

TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



ORGANIZADORES

Mariglei Severo Maraschin
César Augusto Robaina Filho
Martina Isnardo Gusmão

2023



UFSM

TRANSFORMAÇÃO:
Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho
Pedagógico na Educação Profissional

Organizadores:

Mariglei Severo Maraschin

César Augusto Robaina Filho

Martina Isnardo Gusmão

2023

T696 Transformação: pesquisas em políticas públicas e trabalho pedagógico na educação profissional / organizadores: Mariglei Severo Maraschin, César Augusto Robaina Filho e Martina Isnardo Gusmão. – Santa Maria: UFSM, 2023.
301 p.: il.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-88403-90-7

1. Educação. 2. Educação profissional. 3. Políticas públicas educacionais. I. Maraschin, Mariglei Severo. II. Robaina Filho, César Augusto. III. Gusmão, Martina Isnardo.

CDD:378.013

Ficha catalográfica elaborada por Luciana Mara Silva CRB14/948

Michael W. Apple escreveu em 2017 o livro **A Educação pode mudar a sociedade?** Nas últimas páginas escreve:

“A resposta pode ser “Sim”. Mas se, e apenas se, o que fizermos for baseado em projetos maiores que respeitam nossas diferenças, ligado ao processo de construção e defesa de unidades descentralizadas que nos dão força coletiva, como também se estivermos cientes de que o caminho será longo e difícil.

(...)

Desafiar essas estruturas e relações econômicas, sociais, culturais/ideológicas e afetivas pede que trabalhem em muitos níveis e em muitos lugares; em todos os papéis do processo. Alguns deles serão históricos e conceituais, outros envolverão trabalho direto com estudantes e de maneira crítica. Alguns deles serão na construção e na defesa de mobilizações coletivas de muitas pessoas que trabalham em escolas ou em/ com comunidades; outros serão na formação de professores, para que estejam preparados para ir adiante e continuar o processo de construir uma educação que resista à incorporação de formas dominantes (APPLE, 2017, p. 272).

AGRADECIMENTOS

Não importa de quem seja o nome que aparece na capa, todos os livros são conquistas coletivas (APPLE, 2017, p. 7).

Gostaríamos de agradecer a todos que na luta coletiva por pesquisa e transformação social contribuíram para a publicação deste livro.

Em primeiro lugar, agradecemos aos sujeitos e instituições que tornaram possível a realização das pesquisas apresentadas nesta obra.

Agradecemos aos autores/pesquisadores, que aceitaram o desafio de enviar os artigos que compõem esta obra e retratam um esforço coletivo de ações e reflexões para pensar e repensar temáticas importantes dentro da Educação e Educação Profissional.

Um agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), ao Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que sempre apoiaram e incentivaram os pesquisadores e o grupo Transformação.

E não podemos esquecer de mencionar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar e incentivar algumas das pesquisas que compõem este livro.

PREFÁCIO



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFSC

É com alegria que recebo o convite do Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. Neste ano, o Grupo completa sete anos de trabalho, incluindo pesquisa, extensão e ensino centrados nas políticas educacionais e na temática “trabalho pedagógico” no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Acompanhei este Grupo desde o seu início. Hoje, trabalhamos juntos, pois o Transformação participa associadamente das atividades do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, na Universidade Federal de Santa Maria. Portanto, conheço sua história e tive a oportunidade de participar muito proximamente dela.

O Grupo iniciou no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial, abrigando acadêmicos do Ensino Médio, da graduação e da pós-graduação lato e stricto sensu. Seu objetivo sempre esteve relacionado às políticas de EPT, com destaque à defesa necessária do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Destaco esta defesa como pioneira e fundamental nos estudos realizados e que divulgam este Programa. Mais recentemente, integrado também ao Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM), o Transformação ampliou-se em quantidade de integrantes e pesquisas realizadas o que, por sua vez, impactou no aumento da produção, divulgando as pesquisas realizadas.

A trajetória de um Grupo de Pesquisas está sempre relacionada a dois aspectos, no meu entendimento: a) ao trabalho da liderança; b) aos movimentos de aproximação e afastamento de temáticas que ora são preponderantes para o Grupo, ora deixam de ser. Quanto ao primeiro aspecto, a trajetória da líder, Dra. Mariglei Severo Maraschin, influencia

e é influenciada pelo Grupo. Suas pesquisas sempre abordaram, com atenção e amorosidade a EPT e, mais tarde, o PROEJA. São as temáticas que lhe impulsionam e, neste sentido, assumiu posições e defesas em fóruns estaduais e nacionais, as quais repercutiram em seus escritos. Trabalho pedagógico, como temática, é o elemento que relaciona as temáticas abordadas, mediando sentidos e encaminhamentos concretos sob a forma de sua participação no cotidiano da UFSM. Nesse percurso, acontecem as aproximações e afastamentos temáticos. Aproximou-se de temáticas relacionais, tais como Educação Especial, financiamento da Educação, políticas de inclusão etc. Todavia, são ocasionais, ligadas aos interesses de pesquisas dos integrantes do Grupo. Como tal, colaboram para o aprofundamento das temáticas centrais, diversificando abordagens. Toda essa mescla de interesses compõem o acervo de pesquisa e publicações do Transformação e o transforma em um potente Grupo de pesquisa.

Neste livro, esses aspectos são abordados sob a forma de capítulos que sistematizam a historicidade do Grupo, na medida em que também registram as pesquisas e estudos realizados. A leitura dos capítulos insere no modo como se compõem a cultura do Transformação, seu modo de pesquisar, interagir, conviver. Destaco, igualmente, que os capítulos têm autoria coletiva, denotando a intensa convivência entre os participantes-pesquisadores. Ou seja, ao lado do trabalho realizado, há um investimento na convivência e co-autoria como elementos articuladores do trabalho de pesquisa e estudo, denotando também um aspecto que caracteriza a cultura do Transformação.

Entendo, em suma, que este livro marca um momento de auto-análise do Grupo. Com base neste material, é possível entender o que já foi construído e projetar futuros. Isto porque a convivência acadêmica se organiza e se movimenta exigindo o olhar dos líderes para garantir que se possa, juntos, produzir sentidos que sejam favoráveis e confortáveis

a todas e todos. Ainda que a harmonia e a alegria não sejam perenes na atividade coletiva de pesquisa, pois há, esporadicamente, o dissenso, é salutar buscar alternativas para um trabalho que favoreça o estar juntos, visando à ampliação de possibilidades para todas e todos.

Ao reiterar gratidão pelo convite para este prefácio, agradeço, do mesmo modo, pela rica oportunidade de conviver cotidianamente com o Grupo. É revigorante observar sua trajetória, como um jovem conjunto de pesquisadoras que, por seu esforço e dedicação, elabora um lugar de pertença e contribuição aos estudos e à própria UFSM. Desejo, com carinho, vida longa ao Transformação!!!

