et al.* (2009), e incluiu-se nesse contexto, a poluição e degradação gerada pela mineração ilegal de ouro em terras indígenas no Estado de Roraima, com o conteúdo de química, matéria e suas transformações, explorando as mudanças contínuas envolvendo transformações da matéria e do ambiente, que chamamos de reações químicas e transformações do ambiente natural provocadas pela ação humana, na busca por minérios em áreas de preservação permanente.

As reações químicas são processos em que ocorrem mudanças na constituição do material por causa da formação de novas substâncias e ocorrem a todo instante à nossa volta. (MÓL; SANTOS, 2000).

As reações químicas são demonstradas pelas equações que são transformações químicas e consistem no esquema.



Tais reações podem ser, de síntese também conhecidas como reações de composição ou de análise conhecida como reações de decomposição (FONSECA, 2016).

A abordagem envolve principalmente o levantamento de dados e discussões em sala de aula quanto ao descarte do mercúrio elementar ( $\text{Hg}^0$ ), na atmosfera, que sofre interações com outros elementos ou mesmo na presença da luz solar, e este pode transformar-se em metilmercúrio  $[\text{CH}_3\text{Hg}]^+$  e dimetilmercúrio  $[\text{2CH}_3\text{Hg}]$ . Essas reações ocorrem no solo, no ar, na água e sob a ação de microrganismos (BISINOTI; JARDIM, 2004).

A contaminação por mercúrio no solo e na água é um problema ambiental de grande relevância devido aos efeitos tóxicos deste metal sobre os ecossistemas aquáticos e terrestres. Essa conversão é mediada por microrganismos do solo, especialmente bactérias metiladoras de mercúrio que catalisam a metilação do mercúrio inorgânico, resultando na formação de metilmercúrio  $[\text{CH}_3\text{Hg}]^+$ , uma forma altamente tóxica e biodisponível do mercúrio (ALMEIDA, 2005).

Ao pensarmos na Amazônia como um grande sistema aberto onde essas reações estão acontecendo a todo instante podemos imaginar a gravidade para os ecossistemas (MELAMED; VILAS BÔAS, 2002).

Para um bom desenvolvimento do processo, foi necessário diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como avaliar suas percepções com relação a temática da educação ambiental regional e analisar a eficácia de atividades práticas investigativas, buscando promover uma conexão mais profunda entre os conteúdos de química e a realidade dos estudantes.

A abordagem proposta não apenas visava enriquecer o ensino de química, mas também estimular o pensamento crítico e sustentável para enfrentar desafios ambientais e sociais na sociedade contemporânea.

Sabemos que a educação ambiental (EA), é obrigatória no ensino formal e é estabelecida pela Lei 9.795/99, que regula a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), (BRASIL, 1999). O documento esclarece que, a EA, deve desenvolver-se como prática educativa integrada.

A referida Lei define Educação Ambiental, como:

“Educação Ambiental caracteriza-se pelos processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Pela legislação entende-se que a educação ambiental deve ser executada de forma integrada. E ainda, encontramos a obrigação da abordagem em todas as fases, etapas, modalidades de ensino, orientando também a abordagem a ser realizada através da contextualização e da interdisciplinaridade (Brasil, 2012).

Podemos observar que se trata de uma atividade não neutra e envolve incluir a articulação e interdependência com as dimensões política e pedagógica do processo de ensino. Tozoni-Reis (2006), faz uma comparação dessa concepção e a chama de Educação Ambiental Crítica, para distingui-la da Educação clássica ou tradicional.

O desenvolvimento da educação ambiental inserida ao ensino de química permitiu a contextualização e ainda foi possível trabalhar os conceitos de desenvolvimento sustentável na região amazônica. Contribuindo assim, com a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo e com o mundo (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

Ao realizarmos uma proposta que contemple a educação ambiental regional no ensino de química concordamos com a proposição de Ramos (2008), ao afirmar que os diversos campos da ciência são representados em disciplinas e quando relacionadas, partindo de recortes da realidade, possibilitam a compreensão de conceitos potencialmente significativos para os discentes.

Além disso, Santos e Schnetzler (2010), também apontam alternativas para o ensino de Química que os conteúdos sejam ministrados de maneira a contribuir para a formação cidadã. Assim os professores podem incluir aspectos regionais de relevância social ou ambiental permitindo a abordagem dos aspectos sociais, políticos, econômicos e éticos envolvidos nas suas realidades.

Segundo Santos (2021), o ensino de Ciências tem contribuído para o exercício da dominação ao deixar de favorecer uma educação para a liberdade. Ao pensar o ensino de Química para a formação humana com vistas ao pleno exercício da cidadania deve-se incluir práticas que permitam aos estudantes a conexão destes conhecimentos com o mundo.

Além de incluir a Educação Ambiental Crítica que se diferencia da EA, clássica por ter uma abordagem interdisciplinar, emancipatória, entendemos que a Química é por natureza uma ciência experimental. Nesse sentido, a experimentação problematizadora surge com o intuito de promover diálogos entre a teoria e o modo como os estudantes entendem as distintas formas de pensar sobre o mundo, tendo a ciência como intermediária (OROFINO *et al.*, 2014).

Por isso, a problematização cria um estado pleno em que o educando pode elaborar e testar suas hipóteses, indagações e curiosidades, e ainda usar sua capacidade criadora para solucionar certas situações durante a experimentação (OROFINO *et al.*, 2014). Favorecendo a adoção de atitudes responsáveis.

Segundo Oliveira (2010), outra alternativa interessante para o ensino de química são a inserção das atividades experimentais que contribuem para o desenvolvimento de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Porém, sabemos que perdura na realidade brasileira uma carência quando se trata de infraestrutura e recursos didáticos. Neste sentido Guimarães (2009), propõe uma interligação do teórico-experimental ao cotidiano de cada aluno através da experimentação investigativa, como estratégia eficiente para a problematização ambiental.

## **2. Materiais e Métodos**

A estudo fez parte de uma pesquisa de mestrado que teve início em 2021 e veio a ser aplicada em 2023, classificando-se como uma abordagem aplicada no modelo quali-quantitativa ou modelo misto, segundo Koche (2011), pesquisa aplicada ou investigação aplicada tem como conceito ser um método científico específico que envolve aplicação prática da ciência, já os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (MINAYO, 1997). De acordo com os autores Grácio e Garrutti (2005, p.119), “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas”.

Em relação aos objetivos, foi classificada como pesquisa descritiva segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa busca descrever as características de

determinada população ou fenômeno, envolvendo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Já quanto aos procedimentos técnicos aproximou-se de uma pesquisa ação, conforme define Thiollent (1988), ser a pesquisa ação um tipo de investigação social. Segundo Tripp (2005), existem diferentes modalidades de pesquisa-ação, a pesquisa desenvolvida foi do tipo Pesquisa-ação Política Socialmente Crítica que se diferencia da meramente técnica, uma vez que, não se trata da busca em aprimorar a prática educacional, mas de como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social.

A aplicação da pesquisa ocorreu em um intervalo de tempo de 30 dias em cinco aulas de química em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio Integrado-(EMI). Os tempos de aula de 50 minutos e foi utilizada a seguinte carga horária:

- Sondagem e sensibilização uma aula de 50 min;
- Intervenção três aulas de 50 min;
- Avaliação e finalização uma aula de 50 min.

Para o desenvolvimento foram necessários estabelecer os seguintes critérios:

- a) A definição dos papéis dos participantes no processo de sensibilização: pesquisador, docente colaborador e estudantes colaboradores.
- b) A definição dos locais em que a pesquisa seria aplicada: sala de aula e laboratório de informática.
- c) A definição dos instrumentos de coleta dos dados e avaliação que incluíram questionários, construção de nuvem de palavras, observação sistemática.

A metodologia de análise de dados Análise de Conteúdo, com a categorização da análise temática e conceitual, referentes a Educação Ambiental Crítica e ao ensino de química envolvendo técnicas de síntese; estatística e descritiva.

## **2.1. A montagem da Sequência Didática (SD)**

Para elaborar a SD no Ensino de Química, com a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos, proposta por Delizoicov *et al.* (2009), a partir da concepção de Paulo Freire (1978), da educação dialógica, valorizando os

aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento, foi observado a divisão proposta para a investigação temática: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento e ainda observados os seguintes aspectos:

- 1- Levantamento Preliminar que inclui reconhecimento do local e da comunidade escolar. Codificação que incluiu análise e escolha de contradições sociais, do grupo em questão.
- 2- Decodificação que inclui legitimação das situações e sistematização em temas geradores.
- 3- Redução Temática e seleção de conceitos científicos para compreensão do tema e planejamento de ensino.
- 4- Por fim, a aplicação em sala de aula e implementação das atividades, que foram baseadas em experimentos investigativos associadas a artigos científicos, notícias jornalísticas, documentários que permitiram aos estudantes a busca por resoluções das situações problemas, instigando o engajamento ao aprendizado.

Os conteúdos previstos para a disciplina de química nos primeiros anos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Roraima, *Campus Boa Vista* eram idênticos para as duas turmas, mesmo sendo elas pertencentes a eixos tecnológicos diferentes e com carga horária total anual de 80h em ambos os cursos, a aplicação da SD representou 6,2% da carga horária total anual. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos não previam atividades integradas com outros componentes curriculares ou eixo tecnológico diferentes, não foram inseridas essas conexões, porém seria possível a integração com outras áreas do conhecimento.

O Conteúdo de Matéria e suas Transformações vem separado do Conteúdo de Cálculos Estequiométricos, em consulta à Bibliografia sugerida nas ementas para o ensino de química, em pelo menos duas obras: Química: Ensino Médio (REIS, 2016), e Química Geral V.01 (FELTRE, 2004), o tema é abordado dentro da temática de matéria e suas transformações.

No planejamento do docente no plano de Ensino constava a opção de 10h para trabalhar Cálculos estequiométricos e mais 4h para a abordagem do conteúdo de matéria e suas transformações, totalizando 14h (quatorze horas) a carga horária total para abordagem dos conteúdos, a aplicação utilizou apenas



5h (cinco horas), e ainda restaram 9h para incluir outras atividades que envolvessem transformações da matéria e cálculos estequiométricos.

A sequência didática foi aplicada no Instituto Federal de Roraima, local onde a pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, inserida na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e dividida em:

I. Aplicação de questionário e sensibilização para levantamento prévio das percepções dos estudantes, quanto ao Ensino de Química e da Educação Ambiental, foi aplicado o questionário participativo, composto de 16 questões, objetivas e subjetivas, elaborado no Google forms e aplicado no laboratório de informática. Posteriormente foi realizada uma pesquisa na internet, abordando temas de degradação ambiental regional e a criação de uma nuvem de palavras geradas a partir das impressões dos estudantes, para isso utilizou-se o site <https://www.mentimeter.com/>.