LILIANA SOARES FERREIRA

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, Líder do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas

SUMÁRIO



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

Agradecimentos.....	4
Prefácio.....	6
Apresentação.....	14
CAPÍTULO 1 - DE ESTUDANTE A PROFESSORA: Em defesa do Trabalho Pedagógico Crítico.....	26
Mariglei Severo Maraschin	
Lizandra Falcão Gonçalves	
Shirley Winter Bernardes	
CAPÍTULO 2 - AS INTERFACES DA PESQUISA SOBRE O PROGRAMA PERMANÊNCIA E ÊXITO EM UM INSTITUTO FEDERAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	42
Rozieli Bovolini Silveira	
Mariglei Severo Maraschin	
CAPÍTULO 3 - POLÍTICA DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Movimentos, Historicidade e Implementação.....	63
Lizandra Falcão Gonçalves	
CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS DE EJA EPT E TRABALHO PEDAGÓGICO: Análises de uma realidade.....	84
Marcos José Andrighetto	
CAPÍTULO 5 - UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EJA EPT: A voz dos estudantes do curso Técnico em Cozinha.....	125
Martina Isnardo Gusmão	
Mariglei Severo Maraschin	
Saigon Quevedo	

CAPÍTULO 6 - A EJA EPT NO CTISM: um estudo para além da Pandemia Covid19.....	161
Shirley Winter Bernardes Mariglei Severo Maraschin	

CAPÍTULO 7 - O CURSO NORMAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: entre aproximações e distanciamentos.....	193
Leandro Lampe Mariglei Severo Maraschin Liliana Soares Ferreira	

CAPÍTULO 8 - Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas de Ensino Médio Técnico de Santa Maria.....	226
César Augusto Robaina Filho Mariglei Severo Maraschin Vantoir Roberto Brancher	

CAPÍTULO 9 - POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CAMPI DO IFFAR.....	255
Francieli Pedroso Gomes Padilha Sabrina Fernandes Castro Mariglei Severo Maraschin	

CAPÍTULO 10 - OS REFLEXOS DA PANDEMIA NA VIDA DO TRABALHADOR-ESTUDANTE: Entre novos e velhos desafios.....	285
Ana Paula de Almeida Mariglei Severo Maraschin	
CAPÍTULO 11 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RS: As propostas e as ações para Rede Estadual de Educação, nos governos de Triches (1971) a Leite (2021).....	300
Mareliza Fagundes de Araujo Duarte Mariglei Severo Maraschin	
CAPÍTULO 12 - MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A voz das estudantes mulheres no CTSM.....	324
Thais da Silva Dorneles	
CAPÍTULO 13 - TRAJETÓRIAS DO PPGEPT E DO GP TRANSFORMAÇÃO: Grupos que se complementam e articulam.....	339
Giselda Mesch Ferreira da Silva	
AUTORES.....	365

APRESENTAÇÃO



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFSCM

Esta obra surge em comemoração aos sete anos do grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional, a qual se compõe de artigos, frutos de dissertações de membros do grupo e defendidas junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

O texto *De estudante a professora: em defesa do Trabalho Pedagógico Crítico* tem o objetivo de relatar a experiência da líder do grupo Transformação, enquanto estudante do curso de mestrado e doutorado em Educação da UFSM, e a trajetória até a inserção como docente desses cursos e do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Está organizado em quatro seções – a experiência como professora da Educação Básica e mestranda em Educação, a trajetória de atuação na Educação Profissional e o doutorado em Educação, a constituição da pesquisadora e seus grupos de pesquisa e a defesa de um trabalho pedagógico crítico na ação e na relação com a Educação.

O artigo *As interfaces da pesquisa sobre o Programa Permanência e Êxito em um Instituto Federal e o Trabalho Pedagógico* versa sobre as interfaces entre a política institucional denominada “Programa Permanência e Êxito” (PPE), desenvolvida no âmbito do Instituto Federal Farroupilha e o Trabalho Pedagógico. As reflexões apresentadas são oriundas da dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

O texto apresenta os principais pontos que compuseram a dissertação, com ênfase nas relações da política institucional e o trabalho pedagógico. O estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa e dialética, adotando uma perspectiva crítica que atravessa a construção do texto à análise dos dados. Adotou-se, em conjunto com as categorias do método, a análise de conteúdo para interpretação

dos dados produzidos por meio de entrevistas com os coordenadores dos eixos tecnológicos, coordenadores do programa permanência e êxito e questionário aos estudantes dos cursos técnicos integrados e subsequentes de dois *campi* do instituto.

Os resultados da pesquisa apontam para movimentos contraditórios que compõem a realidade da instituição no que compete às ações e concepções sobre permanência e êxito. Coexistem modelos que legitimam a exclusão precoce do estudante e modelos que retomam a centralidade da formação humana nas suas mais diversas possibilidades.

O terceiro texto é resultado da dissertação *Ação Tecnep: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, campus São Vicente do Sul*. Assim sendo, o artigo é uma síntese, tendo como objetivo geral, analisar os movimentos e experiências que foram desenvolvidos com a implementação da ação TECNEP no Instituto Federal Farroupilha, no campus São Vicente do Sul. Os objetivos específicos são contextualizar os movimentos do processo de implementação da política pública de inclusão Ação TECNEP; destacar limites e possibilidades na implementação da política de inclusão.

A metodologia escolhida consiste em pesquisa qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Investigou-se o *campus* por meio de entrevista semiestruturada, direcionada aos servidores e aos estudantes com necessidades educacionais especiais e registrada em diário de campo. Como resultados, há o entendimento de que o contexto dos movimentos de implementação da política Ação TECNEP evidenciam uma tendência proposta por políticas internacionais e, em âmbito local, provocaram implicações significativas para a instituição.

A compreensão sobre os limites e as possibilidades da política revelou a descontinuidade enquanto política de governo, demonstrando

a fragilidade das políticas de governo, porém este estudo considera que, em âmbito local, a inclusão educacional permanece em movimento, ao embasar e manifestar-se na atual política institucional de inclusão. As análises sobre os pilares da Ação TECNEP, a inclusão, a permanência e a conclusão, evidenciam que eles foram concretizados e que o trabalho dos gestores locais foi fator determinante para a implementação da política. Assim, conclui-se que as experiências de implementação da política Ação TECNEP podem contribuir para a implementação de outras políticas de inclusão.