II. Parte (A)- Aula dialogada e problematizadora com resolução de desafios no quadro, ocorreu sem indicação de nomes para irem ao quadro o critério foi voluntariedade e os demais colegas puderam prestar auxílio, nesta etapa utilizou-se de fotos e apresentação de informações científicas sobre o tema gerador que no caso era a mineração ilegal de ouro em Roraima, e ainda ocorreu com a exposição de um vídeo mostrando o ciclo biogeoquímico do mercúrio e aplicação de uma cruzadinha envolvendo os assuntos e temas principais abordados na aula dialogada.

II. Parte (B)- Desenvolvimento de uma aula experimental no ensino de química envolvendo o conteúdo de conservação de massa, realizou-se em sala de aula com grupos de quatro a seis estudantes.

III. Avaliação- Realizou-se a avaliação que consistiu na aplicação de questionários: investigativo contendo quatro problemas para resolução, questionário de múltipla escolha incluindo os conteúdos de processos de separação e purificação do ouro, aplicação das Leis Ponderais e também os processos de separação de misturas, composto de cinco questões com alternativas (a,b,c,d), e por fim um questionário com uma questão dissertativa investigativa.

### 3. Resultados e Discussão

A pesquisa foi aplicada em duas turmas do Ensino Médio Integrado, e a aplicação em duas turmas permitiu a comparação dos dados obtidos. Foram denominadas neste estudo de turmas A e B, foi executada no horário das aulas de química, no turno vespertino entre 13h30 minutos e 18h30 minutos. Participaram da pesquisa 62 estudantes, com idade entre 14 e 17 anos, de ambos os sexos, dividida em três etapas etapa 1- Sensibilização e Sondagem, etapa 2- Intervenção, etapa 3- Avaliação.

#### **Etapa 1- Questionário participativo para sondagem/sensibilização e pesquisa e construção de nuvem de palavras**

A turma A era composta de 35 (trinta e cinco estudantes), participaram da pesquisa 30 (trinta) estudantes, correspondendo a 48% do total geral da amostra 62 (sessenta e dois estudantes), e a turma B era composta de 37 (trinta e sete estudantes), e participaram da sondagem 32 (trinta e dois) estudantes, representando 52% da amostra. Verificou-se ainda que deste universo pesquisado 47 (quarenta e sete) estudantes, corresponderam a 76% de estudantes que cursavam o EMI, pela primeira vez e 24% que afirmaram não ser a primeira vez que cursavam o EMI, correspondendo ao número de 15 (quinze) estudantes.

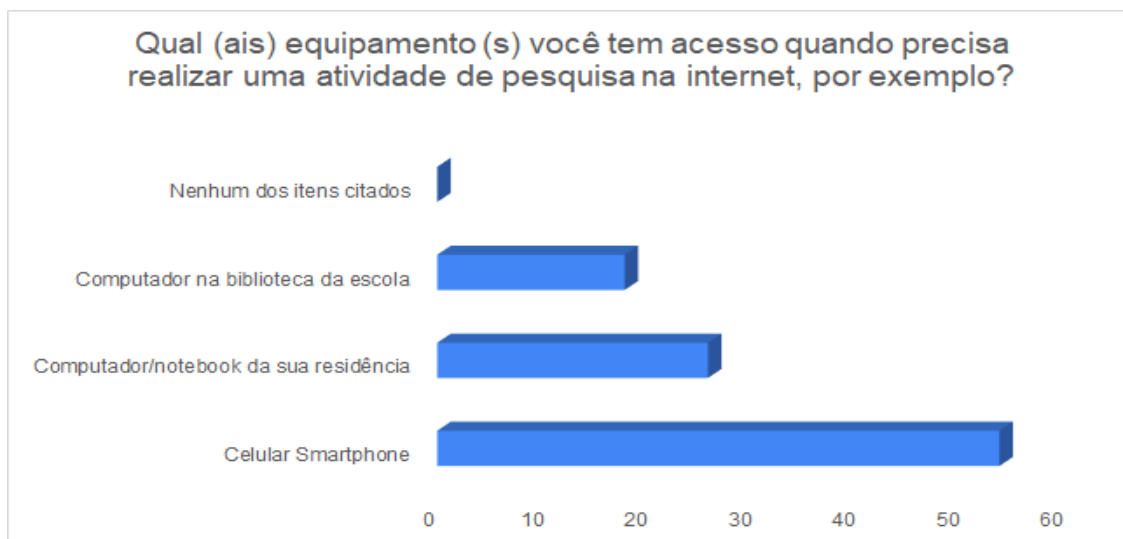
O diagnóstico foi importante para definição do perfil dos estudantes, segundo Costa e Pires (2007), é importante pensar como a escola deveria se portar diante da juventude e assim consideram, que está precisa conhecer mais profundamente o cotidiano da juventude ou melhor, juventudes – para intervir, atuar e interagir com os alunos, e não contra os alunos.

A pesquisa procurou saber como era o acesso dos estudantes a rede de internet e ainda qual o tipo de conexão eles dispunham. Considerando a amostra de 62 (sessenta e dois estudantes) equivalentes a 100%, observou-se que todos os estudantes tinham acesso à internet, sendo o destaque de 50% com acesso a Wi-Fi e dados móveis 3G e 4G nos celulares e smartphones. Ao passo que 45% responderam que tinham somente a rede Wi-Fi e ainda 5% dos respondentes afirmaram ter acesso a internet apenas pelos dados móveis nos celulares ou smartphones.

Essas informações foram importantes para nortear as ações, na execução da pesquisa e consideramos que a amostra era composta por um público jovem que nasceu na era digital, chamados de nativos digitais por Prensky (2008) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores.

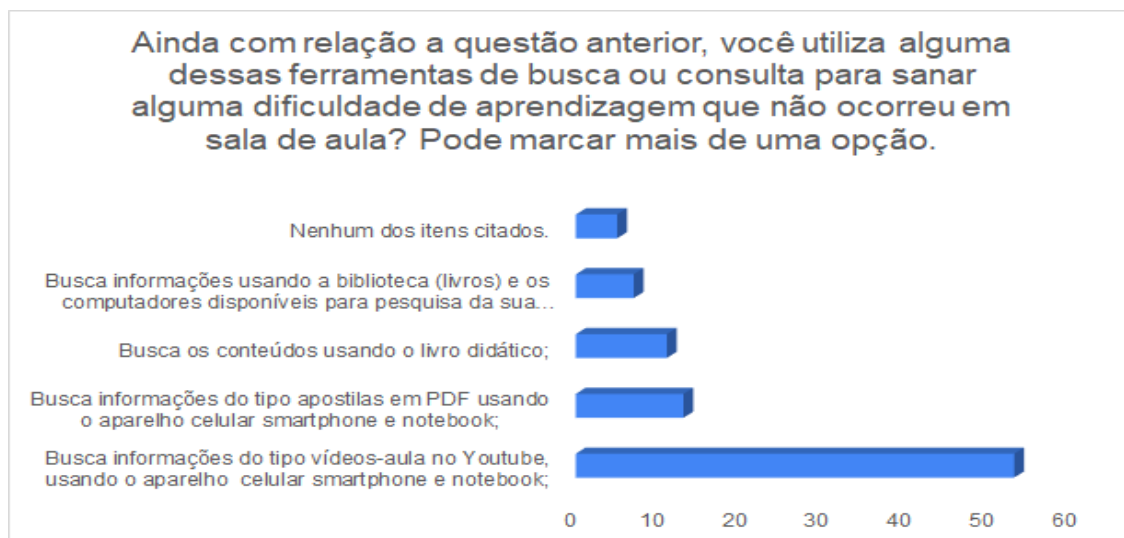
Comparando com os estudos de Oliveira e Almeida (2014), percebemos que os resultados deles refletiram 98% dos jovens com acesso à internet e ainda revelaram um panorama da relação dos jovens com as tecnologias observando a grande dimensão desses instrumentos e como têm mediado às práticas sociais das pessoas, o modo como se relacionam, como interagem com o mundo, como vivem e registram suas experiências. E ainda segundo a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil-CGI.br (2021), cerca de 22,3 milhões de crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 17 anos, são usuários de internet no Brasil, que corresponde a cerca de 93% da população de jovens investigados pela pesquisa.

O gráfico da Figura 1 está representando os tipos de equipamentos eletrônicos os estudantes acessam para realizar pesquisas usando a rede de internet, e ainda quais ferramentas são usadas por eles quando encontram dificuldades de aprendizagem nas aulas de química.



**Figura 1.** Equipamentos eletrônicos usados pelos estudantes das turmas A e B, para realizarem pesquisas na internet ou fazer atividades escolares. Fonte: A autora (2023).

O Gráfico da Figura 2 demonstra quais as ferramentas de busca ou consulta são utilizadas pelos estudantes das turmas A e B para sanar dúvidas ou dificuldades de aprendizagem sobre os conteúdos de química.



**Figura 2.** Ferramentas de busca ou consulta utilizadas pelos estudantes das turmas A e B para sanar dúvidas ou dificuldades de aprendizagem sobre os conteúdos de química. Fonte: A autora (2023).

Observou-se pelos dados do gráfico da Figura 2, que mais de 50% dos estudantes usavam os aparelhos celulares para pesquisas e estudos, isso condiz com os estudos de Oliveira e Almeida (2014), o celular apareceu como instrumento muito importante tanto quanto à internet, ou até mais, devido a maior facilidade de mobilidade, assim como pela diversidade de funções existentes.

E ainda os dados obtidos na pesquisa representados em percentuais estão em consonância com a pesquisa TIC Domicílios 2021, revelando que o telefone celular segue como o principal meio de conexão à rede nos diferentes extratos sociais. Para 53%, o celular foi o único dispositivo usado, realidade que se verificou mais presente nas classes DE (78%) e C (52%) do que nas classes AB (18%).

Outro ponto de destaque foi o uso do Youtube, a plataforma apareceu com mais de 50%, como ferramenta de busca e auxílio para sanar dificuldades de aprendizagens, é esperado que a aprendizagem também ocorra nessas plataformas, sem contar que na opção do vídeo o estudante pode voltar a aula

quantas vezes sentir necessidade, outro ponto positivo é a quantidade de canais de professores que ministram o conteúdo de forma divertida, tentando contextualizar o conteúdo ao cotidiano e ainda com brincadeiras e rimas que favorecem a atenção do estudante.

Sobre a inserção do vídeo como ferramenta pedagógica Moran (2023), afirma ser o Vídeo um recurso pedagógico que “educa por um processo de comunicação entre pessoas, mediado por tecnologias, simples, comuns (voz, escrita) ou tecnologias audiovisuais (vídeos, redes, Internet)” e ainda a percepção que o vídeo está ligado ao entretenimento e prazer.