O estudo *Políticas de EJA EPT e trabalho pedagógico: Análises de uma realidade* apresenta análises e compreensões acerca das políticas públicas educacionais e do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica, em um *campus*, de um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O texto tem origem da pesquisa de Mestrado Acadêmico intitulada “Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico”, defendida no ano de 2019. A orientação teórico-metodológica escolhida para o estudo foi o Materialismo Histórico e Dialético (MHD). As categorias do método abordadas foram: historicidade, totalidade, contradição e práxis e os instrumentos para produção dos dados foram análise documental, questionário *online* semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, diário de campo, grupo focal e grupo de interlocução. O texto está organizado em cinco seções: 1) introdução; 2) orientação teórico-metodológica; 3) referencial teórico; 4) resultados e 5) considerações finais.

O quinto texto, *Uma análise da política de EJA EPT: A voz dos estudantes do curso Técnico em Cozinha*, é recorte da dissertação *Política e trabalho pedagógico da EJA EPT: olhares sobre o Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja – RS*, vinculada

à linha de pesquisa LP1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica. Os autores abordam a Educação Profissional, após o Decreto 5.151/04, que ganhou espaço ao ser pensada em conjunto com o Ensino Médio, para atender a uma demanda urgente e permanente no Brasil: a formação da classe trabalhadora, por serem jovens e adultos trabalhadores que não puderam acessar e/ou concluir a formação intelectual e a profissional em outros momentos de suas vidas e que veem na EJA EPT (PROEJA) uma oportunidade de formação qualificada.

A estreita relação dos sujeitos dessa modalidade de ensino com o mundo do trabalho e a necessidade de proporcionar à classe trabalhadora a formação integrada e integral, com o ensino técnico e a formação geral, entendido como um direito inalienável, orientaram o objetivo deste artigo, que analisa a formação profissional ofertada no Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), *campus* de São Borja RS, a partir dos discursos dos sujeitos que o integram e dos egressos desse curso. Com a revisão de literatura e análise documental, retomaram-se os conceitos do ensino integrado, da educação profissional, trabalho e trabalho pedagógico. A análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos, resultantes da realização dos questionários e do grupo focal, apontou para a necessidade de valorização da política de EJA EPT no município.

O sexto texto, “A política de EJA EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia”, compõe dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM-UFSM). Está vinculado à linha de pesquisa LP1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito dos grupos de pesquisa Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

A pesquisa buscou analisar as transformações vivenciadas pelos trabalhadores-estudantes que acessaram a política de EJA EPT no CTISM, no período de 2019-2021 e pelos trabalhadores-professores neste contexto e para além dele. Visando alcançar esse objetivo, foram definidos objetivos específicos, quais sejam: contextualizar a historicidade da política de EJA EPT no Brasil e no CTISM; acompanhar as relações de educação e trabalho dos trabalhadores-estudantes do curso Eletromecânica EJA EPT no período de 2019-2021; relatar as transformações dos trabalhadores-estudantes do curso Eletromecânica no período 2019-2021, em relação aos desafios de acesso, permanência e êxito, incluindo a vivência da pandemia Covid 19; problematizar o trabalho pedagógico e as transformações necessárias na vivência da pandemia. O estudo de caráter qualitativo e dialético teve como sujeitos da pesquisa os trabalhadores-estudantes e os trabalhadores-professores da EJA EPT do CTISM.

A busca da resposta ao problema de pesquisa aconteceu por meio da utilização de técnicas de produção de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes da pesquisa de campo, na qual foram utilizados questionários on-line para estudantes e professores, registros em diário de campo, grupos de interlocução com estudantes das três turmas e professores que participaram da pesquisa, de modo a ressignificar os dados produzidos.

Para análise dos dados foi utilizado como base as categorias do método dialético (historicidade, totalidade, contradição e *práxis*) imbricadas nas categorias de conteúdo (trabalho, estudantes, professores, trabalho pedagógico, pandemia, êxito e transformações). Os resultados desse estudo apontam que as transformações observadas pelos estudantes foram mais no sentido profissional, o que reafirma o que a defesa inicial da pesquisa, da grande influência que o mundo do trabalho opera na vida desses sujeitos.

Já as transformações observadas pelos professores em relação aos estudantes foram em sua maioria no sentido pessoal. Portanto, no espaço-tempo da pesquisa foram muitas transformações, sejam no âmbito do mundo do trabalho, na educação e na vivência da pandemia que exigiu que professores e estudantes se autotransformassem para continuar promovendo/acessando os conhecimentos. Também se observou que a realidade pesquisada vem se constituindo como uma instituição que promove o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes por meio de um trabalho pedagógico engajado com a política de direito à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

No sétimo texto, os autores abordam o Curso Normal, que historicamente prepara profissionais para Educação, mas vem, ao longo da sua trajetória, sofrendo impactos das políticas e reformas educacionais, impactos que provocam experiências diferentes nos Cursos. Nesse sentido, o presente recorte de dissertação, que tem como objeto de estudo o Curso Normal e a Educação Profissional e Tecnológica, tem como problematização a questão: quais as aproximações e distanciamentos dos sentidos de Curso Normal como EPT, a partir das políticas e experiências de formação de professores para os anos iniciais em escolas do Curso Normal de Santa Maria e Pelotas? Para tal, foi traçado como objetivo geral analisar os sentidos de aproximações e distanciamentos de Curso Normal como EPT, a partir das políticas e experiências de formação de professores para os anos iniciais em escolas do Curso Normal de Santa Maria e Pelotas.

A partir da análise, evidenciaram-se sentidos de aproximação i) Formação para o trabalho e ii) Trabalho como princípio educativo e o sentido de distanciamento iii) Trabalho para a Educação. Com os resultados, foi possível realizar alguns apontamentos finais, os quais indicam que o Curso, apesar de estar encaminhando-se ao ocaso, segue existindo e resistindo às implementações de políticas que não

o contemplam, e assim se apresentam como ameaça. A existência e resistência só é possível atualmente devido ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos sujeitos que constituem os Cursos.

O texto oito é um recorte da dissertação *Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas de Ensino Médio Técnico de Santa Maria* do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) do Colégio Técnico Industrial (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Como objetivo geral, propôs analisar os movimentos de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que vêm ocorrendo nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria-RS.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de caráter qualitativo e o método de pesquisa exploratória e descritiva, como instrumentos foram dois questionários, respondidos pelos gestores de ensino das instituições pesquisadas e dois grupos focais com 3 gestores de ensino de cada instituição. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo e depois foi realizado um grupo de interlocução com os gestores de ensino das 2 instituições participantes da pesquisa. Como resultados, verificou-se que os movimentos de Educação Especial nas instituições de EPT pesquisadas são diferentes e particulares, são ligados a cada historicidade das instituições, as quais possuem um grande trabalho realizado pelos gestores de ensino que colaboram, planejam e executam ações inclusivas para os estudantes PAEE. Também, observou-se a falta de formações específicas de Educação Especial para a EPT, de políticas e ações internas dentro da UFSM ou com articulações entre as instituições, uma política territorial de Educação Especial em Santa Maria.