Ao serem questionados se estudam em casa os conteúdos abordados em sala de aula, percebeu-se que 71% dos estudantes têm o hábito de estudar em casa, ao passo que 29%, assumiram que não. Sabemos que esses percentuais podem variar devido a uma série de fatores, dentre eles faixa etária, conforme o nível de ensino e as práticas escolares de cada região.

Um estudo realizado por Pereira (2016), com 861 estudantes na cidade de São Carlos em SP, apontou que os estudantes vão à escola e esperam mais da instituição escolar, para eles, existe certo distanciamento de seus interesses com o que a escola oferece. Eles anseiam e se interessam por aprender e continuar aprendendo continuamente, tendo em vista o prazer da descoberta do outro, de si mesmo e do mundo.

Estamos diante de uma nova geração que dispõe de tempo e recursos para aprender e buscar informações, com acesso rápido e diversificado devido aos avanços tecnológicos e digitais. Esses dados são representados quando 71% dos estudantes afirmaram ter o hábito de estudar em casa, esse percentual correspondeu a 44 (quarenta e quatro estudantes) ao passo que 18 (dezoito) responderam que não costumam estudar em casa os conteúdos escolares, esse resultado fortaleceu o papel do professor como mediador nesse processo.

Quanto a disciplina de química, ao serem indagados se gostavam da disciplina, um fator positivo foi que 85% dos estudantes assumiram gostar de estudar química, esse percentual correspondeu a 53 (cinquenta e três) respostas positivas e apenas 15% responderam não gostar de estudar química, ou sejam 9 (nove) estudantes. E ainda ao serem questionados sobre a importância da química em nossa sociedade, 85% dos respondentes acharam a química muito importante para a nossa vida, correspondendo a 50 (cinquenta) estudantes, e

afirmaram que o motivo é porque conseguem visualizá-la em aplicações práticas do nosso dia a dia, enquanto 14%, ou seja, 9 (nove) estudantes responderam não conseguir visualizar importância em estudar química ou de verem a aplicação da química ao seu redor, e ainda 5%, equivalente a 3 (três) estudantes não veem sentido em estudar química ou aplicação da química em suas vidas.

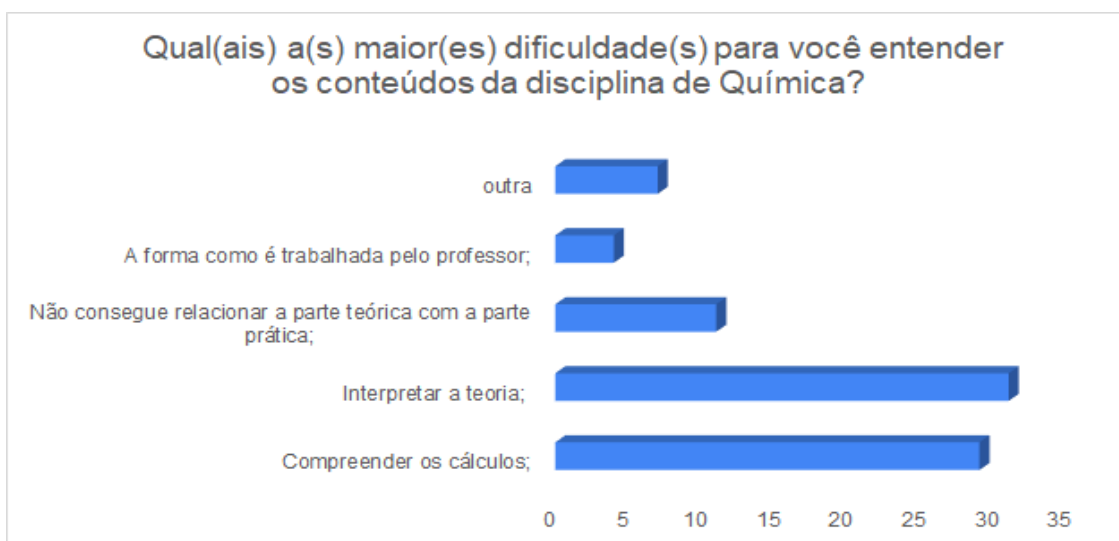
Esses dados, refletiram além de vários outros fatores, principalmente a prática do professor. Uma pesquisa realizada por Leite e Lima (2015) com estudantes do ensino médio, quando comparados com turmas de professores diferentes, observou-se que a tendência de gostar ou não da disciplina estava muito associada a essa questão 26% dos alunos do 1º ano do Professor (A), assinalaram gostar de Química ao passo que 74%, disseram não gostar dessa disciplina. Já, entre os alunos do professor B, (95%) disseram gostar de Química, enquanto apenas 5% dos alunos, assinalaram não gostar da disciplina.

Esses dados exemplificam, que o docente tenha uma disposição em estimular o interesse dos estudantes pelos conhecimentos químicos, comparando com os dados obtidos na pesquisa realizada no Campus Boa Vista, poderíamos então afirmar que o professor desenvolve uma boa prática pedagógica e estimula o gosto dos estudantes pelos conhecimentos químicos.

Outro ponto importante para uma boa relação entre os sujeitos é o diálogo principalmente para a relação professor-aluno, acarretando provavelmente na positividade dos dados coletados na pesquisa no Campus Boa Vista, neste sentido Freire (2005), afirma a relação professor-aluno se dá de forma dialógica em uma relação intercomunicativa, na qual, ambos desenvolvem uma relação horizontal de respeito.

O gráfico da Figura 3 traz a representação do percentual de dificuldades relacionadas pelos estudantes em entender os conteúdos da disciplina de Química e conseguimos interpretar que as duas maiores dificuldades apontadas, diziam respeito a interpretar a teoria e compreender os cálculos.

Sobre essas dificuldades de aprendizagem no ensino de química os estudos de Trevisan e Martins (2006), Lima (2012), confirmam que são várias as dificuldades dos estudantes com os conteúdos de química dentre eles a grande dificuldade em relacionar conceitos trabalhados em sala de aula no seu dia-a-dia. Santos (2004), aponta a aula prática como sugestão de estratégia de ensino que pode contribuir para melhoria na aprendizagem de Química.



**Figura 3.** Dificuldades para a compreensão dos conteúdos da disciplina de química na visão dos estudantes do primeiro ano do EMI. Fonte: A autora (2023).

Os estudantes do Ensino Médio Integrado das turmas A e B, também demonstraram que percebem a relação da química estudada na escola e o meio ambiente, fato esse demonstrado em 92%, ou seja, 57 (cinquenta e sete estudantes) que afirmaram em suas respostas essa relação e apenas 8%, 5 (cinco estudantes), não conseguem visualizar a relação da química com o meio ambiente.

Ao serem indagados se enxergam fontes de degradação ou poluição ambiental no estado de Roraima, verificou-se as seguintes afirmações: “Sim, a liberação de mercúrio e o descarte inadequado de lixo” e “Sim, como por exemplo o rio Branco”, e “SIM, um exemplo a ser dado pode ser nos rios do estado”, essas respostas serviram para gerar códigos e categorizar o tema gerador da intervenção em sala de aula.

A educação ambiental se mostrou um caminho muito abordado em trabalhos na área da Química, e destacam-se os estudos de (LIMA; SILVA, 1997, GUIMARÃES, 2006; SANTOS, et. al., 2010; CAVALCANTE, et al., 2014) todos apontam para uma perspectiva da Educação ambiental com vistas a fortalecer o ensino de química, aproximá-lo ao cotidiano dos estudantes e provocar reflexões sobre a nossa responsabilidade frente ao consumismo exagerado, a

intensificação do aquecimento global e aos cuidados com o meio ambiente e a vida na terra.

Ao avaliarem as aulas de química ministradas na escola somando as avaliações ótimas 50% e satisfatórias 22%, obtemos um percentual de 72% dos estudantes, esses dados coadunam com as respostas positivas dos estudantes ao afirmarem que gostam de estudar química e ainda com a facilidade de relacionar os conteúdos químicos com o meio ambiente. Isso provavelmente se deve também à abordagem do professor nas aulas de química e ainda ao compromisso da Instituição em propor uma Educação Profissional e Tecnológica com vistas à formação para o Mundo do Trabalho.

Os estudantes que consideraram as aulas como razoáveis equivaleram a 26% do total de estudantes e ainda 2% responderam que têm muita dificuldade em entender os conteúdos e por isso não gostam das aulas de química. Esses dados estão em conformidade com os dados de Neves (2021), obtidos na pesquisa de Mestrado aplicada a 22 estudantes, os participantes tiveram a oportunidade de avaliar as aulas através de perguntas com propostas definidas, e a maioria dos alunos relataram positivamente o desempenho dos procedimentos praticados pelos professores em sala, segundo o estudo 87% dos participantes consideraram as aulas de química como ótimas ou boas, ao passo que 9% consideraram regulares e 4% consideraram monótonas e chatas.

Segundo Bernardelli (2004), quanto mais integradas estiverem as práticas, a teoria e a contextualização, mais significativa e motivadora se tornará a aprendizagem de química, fazendo com que o aluno goste de estudar seus conteúdos.

Os estudantes demonstraram também que as aulas experimentais investigativas são interessantes e que gostaram destas abordagens, isso se refletiu quando 97% (60 sessenta estudantes) afirmaram achar essas aulas interessantes por permitir um melhor entendimento do conhecimento químico. Além disso, 3% (dois estudantes) consideraram razoáveis porque não conseguiram conciliar os conteúdos teóricos com a aplicação prática.

Porém, os mesmos esses estudantes que têm dificuldades representadas nesses 3%, ao responderem se acreditavam que a realização de atividades experimentais pode ajudar a entender a química com mais facilidade, disseram que sim, então foram unânimes nessa resposta 100% dos estudantes, 62



(sessenta e dois estudantes), afirmaram que aprendem melhor com as aulas experimentais. Essas aulas, segundo Giordan (1999), alcançaram lugar privilegiado na proposição de uma metodologia científica, que se pautava pela racionalização de procedimentos, tendo assimilado formas de pensamento e características, como indução e dedução.

Ainda como parte da sensibilização e sondagem, foi proposto aos estudantes uma pesquisa que ocorreu no laboratório de informática, após a aplicação do questionário participativo. Foi gerado uma nuvem de palavras para verificar a leitura realizada na pesquisa proposta, a partir da nuvem de palavras, foi feita uma adaptação que deu origem a uma árvore.

Abaixo a adaptação da nuvem de palavras para uma árvore que foi estampada nas camisetas, representada na Figura 4. Os estudantes receberam as camisetas como incentivo em colaborar com a pesquisa.



**Figura 4.** Árvore da pesquisa Fonte: A autora (2023)

A imagem da árvore acima expressou a abordagem identificando este trabalho, e foi construída com base nas discussões e na interação do grupo, favorecendo o diálogo e a visão do grupo em estudo.

### **Etapa 2- Intervenção, atividades experimentais investigativas no ensino de química.**

Para comparar os benefícios de trabalhar com as atividades experimentais investigativas no ensino de química, foram aplicados três questionários conforme consta no apêndice A, deste trabalho, sendo os questionários de múltipla escolha, questionário discursivo, e por fim, uma aplicação da experimentação investigativa.

Observou-se os seguintes resultados conforme os dados representados na Tabela 1 e 2.

**Tabela 1.** Resultados das análises dos questionários da turma A.

Turma A		% De Acertos		
Grupos	Questionário (1) Múltipla escolha	Questionário (2) dissertativo	Questionário (3) Experimento Investigativo	
A1	100%	100%	100%	
A2	100%	100%	75%	
A3	60%	100%	100%	
A4	20%	100%	100%	
A5	80%	100%	100%	
A6	100%	100%	100%	
A7	40%	100%	100%	

Fonte: Autora 2023.

**Tabela 2.** Resultados das análises dos questionários da turma B.

<b>Turma B</b>		<b>% De Acertos</b>		
<b>Grupos</b>	<b>Questionário (1) Múltipla escolha</b>	<b>Questionário (2) dissertativo</b>	<b>Questionário (3) Experimento Investigativo</b>	
B1	60%	0%	25%	
B2	40%	0%	100%	
B3	60%	0%	50%	
B4	60%	100%	100%	
B5	60%	100%	100%	
B6	40%	100%	100%	
B7	60%	100%	100%	
B8	40%	100%	100%	
B9	20%	100%	75%	

Fonte: Autora 2023.

Ao analisar os dados da turma A em relação a turma B, podemos inferir que houve melhor desempenho em todos os grupos da turma A. Percebeu-se ainda, que os resultados da turma A foram acima da média, enquanto na turma B, obtivemos o B1 que desempenhou um rendimento insatisfatório, e um grupo com rendimento considerado médio no questionário investigativo, sendo ele o B3, quanto aos demais todos obtiveram resultados considerados acima da média no questionário experimental investigativo, o grupo B3, também ficou com o resultado próximo da média no questionário de múltipla escolha.

É importante esclarecer que o B9, foi constituído por um estudante que optou por executar a atividade de forma individual, demonstrando um bom desempenho na questão dissertativa com rendimento 100% e no questionário experimental 75%, ao passo que no questionário de múltipla escolha obteve rendimento insatisfatório.

Se compararmos os dados deste estudante com os do estudante A4 que também optou por fazer os questionários de forma individual, podemos observar que os resultados são muito parecidos e ambos apresentaram melhores desempenhos no questionário experimental e dissertativo. Assim, os estudantes

demonstraram maior dificuldade quanto à resolução do questionário (1) de múltipla escolha, e também, podemos deduzir que as atividades realizadas em grupos de 4 a 6 estudantes favoreceram as trocas e o aprendizado.

Com relação ao uso das atividades experimentais investigativas no ensino de química podemos afirmar que os resultados dessa metodologia favoreceram a resolução de cálculos químicos, permitindo aos estudantes desenvolverem habilidades e competências de gerenciamento e na tomada de decisões que foram além de responder cálculos, nesse contexto a função do professor foi de atuar como mediador/ orientador das discussões.

As pesquisas de: Giordan (1999); Galiazzi e Gonçalves (2004), Del Pino e Frison (2011), apontaram o papel das atividades experimentais no ensino de Química, sendo unânimes no entendimento de que a experimentação é um importante recurso didático para o ensino.

Isto posto, podemos considerar que a principal contribuição dos experimentos, em uma perspectiva Freiriana, seria a de despertar a curiosidade e a criticidade, elementos fundamentais para o processo educativo.

Freire (1996, p.35), afirma que “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”.

#### **4. Conclusão**

Verificou-se no estudo que todos os estudantes tinham acesso à internet, sendo o celular a principal ferramenta de estudo, seguido por computadores. Além disso, os vídeos, especialmente o Youtube, são amplamente utilizados para fins educacionais.

As atividades experimentais investigativas realizadas em sala de aula demonstraram ser mais eficazes para a aprendizagem quando comparadas com os questionários de múltipla escolha. Os estudantes que participaram dessas atividades obtiveram melhores resultados na resolução dos questionários experimentais. Isso ressaltou a importância das atividades práticas no ensino de química.

Durante a pesquisa, os estudantes mostraram engajamento e colaboraram de forma efetiva com as atividades propostas. O estudo destacou a

importância do papel do professor na motivação dos estudantes pelo conhecimento químico e como sua influência se estende para além da sala de aula e apontou também que a principal dificuldade dos alunos estava em relacionar a teoria à aplicação prática e ao raciocínio lógico e matemático nas questões envolvendo cálculos estequiométricos.

A abordagem problematizadora da educação ambiental no ensino de química revelou-se como um caminho eficaz para favorecer o aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência socioambiental vinculada ao ensino de química na Educação Profissional e Tecnológica.

## 5. Referências

- ALMEIDA, Marcelo Dominguez. **Biogeoquímica do mercúrio na interface solo – atmosfera na Amazônia**. Tese de Doutorado. Niteroi, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1º Edição. São Paulo, Brasil: Edições 70, 2016.
- BERNARDELLI, Marlize Spagolla. **Encantar para ensinar - um procedimento alternativo para o ensino de química**. In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu. Anais. Centro Reichiano, 2004. CD-ROM. [ISBN - 85-87691-12-0]. (Acessado 28 ago. 2023).
- BISINOTI, Marcia Cristina.; JARDIM, Wilson F. O comportamento do metilmercúrio (metilHg) no ambiente, **Química Nova**, v. 27, n. 4, p. 593-600, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) (Acessado 27 julho de 2021).
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abril 1999. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm) (Acessado 22 de abril de 2022).
- BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Setec, 2002.
- BRASIL. PRONEA. **Programa nacional de educação ambiental**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação.

Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 2. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2003.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012a. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para educação.

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf) (Acessado 22 de abril de 2022).

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012b. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf> (Acessado 12 de dezembro de 2021).

CAVALCANTE, Kiany. S. B. *et al.* Educação Ambiental em histórias em quadrinhos: Recurso didático para o ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 4, p. 270-277, 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2022**. São Paulo: cetic.br, 2022. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/transito-e-transportes/2022/06/tic-domicilios-2021-mostra-que-82-dos-domicilios-no-brasil-tem-acesso-a-internet>. (Acessado 12 de outubro de 2023).

COSTA, Antonio Galdino da; PIRES, Giovani de Lorenzi. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio. **Conexões**, v. 5, n. 1, p. 51–66, 2007.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEL PINO, José Claudio; FRISON, Marli Dallagnol. Química: um conhecimento científico para a formação do cidadão. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.1 n.1, 2011.

FELTRE, R. 1928. **Química**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FONSECA, Martha Reis Marques da. **Química: ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo.; GONÇALVES, Fabio Peres. **A natureza pedagógica da experimentação**: uma pesquisa na licenciatura em Química. Química Nova, v. 27, n. 2, p. 326-3, 2004.

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

GIORDAN, Marcelo. **O papel da Experimentação no ensino de ciências**. Química Nova, n.10, 1999.

GUIMARÃES, Mauro. **Caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova**, v.31, n.3, 2009.

GUIMARÃES, Lucas Peres de.; CASTRO, Denise Leal. **Entre redes e paredes: A Pedagogia Libertadora no Ensino de Química em Barra Mansa (RJ)**. In. O Ensino de química na Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: um espaço rico em possibilidades. Reflexões na Educação, V. 9. João Pessoa: IFPB, 516 p, 2020.

GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini.; GARRUTTI, Érica Aparecida. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005.

IFRR. Instituto Federal de Roraima. **Organização Didática**. Boa Vista, RR: 2018.

IFRR. Instituto Federal de Roraima. **Projeto pedagógico de curso Informática**. Boa Vista, RR: 2017.

IFRR. Instituto Federal de Roraima. **Projeto pedagógico de curso Eletrotécnica**. Boa Vista, RR: 2016.

IFRR. Instituto Federal de Roraima. **Histórico. Boa Vista, RR**. <https://www.ifrr.edu.br/aceso-a-informacao/historico/> (Acessado 20 de agosto de 2023).

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da Ciência e Iniciação à Pesquisa**/ José Carlos Koche, Petrópolis, Rj: vozes, 2011.

CALEFI, P. S. OLIVEIRA, F. S. de. SILVA, G. M. da. **Ensino de química integrado e educação integral na EPT: Problematização e Contextualização a Partir do Filme Clube de Compras Dallas**. In: CARDOSO, Sheila Presentin; CASTRO, Denise Leal de. O Ensino de

química na Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: um espaço rico em possibilidades. João Pessoa: IFPB, 2020.

LACERDA, L. D. **Mercúrio na Amazônia: uma bomba relógio química?** Rio de Janeiro: CETEM/CNPq, 1992.

LACERDA, L. D.; MARINS, R. V. Anthropogenic mercury emissions to the atmosphere in Brazil: The impact of gold mining. **Journal of Geochemical Exploration**, v.58, n.2-3, p.223-229, 1997.

LIMA, José Ossian Gadelha. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista espaço acadêmico**, n 136, 2012.

LIMA, Maria Emília. C. C.; SILVA, Nilma Soares da. Estudando os plásticos: tratamento de problemas autênticos no ensino de química. **Química Nova na Escola**, n. 5, 1997.

Leite, Luciana Rodrigues.; Lima José Ossian Gadelha de. O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 96, n. 243, p.380-398

MELAMED, D.; VILAS BÔAS, R. C. **Mecanismos de interação físico-química e mobilidade do mercúrio em solos, sedimentos e rejeitos de garimpo de ouro**. v.25. Rio de Janeiro: CETEM, 2002. 48 p. (Tecnologia Ambiental).

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MÓL, G. DE S. E SANTOS, W. L. P. **Química na sociedade**. Editora da UnB, Brasília, 2000.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 2, p. 27-35. DOI:10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. (Acessado 22 de setembro de 2023).

MUENCHEN, Cristiane. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: UFS/PPGECT, 2010.

NEVES, João Francisco. **O Ensino de Química na perspectiva do aluno: representações sociais e afetividade**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.

OLIVEIRA, Rafael da Silva.; GOMES, Elisa Silva.; AFONSO, Júlio Carlos. O Lixo eletrônico: Uma abordagem para o ensino fundamental e médio. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 4, p. 240-248, 2010.



OLIVEIRA, Jaiane Araujo de; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Juventude e novas tecnologias da informação e comunicação: tecendo redes de significados. **Revista NUFEN**, Belém, v. 6, n. 2, p. 70-89, 2014.