A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva deve atuar não apenas nas transformações dentro das instituições, mas partir para

a inclusão destes no mundo, acompanhando esses estudantes nos estágios e incentivando-os a realizarem essa prática fora da instituição de origem. Também, destacou-se que é necessário um trabalho pedagógico crítico e inclusivo na EPT, como forma de efetivar a política inclusiva na EPT e de alcançar, para além do acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes.

O texto nove *Políticas de Ações Afirmativas e de Permanência dos Estudantes com Deficiência nos Campi do IFFar*, é uma pesquisa com abordagem qualitativa e o método se define como exploratória e descritiva. Para a construção da revisão bibliográfica, valeu-se da pesquisa bibliográfica integrativa. Como instrumentos de produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Especial, e com os estudantes com deficiência, indicados pelos docentes. Os resultados da pesquisa foram divididos em três categorias: as políticas internas do IFFar, a permanência dos estudantes com deficiência, e o contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

A partir da análise das políticas internas de inclusão de Pessoas com Deficiência - PcD e de permanência fica evidente que as mesmas se concretizam nas unidades estudadas. No que se refere à acessibilidade, percebe-se um desafio do corpo docente para romper as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. No que condiz à evasão de PcD, encontra-se na mesma proporção que os demais estudantes. A Instituição segue as Leis, normativas e decretos federais bem como possui regulamentos próprios que norteiam as Ações Inclusivas, contam também com o Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático-Pedagógicos (Neama). Concluiu-se que a instituição é muito acolhedora, trabalha com diversidade de ações inclusivas para que os estudantes consigam ter êxito em seus estudos.

O décimo artigo, *Os reflexos da pandemia na vida do trabalhador-estudante: Entre novos e velhos desafios*, tem como objetivo discutir os reflexos que a Pandemia do COVID-19 trouxe para a educação, especificamente, para os trabalhadores-estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá. O contexto pandêmico descortinou novos/velhos desafios vivenciados pelos trabalhadores-estudantes dos cursos técnicos subsequentes, principalmente no que compreende suas condições de permanência estudantil. No que se refere à metodologia, construiu-se o referencial teórico nas obras dos autores que debatem a temática trabalho, educação e tecnologia, buscando entrelaçar as experiências vivenciadas no cotidiano da escola com aporte teórico que dialogue com a realidade dos trabalhadores-estudantes.

O artigo onze, *Política de Educação Profissional no RS: As propostas e as ações para Rede Estadual de Educação, nos governos de Triches (1971) a Leite (2021)*, é um recorte da dissertação de Mestrado, que teve por objetivo a análise das propostas e das ações dos governos do Estado do Rio Grande do Sul, para a Educação Profissional, no período compreendido entre os anos de 1971 a 2021.

O estudo se deu através da pesquisa documental e da análise dos Planos de Governos e das Mensagens encaminhadas à Assembleia Legislativa do Estado Gaúcho. A Fundação Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, criada em 1967, foi referência nos últimos 50 anos de governo como oferta da EP. Observou-se que nos governos populares de Collares, Olívio e Tarso, houve maior incentivo para a Educação Profissional por parte destes governos. No entanto, nos documentos, não foram localizadas políticas próprias (a de governo) para a Educação Profissional, nem nos demais governos (da direita e centro). Portanto, comprovou-se que a EP na Rede Estadual ora tem propostas nos planos de governo, ora aparecem dados de crescimento nas mensagens, ou

seja, é uma política constante, contraditória e ligada às propostas e concepções dos partidos políticos; que avança ou apenas está lá sendo ofertada e seguindo a política dos governos federais sem, contudo, haver uma política própria para Educação Profissional no Estado do RS.

O texto doze é um recorte da dissertação *Mulheres na Educação Profissional: movimentos dos cursos subsequentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria*, que está situada na área de Trabalho e Educação, vinculado à linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Teve por objetivo analisar os movimentos das mulheres na trajetória e perspectivas após os cursos subsequentes do CTISM, nos anos 2018 e 2019.

A pesquisa foi um estudo qualitativo e exploratório, foram realizadas análises documentais e bibliográficas. Os instrumentos de produção de dados foram pesquisas em periódicos científicos, tais como portal e repositórios; questionário semiestruturado; diário de campo; grupos focais e entrevistas. Os dados produzidos foram analisados sob o viés de análise de conteúdo. Neste recorte apresenta-se o seguinte eixo: quais os motivos de ingressarem, permanecerem e suas perspectivas para o mundo do trabalho e seus olhares sobre as mulheres no CTISM. Os sujeitos da pesquisa, foram as mulheres estudantes dos Cursos Subsequentes do CTISM, ingressantes nos anos 2018 e 2019.

O estudo reconhece a importância de a política de Educação Profissional olhar para a trajetória das mulheres nos cursos de EPT, de pensar o ingresso e a permanência delas e de serem desenvolvidas novas pesquisas com o foco nas mulheres na EPT. Os cursos subsequentes são fundamentais na sua trajetória, contribuindo para sua formação e para o mundo do trabalho. Com isso, os resultados da pesquisa apontam

para a importância de os cursos serem noturnos e a da criação de redes de apoio e acompanhamento das mulheres estudantes dos Cursos Subsequentes do CTISM.

O texto treze, *Trajetórias do PPGEPT e do GP Transformação: Grupos que se complementam e articulam*, escrito em forma de um ensaio acadêmico, visa analisar a produção de dissertações pertencentes ao PPGEPT e, cujo os autores também participam do GP Transformação, acompanhando assim, o rumo dos sujeitos pertencentes ao GP e a trajetória de suas pesquisas. A análise respaldada em categorias presentes em duas dissertações escolhidas para este fim, resultam na presente escrita que traz além da metodologia utilizada para tal, a introdução, aprofundamento teórico e conclusões significativas que contribuem para firmar, ainda mais o nome do GP na comunidade acadêmica. Nesse sentido, foi possível concluir que o GP Transformação, com a presença contínua de seus sujeitos em eventos em vários pontos do Estado e do Brasil, ajuda a solidificar o nome das instituições que representa.

Portanto, verifica-se que o Grupo de Pesquisa Transformação vem se consolidando no desenvolvimento de pesquisas sobre Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional, contribuindo para formação de pesquisadores e para mapeamento e reflexões das políticas na EPT. Convidamos a todos a leitura e as reflexões sobre as importantes temáticas apresentadas nesta obra.