OROFINO Paula Santos; GARCIA Danylo Semim; BARBOSA Ellen Regina Romero; VALERIO Thiago Vareiro; CORRÊA Hamilton Perez Soares. **Experimentação problematizadora para o ensino de conceitos físicos**. IV Simposio Nacional de Ensino de Ciencia e Tecnologia, Ponta Grossa-PR, 2014.

PEREIRA, Beatriz Prado, Lopes, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educ Real**, v. 41, n. 1, p.193–216, 2016.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, V. 9, N. 5, 2001.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008: <<http://www.tecnicaadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensinomedio-integrado-marise-ramos1.pdf>. (Acessado 30 de novembro de 2021).

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ. 4ª ed. 2010.

SANTOS, Wildson Luiz. Pereira; *et al.* Práticas de Educação Ambiental em aulas de Química em uma visão socioambiental: Perspectivas e desafios. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 7, n. extraordinário, p. 260 – 270, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação Científica Humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; *et al.* Química e sociedade: uma experiência de abordagem temática para o desenvolvimento de atitudes e valores. **Química Nova na Escola**, n. 20, p. 11-14, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TOZONI-REIS Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como temas geradores: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, n.27, p.93-110, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TREVISAN, Tatiana Santini; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A prática pedagógica do professor de química: possibilidades e limites. **UNirevista**. V. 1, ° 2, 2006.

WEFFORT, H. F., ANDRADE, J. P., COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019. <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud> (Acessado 06 de dezembro 2023).

## **Autores**

Angela Nayva da Silva Souza Corrêa\*, Danieli Lazarini de Barros, João dos Santos Panero

Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Pricumã, CEP: 69.303-340, Boa Vista-RR, Brasil.

\* Autor para correspondência: [angela.souza@ifrr.edu.br](mailto:angela.souza@ifrr.edu.br)

## CAPÍTULO 14

---

### **Canto das Águas: O Encontro Harmonioso da Música e da Cultura em Boa Vista, Roraima**

Jerusa Soares da Rocha, Danieli Lazarini de Barros, Rosângela Duarte

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c14>

#### **Resumo**

O texto a seguir é uma parte do estudo de mestrado do Profept. Ele apresenta um relato sobre o Canto das Águas em Roraima, um projeto de canto coral que teve início no ano 2000 em Boa Vista. O objetivo do estudo foi investigar a história do canto coral e sua relação com a cultura regional. O estudo descreve a trajetória do projeto desde a sua concepção até as transformações ocorridas ao longo dos anos. Por meio de entrevistas e análise documental, foram exploradas as motivações iniciais para trazer o movimento coral para a cidade, assim como as dificuldades enfrentadas e os resultados alcançados. A pesquisa adotou uma abordagem cronológica desde a criação do canto coral até os dias atuais. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, que emprega entrevistas para meditar e identificar elementos como a experiência vivenciada pelos participantes, a utilização de técnicas vocais, o uso de termos técnicos musicais, a repercussão do ensino de música e como a cultura regional influencia o ensino de música em Boa Vista.

**Palavras-chave:** Prática Coral, Ensino de música, Cultura Regional.

#### **1. Introdução**

A diversidade cultural é um dos pilares fundamentais da sociedade, enriquecendo as experiências e ampliando a compreensão do mundo. No contexto educacional, a valorização e o estudo das manifestações culturais regionais desempenham um papel essencial no desenvolvimento dos estudantes, permitindo conectarem-se com suas raízes, fortalecendo a identidade e apreciando a riqueza da herança cultural (FIOROTTI, 2017, p.10).

A região Amazônica é composta por ambientes urbanos e rurais que estabelecem entre si conexões. Parte dessas regiões é conhecida como

Comunidades Indígenas e possui como característica uma relação constante com a natureza e a hidrografia, construindo assim um ambiente cultural diversificado, rico e inexplorado (FIOROTTI, 2017, p. 101).

O estado de Roraima está inserido nesse contexto, com uma população de 636.707 mil habitantes (IBGE, 2023), dos quais cerca de 98 mil são indígenas. Entre as etnias presentes, destacam-se os Yanomamis, Ingarikó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Wai-Wai e Wapixana. Uma das características marcantes é a presença de uma grande população migratória proveniente de outras regiões. Há uma concentração significativa de nordestinos e nortistas, muitos dos quais chegaram influenciados por parentes que já haviam migrado para essa região, assim como sulistas que contribuíram para o setor agrícola e atraídos pelas oportunidades de concursos públicos (OLIVEIRA L, 2016, p. 63).

Muitas pessoas migram para essa região em busca de oportunidades de emprego e desenvolvimento profissional, tanto no setor público quanto no privado, trazendo consigo seus costumes e a cultura de suas regiões de origem. Além disso, o Estado de Roraima abriga importantes Terras Indígenas, que são áreas demarcadas para a proteção e preservação das culturas e modos de vida dessas comunidades. Duas delas se destacam em termos de população indígena: a Terra Indígena Yanomami, situada entre os estados do Amazonas e Roraima, com 27.152 habitantes indígenas; e a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada exclusivamente em Roraima, com 26.176 habitantes indígenas. Essa região ainda abriga a maior concentração indígena do Brasil, uma rica diversidade cultural com 11 etnias de povos nativos.

Devido ao multiculturalismo<sup>1</sup> presente, há uma diversidade de pessoas vindas de todas as partes do país, além de uma intensa migração proveniente de países vizinhos, como Venezuela e Guiana. Esse processo de formação

---

<sup>1</sup> De acordo com Silva (2007) o multiculturalismo se refere a estudos voltados para as diferentes culturas espalhadas nos lugares do mundo, objetivando a partir da aprendizagem a importância de cada cultura a fim de evitar os conflitos sociais. Podendo também estar voltado à política, quando os grupos como negros, índios, mulheres e outros reivindicam perante as autoridades políticas seus direitos e deveres como cidadãos. Também é um movimento social surgido nos estados unidos e tem como objetivos principais: a luta pelos direitos civis dos grupos dominados, excluídos por conta de não pertence a uma cultura e classe social considerada superior a euro americana, branco, letrado, masculino, heterossexual e cristão. A formação de um currículo escolar que aborde essa questão ensinando os alunos a “não terem preconceitos e discriminações, já que a escolar e uma espaço de socialização”.

cultural é marcado pela exploração do garimpo e pela disputa de territórios com os povos nativos (NASCIMENTO, 2021, p. 13).

A aceitação da diversidade cultural existente nessa região por parte de pessoas que desconhecem a origem da cultura popular de cada um pode gerar impasses, pois muitos possuem uma visão "mítica" que defende a ideia de que a cultura indígena pura se expressa através de pinturas corporais e línguas ou dialetos diferentes. No entanto, essa visão é equivocada, pois atualmente as comunidades indígenas mantêm relações com não-índios, conhecidos como "semi-integrados", e há também as comunidades que estão integradas, que assimilam a cultura e buscam participar da sociedade, garantindo os direitos das comunidades (CARVALHO, 2009, p. 5).

O Brasil possui uma imensa diversidade cultural que proporciona conhecimento e educação para crianças, jovens, adultos e idosos. No entanto, assim como a diversidade cultural, somos igualmente grandiosos. A valorização daquilo que existe ao nosso redor ou na região em que estamos inseridos é fundamental para a construção de uma identidade cultural. Durante a infância, aprendemos a vivenciar o calendário cultural das festas cíclicas, porém, muitas vezes, esse contexto é perdido e passamos a ser guiados pelo calendário televisivo.

Dessa forma, os fatores que interferem na importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local incluem a interferência da mídia e da tecnologia da informação (celulares, internet, jogos eletrônicos), a valorização de produtos estrangeiros, a falta de uma disciplina sobre cultura popular nas escolas do ensino médio e a ausência de projetos de políticas culturais (LÓSSIO, 2007, p. 3).

Supõe-se que, para conhecer e assimilar a história da construção da cultura de outros povos, deve-se primeiro conhecer a história da própria cultura, saber como se deu essa construção e como foi o processo de evolução e desenvolvimento dela. Só assim é possível conhecer e entender outras culturas. Conhecendo a própria cultura, o indivíduo compreenderá a importância de mantê-la viva na memória, protegendo e valorizando a cultura como forma de preservar o que somos, características e identidade.

São exatamente as raízes culturais, familiares e sociais que distinguem um dos outros e que constrói uma identidade de povo e de uma nação. A

importância de se conhecer as raízes da própria cultura é percebida para que se construa sua identidade, com o propósito de se definir enquanto cidadão e sabendo situar-se na sociedade. Nesse processo, a assimilação da relevância desse conhecimento deve ser ressaltada, assim como a construção histórica da cultura de um povo (SILVA, 2019, p. 5).

Nessa concepção, a arte é entendida como um conjunto de práticas sociais que conecta a subjetividade de cada indivíduo ao drama histórico de construção da liberdade e da universalização do gênero humano (DUARTE, 2016, p.116). O projeto "Canto das Águas" surge nessa visão como uma iniciativa que busca afirmar a identidade cultural regional, valorizando e promovendo o conhecimento do que tem sido produzido nesta região.

De acordo com Schmeling e Teixeira (2010), as atividades vocais são essenciais para o desenvolvimento da voz dos estudantes, abrangendo desde a fala até o canto. Essa prática pode envolver tanto o canto afinado como repertório específico. As experiências vocais não necessariamente seguem melodias prontas, mas exploram a combinação com a harmonia. Essas práticas podem incluir canções e atividades, bem como práticas que envolvam o corpo e o movimento.

No que diz respeito à técnica vocal, Bellochio (2011) afirma a importância dos professores ouvirem, perceberem e compreenderem como as crianças brincam, cantam e falam, pois isso reflete a sensibilidade do professor em relação ao mundo em que trabalha. A autora considera que a partir dessa compreensão, o professor pode buscar atividades para o equilíbrio vocal, tanto do ponto de vista técnico quanto no sentido de tornar a atividade musical prazerosa por meio da voz. Ela descreve que, ao utilizar o canto para alcançar seus objetivos é possível explorar suas possibilidades. Busca com essa iniciativa auxiliar os professores na prática vocal em sala de aula, desde a educação infantil até o ensino médio.

Em relação à voz, Tafuri (2000) destaca sua importância como um instrumento musical e sua relevância na vida das pessoas em diversas culturas. A autora aborda os processos de ensino e aprendizagem do canto em diferentes estágios, desde bebês até crianças maiores, argumentando que o trabalho vocal na infância inclui elementos socioculturais, físicos, fisiológicos, psicológicos, musicais e pedagógicos. Ela afirma que "a aprendizagem também depende do

método didático empregado", mencionando a importância de que as crianças cantem separadamente, para que possam distinguir momentos de espera, entrada correta e noção de ritmo.

Para complementar, Medeiros (2002) compara os educadores Willems e Schafer, justificando as diferenças entre as épocas e conceituações de ensino musical. No entanto, ela destaca as semelhanças entre esses educadores no que diz respeito à valorização da criatividade, composição de repertório para aulas e trabalho coletivo entre professor e estudantes. Nessa perspectiva, o trabalho se concentra na prática do canto com o objetivo de desenvolver habilidades musicais, como altura, dinâmica, ritmo, timbre e outras explorações sonoras, além da improvisação dentro de um repertório selecionado. Medeiros enfatiza que os objetivos pedagógico-musicais do professor devem estar alinhados com as expectativas de aprendizagem.

Por sua vez, Souza, Schmeling, Dias e Teixeira (2010) fazem uma reflexão sobre práticas musicais e vocais, tanto coletivas quanto individuais. Elas consideram pesquisas anteriores realizadas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O texto aborda práticas vocais classificadas em diferentes aspectos, buscando compreender a prática do canto no cotidiano dos jovens/adolescentes, bem como a seleção de repertório.

As autoras também levam em consideração aspectos socioeducativos que podem contextualizar o canto coletivo ou coral. Para elas, a reflexão sobre práticas vocais, sociabilidade e repertório vai além das observações estéticas da execução musical. Como resultado dessa reflexão, justificam a necessidade de uma abordagem múltipla das práticas vocais, levando em consideração as necessidades dos estudantes e exigindo flexibilidade por parte do professor ou regente.

A música, por sua vez, possui um poder único de unir, inspirar e transformar vidas. No contexto cultural de Boa Vista, capital de Roraima, o projeto "Canto das Águas" destaca-se como uma celebração da música brasileira e folclórica, promovendo um encontro harmonioso entre os corais escolares e a riqueza cultural local. Com o objetivo de estimular a formação musical dos alunos e impulsionar o desenvolvimento social, o projeto

estabeleceu-se como um marco no calendário de eventos da cidade, tornando-se um símbolo de união e identidade cultural.

### **1.1. Origens e Crescimento do Projeto**

O projeto "Canto das Águas" teve sua origem nas raízes dos corais escolares de Roraima. Iniciado durante o primeiro mandato do governador Neudo Campos, no final da década de 1990, o projeto ganhou impulso sob a direção do professor Antonio Carlos Timóteo e com a participação ativa da professora Rosângela Duarte, diretora da Escola de Música de Roraima na época. Inspirada pela cantata de Natal liderada pela primeira-dama Suely Campos, Rosângela implementou corais nas escolas próximas ao local do evento, como a Escola Américo Sarmiento e a Escola Ulisses Guimarães.

O sucesso das apresentações natalinas despertou o interesse de outras escolas em participar, o que gerou o desafio de encontrar regentes capacitados para ensaiar os corais. Nesse contexto, os esforços se ampliaram, envolvendo não apenas as crianças, mas também os professores e assistentes de alunos, que se dispuseram a assumir a regência mesmo sem experiência prévia. Essa dinâmica foi mantida até 1998, quando o evento "Canta Roraima" foi realizado na Universidade Federal de Roraima (UFRR), contando com a participação de corais escolares, grupos musicais e bandas militares.

### **1.2. Expansão e Desafios Superados**

Apesar do sucesso das apresentações, o projeto enfrentou desafios, especialmente em relação à dinâmica de ensaios e ao domínio da leitura e execução instrumental tanto pelos coristas quanto pelos regentes. A professora Rosângela Duarte, baseada em suas experiências anteriores, incentivou regentes e responsáveis pelos grupos musicais de Boa Vista a participarem do projeto. Destacam-se, entre os participantes, os professores George Farias, Eunice Montanari e Dorly Guerra, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento do "Canto das Águas".

Em busca de fortalecer ainda mais a prática coral em Boa Vista, foi realizado, a partir do ano 2000, o primeiro Painel de Regência. Essa capacitação em direção de coros infanto-juvenis e coros de adultos, abordou diversos aspectos relacionados à regência coral, dinâmica de ensaios, técnica vocal,



leitura de repertório e prática musical aplicada a coros de diferentes regiões. O envolvimento de professores de várias partes do Brasil, com formação em regência coral, contribuiu para a diversidade de abordagens e enriquecimento do projeto.

### **1.3. O Encontro Harmonioso da Música e da Cultura**

Ao longo dos anos, o projeto "Canto das Águas" estabeleceu sua identidade e encontrou seu espaço no cenário cultural de Boa Vista. Inicialmente realizado na escadaria da Orla Taumanan, o evento foi transferido para a Praça das Águas, posteriormente para o Palco do Velia Coutinho, e ganhou seu nome definitivo. Com o objetivo de reunir todos os corais escolares para uma apresentação conjunta, o projeto trabalhou em estreita colaboração com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

O "Canto das Águas" vai além da formação musical dos alunos. Ele representa uma oportunidade para explorar e valorizar a cultura e o folclore de Roraima, incorporando elementos da música brasileira e folclórica em seu repertório. Como afirma o compositor brasileiro Villa-Lobos: "A música é o som da vida. É a voz da terra, do ar, do sol e da lua". Essa voz da cultura brasileira e roraimense ecoa através do projeto, fortalecendo a identidade cultural da região e proporcionando um espaço de expressão artística para os jovens coristas.

## **2. Metodologia**

O estudo sobre o Canto das Águas em Roraima adotou uma abordagem qualitativa abrangente, utilizando diversas estratégias metodológicas. A pesquisa explorou as influências culturais presentes no repertório e na dinâmica do grupo, realizando uma análise documental detalhada da trajetória do projeto. A validação da comunidade externa foi buscada para avaliar a relevância do Canto das Águas na percepção mais ampla. Uma revisão bibliográfica sobre a história dos corais contextualizou o projeto, enquanto as entrevistas desenvolvidas com participantes forneceram insights individuais e comparativos ao longo do tempo. A metodologia também envolveu a comparação entre eventos marcantes na história do Canto das Águas, identificando padrões e transformações. A análise qualitativa concentrou-se nos impactos culturais e na

contribuição do projeto para a identidade regional, resultando em uma compreensão abrangente da interação entre canto coral, cultura e identidade local.

### **3. Discussão e Resultados**

O estudo do Canto das Águas revelou resultados substanciais que destacam seu impacto na cultura regional de Boa Vista, Roraima. As influências culturais foram identificadas como um elemento essencial, refletindo-se no repertório musical diversificado e na integração de elementos regionais nas práticas corais. A análise documental evidenciou a trajetória do projeto, mostrando sua capacidade de adaptação aos desafios e transformações ao longo dos anos. A validação da comunidade externa indicou uma percepção positiva e reconhecimento da importância cultural do Canto das Águas na região.

Uma revisão bibliográfica sobre a história dos corais contextualizou o projeto, evidenciando sua contribuição para um movimento mais amplo de preservação e promoção da música coral. As entrevistas revelaram motivações diversas dos participantes, destacando o papel do Canto das Águas na formação de identidade cultural e no desenvolvimento de habilidades musicais.

A comparação entre eventos marcantes ao longo da história do projeto permitiu a identificação de padrões de crescimento, mudanças nas estratégias adotadas e a consolidação do Canto das Águas como um pilar na comunidade musical local. Os impactos culturais foram expressos na maior participação comunitária, no fortalecimento do ensino de música e na preservação da regional através do repertório coral.

Os resultados sugerem que o Canto das Águas não apenas proporcionou uma experiência musical enriquecedora, mas também desempenhou um papel vital na construção e preservação da identidade cultural em Boa Vista. O projeto mostrou-se resiliente diante dos desafios, demonstrando sua relevância contínua na promoção da música coral e na conexão com as raízes culturais da região. Essa pesquisa contribui para a compreensão mais ampla do impacto do canto coral na cultura local, fornecendo insights valiosos para iniciativas futuras semelhantes em outras comunidades.

#### 4. Conclusão

O projeto "Canto das Águas" surgiu como um símbolo vibrante da riqueza musical e cultural de Boa Vista, Roraima. Ao longo de sua trajetória, transcendeu suas origens humildes para se transformar em um evento anual significativo, conectando corais escolares e celebrando a diversidade da música brasileira e folclórica.

Ao impactar positivamente a vida de alunos, professores e regentes, deixou uma marca sem igual na comunidade, ressoando além das notas musicais a vida produzida pelos coralistas. Agora, diante dos desafios impostos pela pandemia, a expectativa é que ele ressurgja com renovação de vitalidade. O respaldo do curso de Licenciatura em Música na UFRR, ao formar novos profissionais, fornece uma base sólida para a continuidade e expansão do projeto.

À medida que a sociedade se adapta aos novos paradigmas do ensino, a sua revitalização não representa apenas uma oportunidade de retomada, mas também uma chance de reinvenção. A necessidade de se ajustar aos desafios contemporâneos impulsiona a busca por uma abordagem inovadora na prática coral em Roraima.

Portanto, o legado do "Canto das Águas" não é apenas o eco de suas apresentações passadas, mas também a promessa de um futuro resplandecente, onde a música e a cultura continuam a inspirar e unir comunidades, transcendendo barreiras e renovando o compromisso com a educação musical e o enriquecimento cultural. Que a próxima etapa dessa jornada seja marcada por notas harmoniosas e pelo ressurgimento triunfante moldando o cenário musical e cultural de Boa Vista, Roraima, por muitos anos vindouros.

#### 5. Referências

BARBOSA, Michele de Oliveira. **Desenvolvimento Regional da Amazônia: O papel do Estado na Tríplice Fronteira - O Caso de Roraima**. VI Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, 2013.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de Professores e Educação Musical: A Construção de Dois Projetos Colaborativos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, 2011.

CARVALHO, Edgar dos Santos. Identidade Cultural Indígena: A Construção Do Sujeito Na Interação Social. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, p. 1-12, 2009.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítico do currículo**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

FIOROTTI, Devair Antonio. **Erenkon do Circum-Roraima**. O eixo e a roda, 101-128, 2017.

LÓSSIO, Rúbia Aurenívea Ribeiro. **A Importância Da Valorização Da Cultura Popular Para O Desenvolvimento Local**. O III Enecult – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, na Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, 2007.

MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. **Educação sonora e ensino musical: uma proposta de repertório para crianças**. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. Anais... Natal: 2002, p. 516-25.

NASCIMENTO, Andressa Sousa do. **Músicas Regionalistas Do Festival Canto Forte: Atividades Para O Ensino De Música Na Educação Básica**, 2021.

OLIVEIRA, Vinicius Luge. **Manual (Nada) Prático Sobre O Ensino Da Artes Visuais: Considerações Sobre Práticas Educativas Em Boa Vista - RR**. IN: I. S. Silva, Arte na Amazônia Conversa sobre o Ensino na Região Norte (pp. 63-77). Boa Vista: EDUFRR, 2016.