Mariglei Severo Maraschin

César Augusto Robaina Filho

Martina Isnardo Gusmão

CAPÍTULO 1



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

DE ESTUDANTE A PROFESSORA: EM DEFESA DO TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO¹

Mariglei Severo Maraschin

Lizandra Falcão Gonçalves

Shirley Winter Bernardes

INTRODUÇÃO

A práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo (VÁZQUEZ, 2011, p.230)

Qual o impacto da pós-graduação na formação de um pesquisador e em um grupo de pesquisa? É o que se tenta descrever a seguir ao relatar a experiência da pesquisadora - enquanto estudante do curso de mestrado e doutorado em Educação da UFSM, e a trajetória até a inserção como docente desses cursos e do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. A partir de experiências desenvolvidas na pós-graduação e da inserção em um grupo de pesquisa e liderança em outro, vai se constituindo um espaço de produção de pesquisas e de pesquisadores.

Ao olhar para esta trajetória e historicidade de construção de grupos de pesquisa como comunidade acadêmica (FERREIRA, 2017), percebe-se a potencialidade dessas comunidades como estratégias de formação de professores e como práxis produtiva que produz, forma e

¹ Este texto foi construído junto ao Grupo Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. Foi organizado pela líder do grupo e as primeiras doutorandas - ingressas no ano de 2021.

transforma seres humanos. Assim, através do relato de experiência e da sistematização de dados produzidos pelo grupo, organiza-se o texto em quatro seções que se integram: a experiência como professora da Educação Básica e mestranda em Educação, a trajetória de atuação na Educação Profissional e o doutorado em Educação, a constituição da pesquisadora e seus grupos de pesquisa e a defesa de um trabalho pedagógico crítico na ação e na relação com a Educação.

Ao falar em comunidade, refere-se à “convivência, ao sair de si e ir ao encontro do outro” (FERREIRA, 2017, p.104). Então, parte-se de uma trajetória, mas somam-se muitas outras em busca da (trans)formação pela e a partir da Educação.

A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E MESTRANDA EM EDUCAÇÃO

Ao olhar para o momento em que atual, é importante destacar a trajetória percorrida até aqui da professora Mariglei Severo Maraschin, que, em 2021, passou a fazer parte da LP2 como orientadora do mestrado e doutorado. Porém, sua trajetória na Educação iniciou ainda em nível médio ao cursar o Magistério - formação que encerrou em 1997 e já seguiu atuando como professora das séries iniciais de uma escola particular. Na rede particular, seguiu nove anos construindo a alfabetização junto às crianças. Nesta trajetória, talvez o mais evidente seja um trabalho pedagógico crítico necessário ao ensino de crianças. Trabalho realizado na transição do século passado para o século atual e que se renova diariamente na luta por um ensino contextualizado, crítico e construtivista tão necessário à segunda etapa de formação de nossas crianças.

Paralelamente à atuação como professora, deu-se a formação em nível superior. Como era uma estudante trabalhadora precisou recorrer a uma faculdade particular para que pudesse trabalhar de dia e estudar

à noite. Nessa época, eram escassas as políticas públicas de expansão do ensino superior. Sua graduação em Pedagogia deu-se também em um momento em que a ciência passava por muitas transformações e inquietações.

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2013, p. 441-442).

Já na Pedagogia, iniciou-se uma trajetória na pesquisa na área da Educação de Jovens e Adultos - algo que persiste e consolida-se até hoje. Como alfabetizadora do MOVA/RS, professora da Rede Estadual de séries iniciais e da EJA e pesquisadora da EJA na especialização, chegou até ao Programa de Pós-graduação da UFSM na linha de pesquisa Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional.

No desenvolvimento da pesquisa sobre a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos, orientado pela professora Dra Cláudia Ribeiro Bellochio, desenvolveu uma investigação-ação junto a um grupo de professores da EJA (anos iniciais) da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Maria.

A experiência evidenciou a importância dos cursos de formação de professores inserirem em seus currículos disciplinas que tratem do jovem-adulto, excluído da escola; da necessidade da universidade aproximar-se do cotidiano das escolas e a validade das escolas organizarem-se de forma colaborativa para formar o professor, propor melhorias e estimular processos de mudança (MARASCHIN, 2006, p.7)

Talvez o que a pesquisa de dissertação revelou seja o que está sendo possível atualmente a partir dos grupos de pesquisa.

A TRAJETÓRIA DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Conforme descrito na seção anterior, a formação em nível de mestrado foi fundamental na trajetória da professora de séries iniciais, a partir de então pesquisadora. O tornar-se pesquisadora é algo fundamental na docência.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Após o término do mestrado em 2006 e professora das redes particular e estadual passou a viver um momento de muitos concursos. Foi aí que se entrou na área da Educação Profissional atuando como técnica-administrativa, professora e pesquisadora. Na EPT logo houve a identificação também com a Educação de Jovens e Adultos, agora integrada à EPT. Os IFs são espaços ricos para desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, desse modo, ali foi se configurando uma área de pesquisa importante e muito recente.

Ao aproximar-se novamente da Universidade Federal de Santa Maria encontra-se no Grupo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas um espaço para construção de pesquisas sobre EPT. Foi aí que desenvolveu a tese (MARASCHIN, 2015): *Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?* e mais uma vez teve-se a Educação de Jovens e Adultos como temática. Na linha 2 do Programa de pós-graduação em educação, propôs-se a estudar a política de Educação Profissional Integrada à EJA e mergulhou na realidade dos IFs ouvindo gestores, professores e estudantes que fazem tal política.

A partir da experiência de pesquisa no Kairós, passou a envolver-se e a construir pesquisa junto às instituições de Educação Profissional em que atua.

A constituição da pesquisadora e seus grupos de pesquisa

A apropriação da noção de comunidade acadêmica, vivenciada no grupo de estudos e pesquisas Kairós, conduziu ao ensejo de criação do grupo Transformação. Esta comunidade acadêmica tem por objetivo aprofundar o debate e o pensamento crítico acerca dos fenômenos das políticas públicas e do trabalho pedagógico na Educação Profissional.

Em tempos de produtivismo acadêmico e de exigências contínuas que acabam por acirrar a precarização do trabalho dos professores, são necessárias alternativas que visem a minimizar o impacto dessas características sobre a contínua e necessária produção de sentidos, base para a realização de um trabalho entendido como autoprodução humana. Sem romper com as lógicas capitalistas que moldam o trabalho, passa-se ao cumprimento de tão somente um emprego, no qual os sentidos se deterioram e tornam os professores menos implicados com o que produzem cotidianamente. Atenta a esse contexto, está-se,

há alguns anos, trabalhando com comunidades acadêmicas dentro do Ensino Superior, na realização do trabalho de orientar produções dos estudantes (FERREIRA, 2017, p.104)

Foi no simbólico ano de 2016 em um contexto global de avanços de políticas ultraconservadoras e golpe de Estado no Brasil (LÖWY, 2016; BOFF, 2016), que o grupo Transformação foi criado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do CTISM/UFSM e contando com a participação da líder professora Dra Mariglei Severo Maraschin e duas mestrandas, um pequeno grupo de pesquisadores imbuídos na crença de que, pesquisando, pode-se encontrar meios de transformar a realidade. Passados sete anos, o Transformação conta com a participação de quarenta pesquisadores entre estudantes de iniciação científica, especialistas, mestres e doutores.