SILVA, Susie Barreto da. A Importância Das Raízes Culturais Para A Identidade Cultural Do Indivíduo. **Revista Brasil Escola**, 2019.

SILVA, Nayara Cristhina dos Santos. Conhecer A História E O Modo De Vida Dos Povos Indígenas De Roraima: Etnias Macuxi E Wapichana, **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, v. 2, n. 3, 2019.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. **Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto**. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2010.

TAFURI, Maria Izabel. O início do tratamento psicanalítico com crianças autistas: transformação da técnica psicanalítica? **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, v. 3, n. 4, p. 122-145, 2000.

## **Autores**

Jerusa Soares da Rocha<sup>1,\*</sup>, Danieli Lazarini de Barros<sup>1</sup>, Rosangela Duarte<sup>2</sup>

1. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista - RR, Brasil.
2. Campus Paricarana, Av. Cap. Ene Garcês, 2413, Aeroporto, Boa Vista - RR, Brasil.

\*Autor correspondente: [jerusa.soares@ifrr.edu.br](mailto:jerusa.soares@ifrr.edu.br)

## CAPÍTULO 15

---

### **Empreendedorismo na economia solidária: proposta de plano de curso no contexto da educação profissional e tecnológica**

Jucilene Geice de Oliveira Vilena, Márcia Brazão e Silva Brandão, Derlano Bentes Capucho

<https://doi.org/10.4322/mp.978-65-84548-20-6.c14>

#### **Resumo**

Este artigo propõe uma análise e um plano de curso para integrar o empreendedorismo na economia solidária no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, com foco no Mestrado Profissional em Educação (ProfEPT). Reconhecendo a importância crescente do empreendedorismo solidário na formação de profissionais socialmente conscientes, o plano de curso busca criar uma experiência educacional que promova princípios de cooperação, inclusão e sustentabilidade. O curso visa capacitar os discentes e docentes a compreenderem e aplicarem esses princípios em suas práticas pedagógicas, alinhando a formação acadêmica às demandas da sociedade contemporânea. A proposta destaca a interdisciplinaridade como fator crucial para o sucesso do curso, incentivando a participação ativa dos estudantes. A reflexão crítica sobre as estratégias apresentadas no plano ressalta a importância da adaptação contínua dessas abordagens ao dinamismo do cenário socioeconômico. Em última análise, o trabalho enfatiza a urgência de abordagens inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica, visando formar profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. Esta proposta busca catalisar futuras reflexões e práticas, contribuindo para o avanço da educação empreendedora solidária e o desenvolvimento de profissionais engajados no enfrentamento dos desafios contemporâneos.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo, Economia Solidária, Educação Profissional e Tecnológica, Mestrado Profissional em Educação, Plano de Curso.

## 1. Introdução

O curso de Empreendedorismo de Economia Solidária, está inserido no trabalho de Mestrado Profissional em Educação (ProfEPT), com a área de concentração, que compreende os processos educativos em espaços formais e não formais, da qual relaciona o mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas a integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia. Compreende ainda os espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação no objetivo de promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a formação integral do estudante.

O Curso trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na educação profissional e tecnológica, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, às questões relacionadas à educação de jovens e adultos, à educação indígena, à educação e relações étnico-raciais, à educação quilombola, à educação do campo, às questões de gênero e à educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho.

Abriga projetos que trabalham na perspectiva do currículo integrado, que venham a contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas integradas, em direção à superação da dualidade estrutural, nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.

Especificamente para este curso a centralidade das discussões serão as práticas do empreendedorismo de economia solidária, visando discutir a importância de se trabalhar a temática no decorrer do processo formativo dos estudantes que fazem parte da educação profissional e tecnológica do ensino integrado e subsequente e até mesmo em qualquer outro curso.

O empreendedorismo social de economia solidária, leva alunos a criarem ou aperfeiçoar ideias e projetos de soluções inovadoras e sustentáveis, sejam

uma concepção radicais, incrementais ou disruptivas, porém todas são voltadas atender uma necessidade ou resolver um problema da sociedade. Assim a educação empreendedora de economia solidária busca superar o dualismo da educação e trabalho pois “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, 2012, p. 85).

Faz-se necessário propor uma educação voltada ao empreendedorismo de economia solidária, como opção para ampliação da perspectiva da educação politécnica, que desperte e incentive o desenvolvimento pessoal, profissional e social de indivíduo crítico, motivado a buscar soluções de enfrentamento das dificuldades imposta pela globalização e a sociedade capitalista.

Nessa conjuntura, julga-se que as atividades de ensino e prática de empreendedorismo social de economia solidária, poderão contribuir de forma positiva no processo de aprendizagem, estimulando a motivação, o envolvimento dos discentes, pois instiga aprendizagens ativas, colaborativas, libertadora, inovadora, conscientizadora e problematizadora, além de integrar a teoria e prática, na busca de resoluções dos problemas reais, gerando assim experiências significativas.

Seguindo o pressuposto de Freire que a educação compreende um ato coletivo, político e de intervenção no mundo para prática de liberdade por meio da conscientização crítica. Desta forma expõe a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito à participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE 1967, p.93).

Neste sentido o empreendedorismo é uma temática cada mais necessária para vida de quem almeja sucesso, seja na vida acadêmica, profissional ou pessoal, visto que o empreendedorismo desenvolve competências múltiplas, sendo essencial para a formação integral do ser humano.

Assim, o destaque deste curso sobre empreendedorismo de economia solidária, será proporcionar aos alunos a percepção de identificar problemas do contexto real, a fim de promover soluções para desencadear reflexões e transformações de impactos sociais, econômicos e ambientais, por meio de experiências que sejam significativas aos alunos. Afim de que os alunos



desenvolvam soluções inovadoras, identifiquem oportunidades presentes no contexto, e muito além de desenvolver competências tais como colaboração, proatividade, trabalho em equipe, inovação, autonomia, reconhecimento sobre a realidade social e econômica entre outras. Neste sentido, fica explícito a relevância de se tratar do tema com muita serenidade e mostrar a importância deste.

O empreendedorismo de economia solidária na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é essencial para preparar os estudantes para ter autonomia, perspicácia, resiliência e capacidade de adaptação e assim ajudar a entrar no mundo dos negócios, seja o empresarial, social e ou de economia solidária. Portanto, é um debate necessário no processo de formação integral do estudante para que eles estejam preparados para enfrentar os desafios da vida.

O objetivo geral do curso é promover práticas de empreendedorismo social de economia solidária, em busca soluções que geram mudanças na realidade que os alunos, contribuindo assim protagonismo desenvolvimento do espírito coletivo dos educandos. E ainda integra a teoria e prática para a formação integral e emancipadora, para a transformação social e econômica. Considerando ainda que “a única maneira de aprender a construir a economia solidária é praticando-a. Mas seus valores fundamentais precedem sua prática” (SINGER, 2005, p. 19).

## **2. Materiais e Métodos**

Com carga horária total de 40h, o Curso de Empreendedorismo de Economia Solidária insere-se na categoria de Formação Continuada, tendo em vista que os estudantes já têm conhecimento sobre o tema por meio da disciplina empreendedorismo.

A educação empreendedora de economia solidária busca superar o dualismo da educação e trabalho, integrando assim com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que tem a finalidade de proporcionar aos discentes, um aprendizado integrado à formação, permitindo o autoconhecimento de suas habilidades para o mercado de trabalho, ou seja, uma educação para a formação integral e politécnica, ou seja, uma formação que contemple todas as suas dimensões: profissional, pessoal, cultural e social (SAVIANI, 2003).

Ao longo dos encontros, será apresentada uma breve explanação sobre empreendedorismo, tipos de empreendedorismo, economia solidária, orientação como abrir um empreendimento de economia solidária, e por fim o plano de negócio robusto onde todos construiram juntos na finalidade de proporcionar práticas significativas que contemplem desde sua especificidade até as indagações coletivas, para que possam intervir de forma autossuficiente e crítico na sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A metodologia de ensino utilizada no Curso Empreendedorismo de Economia Solidária, será na modalidade a distância, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da plataforma MOODLE, onde serão planejados e disponibilizados materiais e atividades para o estudo como: vídeos, videoconferências, fóruns de debates, chats online, entre outros recursos que estarão ao alcance dos estudantes e terão a possibilidade de planejar seu tempo de estudo, de modo a acessar e realizar as atividades em qualquer hora e lugar; podendo ocorrer encontros virtuais por meio da plataforma Google Meet.

Assim, via ensino a distância, o aluno aprende com maior autonomia, planeja seu tempo dedicado às aulas, montando seu horário, local e ritmo de estudo, devendo obrigatoriamente interagir com a professora, através da sala virtual e valorizando a relação entre o aluno e a tecnologia, sendo esta uma ferramenta utilizada na construção do conhecimento. Os estudos a distância são apoiados em atividades on-line disciplinares, objetivas e discursivas, somadas aos trabalhos concluídos, compostas por reflexões sobre pontos apresentados nos materiais didáticos, orientações para o desenvolvimento de pesquisas, leituras complementares e trabalhos em grupos.

As aulas seguirão a estratégia de um manual guia de práticas, onde serão compostas de 06 etapas, com diferentes conteúdos e práticas que serão desenvolvidos. A descrição abaixo de como as atividades serão desenvolvidas:

**1ª etapa: filme, “Joy: o Nome do Sucesso”** O filme conta a história real de Joy Mangano (Jennifer Lawrence), de 34 anos, que vivia com os pais e o ex-marido, relegado ao porão da casa. Durante sua jornada, motivada pela necessidade e também pelo desejo de realizar seus sonhos, ela tem a ideia de criar um esfregão de limpeza milagroso. O que a empreendedora não esperava é que o produto se transformasse em um sucesso de vendas, fazendo dela uma das maiores empreendedoras dos Estados Unidos. Nesta etapa, baseando-se

no filme, os alunos terão um momento no fórum para identificarem se eles percebem competências e habilidades no cotidiano e se a personagem do filme mostra os principais problemas quanto às competências do empreendedor, além de trazer suas experiências de vida para o debate.

**2ª etapa** consistirá em estudos de vários casos de sucessos de empreendedorismo social: Gerando Falcões, Instituto Chapada, GRAACC, além de indicação de livros para os alunos como: **Mude, você, o mundo: manual do empreendedorismo social– de Gabriel Cardoso**. O livro é ágil e prático e oferece a possibilidade de iniciar, ainda durante a leitura, a ideia do próprio negócio social. E nesse momento eles postaram no wiki os sites que pesquisaram.