Nesse período, destaca-se, que as problematizações de pesquisa, desenvolvidas pelo Transformação são originadas de reflexões em torno da Educação Profissional e de como as determinações advindas de políticas públicas afetam e/ou os refletem no trabalho pedagógico. Desse modo, desde 2016, o Transformação contou com a construção de dez pesquisas, as quais resultaram em dissertações defendidas, conforme o quadro 1:

**QUADRO 1: PESQUISAS DESENVOLVIDAS JUNTO AO GRUPO
TRANSFORMAÇÃO**

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO
Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, campus São Vicente do Sul.	Lizandra Falcão Gonçalves	2017
O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha: trabalho pedagógico e fracasso escolar	Rozieli Bovolini Silveira	2017
Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico	Marcos José Andriguetto	2019
Os movimentos dos cursos técnicos subsequentes: a (des) alienação dos trabalhadores estudantes.	Ana Paula de Almeida	2019
: Educação Postural: um estudo Ude suas contribuições para a saúde do trabalhador-estudante do PROEJA.	Olga Etelvina da Costa Rhode	2019

Mulheres na Educação Profissional: movimentos nos cursos subsequentes do colégio técnico industrial de Santa Maria.	Thais da Silva Dorneles	2020
Política e trabalho pedagógico da EJA EPT: olhares sobre o Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja – RS	Martina Isnardo Gusmão	2021
Do ocaso do curso normal à alvorada da educação profissional e tecnológica :políticas educacionais e experiências de Santa Maria e Pelotas.	Leandro Lampe	2021
A política de Eja/EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia.	Shirley Winter Bernardes	2021
Movimentos da educação especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria.	Cesar Augusto Robaina Filho	2021

Política de Educação Profissional nos governos do Rio Grande do Sul: que tijolos a (des)constroem?	Mareliza Fagundes de Araújo Duarte	2022
Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na Rede Federal de Ensino no estado do Rio Grande do Sul	Fabiana Ilha Raimundo	2022

Atualmente estão em andamento quatro pesquisas no curso do mestrado acadêmico do PPGEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM - Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, as quais devem resultar em dissertações e cinco pesquisas no PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação vinculadas à Linha de Pesquisa 2 - Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces. Estas representam os primeiros estudos do grupo, os quais devem resultar em uma dissertação e em quatro teses nos cursos de pós-graduação do PPGE. O grupo conta ainda com dois projetos guarda-chuva, “Políticas de Educação Profissional e Trabalho Pedagógico no Brasil: experiências e transformações dos estudantes” e “Educação Profissional nos EUA: referências e experiências”, que perpassam as discussões e estudos do grupo.

O projeto de pesquisa “Políticas de Educação Profissional e Trabalho Pedagógico no Brasil: experiências e transformações dos estudantes” vem sendo desenvolvido desde 2019. Tem como objetivo principal investigar as políticas educacionais para a EPT e as experiências de trabalho pedagógico nas políticas de Educação Profissional na Rede Federal, a partir da LDB 9394/96, buscando compreender as experiências

e transformações na vida dos estudantes que optam por esta formação.

Entende-se que a EPT ampliou em números de oferta de cursos e de professores, e esta realidade precisa ser acompanhada no sentido de compreender as políticas, tanto em nível macro como institucional. Por isso, a partir de um estudo dialético, o projeto procura: mapear as políticas de Educação Profissional no Brasil a partir da LDB 9394/96; produzir dados estatísticos sobre a oferta da Educação Profissional no Brasil; mapear experiências de trabalho pedagógico na Educação Profissional integradas ao Ensino Médio e a Educação de Adultos no Rio Grande do Sul; conhecer as perspectivas de trabalho pedagógico na Educação Profissional nas formas integrada e subsequente e na modalidade educação de jovens e adultos e investigar estudantes que realizaram suas formações na Educação Profissional – integrada, subsequente e EJA verificando as experiências e as transformações na vida desses sujeitos. Esses dados, produzidos e construídos nas realidades de Educação Profissional dos IFs do Rio Grande do Sul e das escolas vinculadas à UFSM, servirão para registrar as experiências de trabalho pedagógico nas políticas de Educação Profissional.

O projeto de pesquisa “Educação Profissional nos EUA: referências e experiências” também é desenvolvido desde 2019. Busca analisar como são organizadas as políticas de Educação Profissional nos Estados Unidos, mapeando a organização das instituições e referenciais sobre as experiências de EPT no país.

Através de um estudo comparado, busca-se conhecer como vem sendo organizada e desenvolvida a Educação Profissional nos Estados Unidos, a partir de referências bibliográficas que descrevam a realidade dos Estados Unidos. O projeto está organizado em etapas: mapear a organização das políticas de Educação Profissional nos Estados Unidos; analisar a partir do site das Instituições que ofertam Educação

Profissional do Texas como é a organização dessas instituições; criar um banco de materiais em inglês e português que analisam a realidade da Educação Profissional nos Estados Unidos; analisar comparativamente as políticas de EPT no Brasil e nos Estados Unidos; produzir dados estatísticos sobre a oferta da Educação Profissional no Brasil e nos Estados Unidos; mapear experiências de trabalho pedagógico na Educação Profissional integradas ao Ensino Médio e à Educação de Adultos nos Estados Unidos e produzir estudos comparativos sobre as políticas de Educação Profissional no Brasil e nos Estados Unidos.

O grupo vem crescendo ano a ano em integrantes e estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado. Vem produzindo, além de dissertações e dados de suas pesquisas, artigos científicos, livros e capítulos de livros.

O Transformação participa de atividades conjuntas com o Kairós e tem atividades próprias. Desde 2020, na pandemia, realiza reuniões semanais *online* via plataforma digital *google meet*, das quais participam todos os pesquisadores, que são várias pessoas de diferentes lugares do RS.

A cada ano, conforme os interesses das pesquisas, são organizados Grupos de Trabalhos – GTs, nos quais os membros se agrupam por proximidade de temas de pesquisa. Organizaram-se, no ano de 2022, cinco GTs:

1. GT- EJA EPT Políticas e EJA FIC
2. GT- Inclusão em EPT
3. GT- Ensino Médio Integrado
4. GT- GESTÃO DA EPT
5. GT- EP na Rede Estadual

Entre os GTs, destacam-se o GT da EJA EPT e o GT da Inclusão que

são GTS que já desenvolvem um trabalho a mais tempo dentro do grupo Transformação, estando os GTs Ensino Médio Integrado, Gestão da EPT e EP na rede estadual em fase de organização e início de trabalhos.

O GT EJA Políticas e EJA FIC foi criado no ano de 2021, em meio a um período de incertezas causado pela pandemia covid 19. Reúne-se por meio de encontros virtuais quinzenais nas quartas feiras das 18h às 19h e tem como objetivo geral estudar a Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional em diferentes contextos. Busca-se, por meio, do diálogo, compreender de que forma a EJA vem se consolidando em âmbito nacional. Tem por objetivos específicos produzir dados acerca dos temas do GT; elaborar questionários para as diferentes realidades dos integrantes do GT; escrever artigos e participar de eventos. Atualmente o grupo é composto por dez integrantes que atuam em distintas realidades, tanto na rede federal, quanto estadual e municipal.

Na criação do GT, como uma atividade inicial, foi proposta uma tarefa para que cada um se apresentasse e contasse um pouco mais sobre o que pesquisa. Foi criado um roteiro composto por tema da Pesquisa, problema da pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, fundamentação teórica e metodologia. Dessa forma foi possível conhecer um pouco mais das diferentes realidades. O GT conta ainda com uma pasta no *google drive* com materiais referentes à temática pesquisada, pasta em que todos os integrantes conseguem alimentar e consultar os materiais disponibilizados.

O GT- Inclusão em EPT é um espaço para socialização e produção de conhecimentos, no qual os pesquisadores estudam e problematizam a inclusão em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Destaca-se que, mesmo havendo o entendimento da amplitude e da complexidade que a categoria inclusão agrega, a exemplo de quando se refere a um determinado público alvo, o grupo de trabalho reúne pesquisadoras(es)

os quais problematizam a temática de inclusão de estudantes NEEs (Necessidades Educacionais Específicas) em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As reuniões do GT acontecem com frequência quinzenal e são encontros *online* via plataforma digital *google meet*, e foi realizado um encontro de planejamento do qual resultou a construção de quatro objetivos para a atuação do grupo, a saber: 1) estudar a inclusão educacional em EPT; 2) construir conhecimentos a respeito da inclusão educacional; 3) produzir dados sobre a inclusão educacional na rede federal de EPT e 4) discutir e produzir debates acerca do tema. Para atingir os objetivos do GT, os oito pesquisadores dividem-se de modo que atuam em diferentes frentes tais como: estudos de políticas públicas voltados ao tema; estudos de referenciais teóricos referentes à inclusão; produção de artigos e trabalhos para eventos.

A DEFESA DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO NA AÇÃO E NA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.

Estetextotevecomoobjetivorelataraexperiênciadapesquisadora – professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do do Programa de Educação Profissional e Tecnológica, destacando desde a trajetória enquanto estudante dos curso de mestrado e doutorado em Educação da UFSM, e a trajetória até a inserção como docente desses cursos. Percebeu-se que o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM teve forte influência na formação da professora pesquisadora, bem como da cultura dos grupos de pesquisa que participa.

Os programas de pós-graduação têm como objetivo formar pesquisadores, e acredita-se que, na área da Educação e da Educação Profissional e Tecnológica, ter pesquisadores que desvendam as políticas e as instituições é fundamental. Por isso, cabe aqui um agradecimento a todas as pessoas que lutam e fazem a pós-graduação em Educação

na UFSM. De uma professora sonhadora de séries iniciais, hoje se tem um grupo colaborativo que faz, registra e também desenvolve pesquisadores imbuídos com a transformação a partir da educação.

Nesse contexto, a pandemia promoveu algumas possibilidades ao grupo - os encontros *online* que facilitam a participação dos interessados. Também a possibilidade de bolsas de pesquisas desde a graduação tem contribuído para formação de pesquisadores e docentes com olhar para o trabalho pedagógico na EPT. Aquilo que a dissertação de Maraschin (2006) concluiu, que não havia pesquisas nem desenvolvimento de conhecimentos na graduação, agora pode ser potencializado pelo grupo de pesquisa.

As temáticas da Educação de Jovens e Adultos e de inclusão em EPT assumem um espaço significativo no grupo sendo temáticas de pesquisas e um espaço de registros da historicidade das políticas. Por fim, reconhece-se a boniteza que é constituir e constituir-se comunidade acadêmica, formando desde pesquisadores de iniciação científica, até mestres e doutores que têm a Educação e a Educação Profissional como temáticas de pesquisa. Assim como, nesse processo, compreende-se “que o trabalho pedagógico crítico é autotransformador e mobilizador de transformações, assim como o trabalho pedagógico crítico é inclusivo” (MARASCHIN; SILVEIRA; WINTER, 2022, p.30). São desafios que continuam e se aprimoram e são ressignificados na *práxis*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 de 20.12.96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Diário Oficial da União. nº 248 de 23.12.96.

BOFF, L. **Golpe de 1964 e de 2016**: o mesmo golpe de classe. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 5 set., 2016. Disponível em: < <http://www.jb.com>.

br/leonardo-boff/noticias/2016/09/05/golpe-de-1964-e-de-2016-o-mesmo-golpe-de-classe/>. Acesso em: 27 maio 2016.

FERREIRA, Liliana Soares. **Comunidade acadêmica**: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v.39, n.1. p-103-111, Jan-Mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27949>. Acesso em mai 2022.

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

LÖWY, M. **O golpe de Estado de 2016 no Brasil**. BLOG BoiTempo. 17 mai. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2015.

____. **Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2006

MARASCHIN, Mariglei Severo; SILVEIRA, Rozieli Bovolini; WINTER, Shirley Bernardes. Trabalho Pedagógico crítico em disputa na Educação Profissional. In FERREIRA et al. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos**: desafios e reflexões. Volume 3. Curitiba: CRV, 2022.

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

CAPÍTULO 2



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

AS INTERFACES DA PESQUISA SOBRE O PROGRAMA PERMANÊNCIA E ÊXITO EM UM INSTITUTO FEDERAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Rozieli Bovolini Silveira

Mariglei Severo Maraschin

INTRODUÇÃO

A pesquisa denominada “O programa Permanência e Êxito no Instituto Federal Farroupilha: Trabalho Pedagógico e fracasso escolar” foi resultado do estudo realizado durante o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre os anos de 2015 a 2017.