**3ª terceira etapa será um filme; Si Può Fare**. Dá pra fazer. Filme completo legendado: Filme italiano sobre a Reforma Psiquiátrica e as cooperativas italianas formadas por egressos de internações psiquiátricas. Nello, um sindicalista afastado do sindicato por suas ideias avançadas, se vê dirigindo uma cooperativa de doentes mentais, ex-pacientes dos manicômios fechados pela Lei Basaglia. Acreditando firmemente na dignidade do trabalho, ele convence os sócios a substituir as esmolas assistencialistas por um trabalho de verdade, inventando para cada um, uma atividade incrivelmente adaptada às respectivas capacidades, mas indo também de encontro às inevitáveis e humanas contradições. Um tema importante, tratado com humor e delicadeza, divertido e comovente, que pode parecer uma bonita fábula, mas que na verdade retrata uma realidade atual. E por fim um fórum para discussões.

**4ª Etapa:** Nessa etapa também terá a aplicação da parte teórica: com uma breve explanação sobre empreendedorismo, tipos de empreendedorismo, economia solidária, orientação como abrir um empreendimento de economia solidária, e por fim o plano de negócio.

**5ª etapa** compreenderá o desenvolvimento coletivo (todos alunos) na elaboração de um plano de negócio robusto para um empreendimento de economia solidária. Onde será realizado pelos alunos, que irão realizar reunião de assembleia, além de decidir desde ramos de negócios, viabilidade econômica, ou seja, todas as formalidades necessárias para abrir um empreendimento.

**6ª etapa:** Será realizado a aplicação de um questionário final de sondagem para verificar o que os alunos compreenderam sobre a temática ao longo do curso. E também obter um feedback, para a fim de alterações a serem realizadas, no intuito de aprimorar o curso para o público acadêmico. Os materiais didáticos serão utilizados e desenvolvidos para possibilitar e ampliar a aprendizagem sobre empreendedorismo de economia solidária, no sentido de desenvolver novas formas de produzir, novas relações baseadas nos princípios da economia solidária, que são: autogestão, democracia, justiça social, propriedade coletiva, na cooperação, solidariedade e novos meios de produção sustentável, além do consumo consciente.

### **2.1. Perfil profissional de conclusão**

Concluído o curso, espera-se que o mesmo tenha auxiliado os estudantes a ter uma melhor compreensão sobre empreendedorismo social de economia.

### **2.2. Organização curricular**

A organização curricular ocorrerá de forma integrada com a prática, onde todos os temas serão considerados relevantes e sempre relacionados ao contexto vivido na realidade dos estudantes. A matriz curricular deverá conter a disciplina Empreendedorismo de Economia Solidária com a carga horária de 40h.

A ementa sugerida: Introdução ao Empreendedorismo de Economia Solidária: Breve Conteúdo Introdutório sobre empreendedorismo tipos de empreendedorismo, formas de empreendimentos sociais, plano de negócio, amparos legais para os empreendimentos de economias solidárias e atividades práticas.

### **2.3. Avaliação da aprendizagem, corpo docente e certificação.**

A avaliação da aprendizagem será baseada no processo contínuo, são assumidas as funções diagnóstica e formativa, de forma integrada ao processo ensino e aprendizagem. Essas funções devem ser observadas como princípios orientadores para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação deve funcionar

como instrumento colaborador no processo de aprendizagem, levando em consideração os aspectos qualitativos.

No desenvolvimento desse curso, a avaliação do desempenho escolar considerará aspectos de assiduidade e aproveitamento das temáticas trabalhadas. A assiduidade diz respeito a frequência obrigatória e entrega das atividades propostas, que será de 75% (setenta e cinco) do conjunto de todas as aulas ministradas no curso. Refere-se ao percentual mínimo exigido de presença diária do estudante nas aulas teóricas e práticas, destinadas ao desenvolvimento de atividades do curso, exercícios de aplicação e a realização das demais metodologias do curso. Serão considerados instrumentos de participação na socialização do conhecimento: I - Exercícios; II - Trabalhos individuais e/ou coletivos; III - Fichas de acompanhamento; IV - Atividades práticas; Serão considerados instrumentos de avaliação institucional os seguintes aspectos qualitativos: I - Autoavaliação II - Assiduidade e pontualidade; III - Realização de atividades do curso; IV - Disciplina, interesse, participação nas aulas; e V - Outros instrumentos definidos pelo docente.

Como corpo técnico docente, sugere-se a formação em bacharel em Administração com complementação pedagógica.

Os estudantes que concluírem o curso e obtiverem a frequência mínima de 75% da carga horária total do curso, receberão o Certificado Empreendedorismo de Economia Solidária, com total de 40h e descrição do ementário do referido curso

### **3. Conclusão**

Diante da crescente relevância do empreendedorismo na economia solidária como instrumento transformador na Educação Profissional e Tecnológica, este curso busca apresentar uma análise fundamentada e uma proposta de plano de curso que integra os princípios dessa abordagem inovadora.

Representa não apenas uma resposta às demandas contemporâneas, mas também uma oportunidade valiosa para promover uma formação mais abrangente e alinhada às necessidades da sociedade.

A economia solidária, pautada na cooperação, inclusão e sustentabilidade, se destaca como um caminho promissor para a formação de

profissionais comprometidos não apenas com o sucesso individual, mas com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O plano de curso proposto visa proporcionar à EPT uma vivência enriquecedora, direcionada a compreender e aplicar os princípios do empreendedorismo solidário em suas práticas pedagógicas.

A reflexão crítica sobre as estratégias apresentadas no plano do referido curso também destaca a importância do contínuo aprimoramento e adaptação dessas abordagens à dinâmica do cenário socioeconômico. A interdisciplinaridade e a participação ativa dos estudantes são fatores-chave para o sucesso dessa proposta, permitindo que o curso de Empreendedorismo na Economia Solidária cumpra seu papel de fomentar uma visão empreendedora comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

#### 4. Referências

- CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83- 106.
- DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora: o ensino de empreendedorismo na educação básica voltado para o desenvolvimento social sustentável**. São Paulo: Editora da Cultura, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro Paz e Terra, 1967.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.
- GADOTTI, M. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- IFRR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Resolução n. 706 - Conselho Superior, de 29 de outubro de 2022. Aprova a reformulação do regulamento dos cursos de Formação inicial e Continuada (FIC) do IFRR.

IFRR. Resolução n.º 716, de 4 de janeiro de 2023. Aprova a reformulação da organização didática do IFRR.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

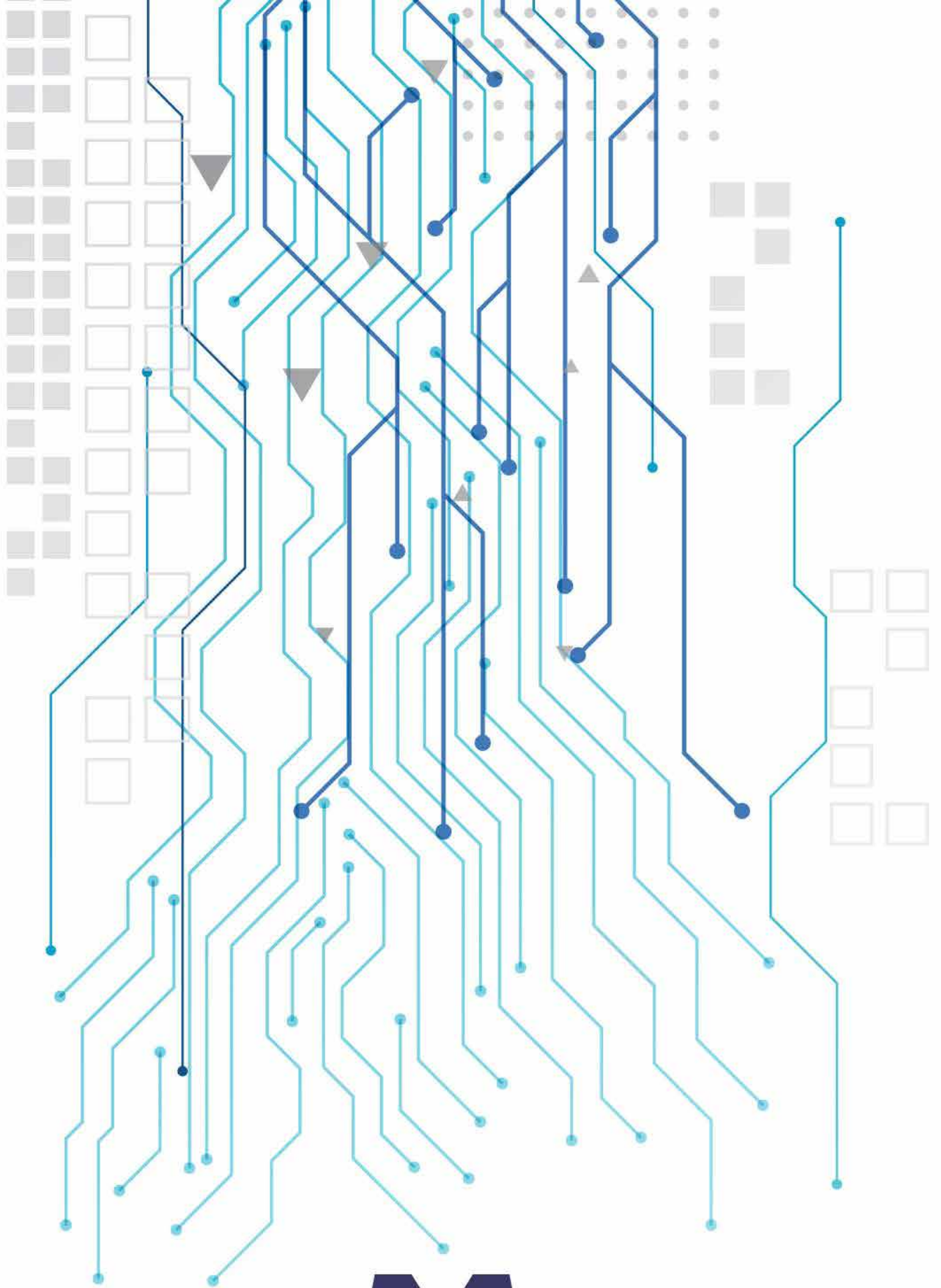
SINGER, Paul. A Economia Solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005.

## **Autores**

Jucilene Geice de Oliveira Vilena<sup>1,\*</sup>, Márcia Brazão e Silva Brandão<sup>2</sup>, Derlano Bentes Capucho<sup>3</sup>

1. Universidade Federal de Roraima, Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Bairro Aeroporto, Boa Vista-RR, Brasil.
2. Campus Boa Vista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Av. Glaycon de Paiva, 2496, Boa Vista-RR, Brasil.
3. Prefeitura Municipal de Boa Vista, Rua Coronel Mota, 418, Boa Vista-RR, Brasil.

\*Autor correspondente: [vilenageyce@gmail.com](mailto:vilenageyce@gmail.com)



[www.meridapublishers.com](http://www.meridapublishers.com)