O estudo surgiu das inquietações produzidas pela pesquisadora enquanto trabalhava no Instituto Federal Farroupilha, como servidora técnica administrativa, mais especificamente entre os anos de 2013 a 2017. Um dos projetos que a pesquisadora participou foi o desenvolvimento do Programa Permanência e Êxito, compondo a comissão central, que discutiu e elaborou proposta de intervenção no intuito de mitigar os índices de evasão e reprovação na instituição. A partir do olhar da ciência psicológica, dos sujeitos que viviam e produziam conhecimentos em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, colaborou-se com o trabalho da criação de uma política institucional de promoção da permanência e da conclusão no período preconizado nos projetos pedagógicos de curso.

Com base nessa vivência profissional, escolheu-se pesquisar sobre a implantação do Programa Permanência e Êxito a partir de três pontos: discussão sobre o fracasso escolar, as políticas educacionais

que orientam e normatizam a educação profissional e tecnológica e o trabalho pedagógico. Partiu-se da indagação: em que medida o Instituto Federal Farroupilha compreende e desenvolve² a política institucional denominada Programa Permanência e Êxito? E teve como objetivo principal: analisar o desenvolvimento da Política Institucional implementada pelo Programa Permanência e Êxito (PPE) no Instituto Federal Farroupilha, a partir dos campi São Vicente do Sul e Júlio de Castilhos.

No intuito de delimitar o contexto de produção dos dados, a pesquisa se deu em dois *campi* do IF Farroupilha: *campus* de Júlio de Castilhos e São Vicente do Sul, ambos pertencentes à região central do Rio Grande do Sul. Utilizou-se, na produção de dados, os seguintes instrumentos: entrevistas com os coordenadores dos eixos tecnológicos dos cursos técnicos integrados e subsequentes, coordenadores do programa permanência e êxito em cada *campi* e aplicação de questionários aos estudantes dos cursos selecionados.

A análise sobre o fenômeno em questão parte de uma perspectiva crítica em educação, isso quer dizer a realidade é compreendida no seu movimento dialético e do esforço do pesquisador de ir ao encontro da essência e da estrutura que sustenta essa realidade. Nas palavras de Kosik (1976) é o movimento de buscar a “coisa em si”, avançando teoricamente sobre a materialidade apresentada.

Dessa maneira, estuda-se a política educacional que embasa a Educação Profissional e Tecnológica a partir de uma totalidade, sendo essa, a sociedade capitalista. Disso resulta compreender as relações macroestruturais, como a política que dá sustentação aos Institutos Federais, os encaminhamentos dados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC após às solicitações acordadas no TCU

² Compreende no sentido das concepções sobre EPT, sobre Permanência e êxito e desenvolve no sentido das ações e relações estabelecidas com os sujeitos do IF.

nº 506/2013 e, sobretudo, as percepções e vivências dos sujeitos que experienciam a realidade da EPT.

Esse texto, como parte das produções científicas do Transformação- Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional, realizadas ao longo dos últimos anos, apresentará os principais pontos que compuseram a dissertação defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, com ênfase às relações da política institucional e o trabalho pedagógico. O artigo é composto pelos seguintes tópicos: referencial teórico, metodologia adotada, principais resultados e referenciais utilizados.

METODOLOGIA

A pesquisa de dissertação do mestrado foi desenvolvida sob o delineamento de uma pesquisa qualitativa e dialética, utilizando as categorias do materialismo histórico e dialético e as categorias de conteúdo para análise da produção dos dados. Sobre os instrumentos de produção de dados foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos eixos tecnológicos e do programa permanência e êxito em cada *campus* participante, assim como aplicação de questionários aos estudantes dos cursos técnicos.

A práxis, compreendida como um dos elementos centrais da pesquisa, parte da atividade humana transformadora de si e do mundo, qualificando essa atividade como “real, objetiva, e, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 398). Há uma unidade entre teoria e prática que guarda sua independência, mas que se constituem como unidade que caracteriza a práxis. A práxis tem como base o materialismo histórico e dialético- MHD. O MHD foi compreendido na pesquisa, como aporte teórico e metodológico, oriundo das concepções de Marx sobre a forma de conceber a realidade

social. Em relação à dialética materialista histórica como método de análise, Frigotto (2010) acrescenta:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui em uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Frigotto (2010) compreende a dialética materialista “como uma postura, um método de investigação e uma práxis” (p. 86), do qual é possível a superação para a uma transformação. E ainda, a dialética se situa num contexto real e histórico, visível a partir das “relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (p. 82).

Ao entender a importância da compreensão da realidade a partir do olhar e perspectiva de estudantes, professores e técnico-administrativos da EPT, assumiu-se o compromisso de se aproximar de uma concepção dialética e crítica do fenômeno estudado, sem que se perdesse a dimensão da universalidade- particularidade e singularidade. Compreender a realidade dos sujeitos a partir de suas subjetividades, seus vínculos, que compõem a objetividade da vida material, das relações com o trabalho e a educação, no capitalismo. Nesse sentido, a relação “mundo externo” e “mundo interno” deixam de fazer sentido separadamente, pois “o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social” (BOCK, 2015, p.31).

Como referenciado na pesquisa (SILVEIRA, 2017), é o pensamento dialético que permite a superação da dicotomia entre objetividade e subjetividade, com base na categoria da contradição. Porque no MHD “o homem só é indivíduo, ou melhor, só se constitui indivíduo porque é

social e histórico” (GONÇALVES, 2015, p. 56). As unidades objetividade e subjetividade são apresentadas em constante movimento de transformação, ou seja, uma análise que parte da totalidade para as relações materiais da vida cotidiana de trabalhadores é o movimento contraditório que permite uma análise crítica da realidade (GONÇALVES, 2015). Diante da busca pela compreensão desse movimento e das suas múltiplas determinações sobre a problemática dessa pesquisa, a contradição, a historicidade, a totalidade, a mediação e a práxis serão as categorias do método que deram sentidos à pesquisa, juntamente com as categorias de análise.

No que se refere à escolha dos *campi* participantes, optou-se por selecionar aqueles *campi* que fazem parte da região central do RS. Esses dois *campi* também compõem o critério de tempo, sendo da 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, foram considerados os *campi* que eram UNEDs e CEFETS nessa 1ª fase da expansão. O foco de análise foi nas duas modalidades de curso técnico: integrado regular e subsequente. Nesse sentido, a entrevista com os sujeitos da pesquisa, conteve questões sobre como as ações do PPE estavam sendo desenvolvidas nas duas modalidades de curso técnico. Os membros entrevistados foram: os coordenadores do PPE e os coordenadores de eixo dos cursos técnicos que se dispuseram a participar da pesquisa. Também foram convidados os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes (maiores de 18 anos³) para responderem a um questionário.

No total foram duas visitas no Campus São Vicente do Sul e três visitas no Campus Júlio de Castilhos, que foram relatadas no Diário de Campo. Em todas elas, a pesquisadora foi recebida por um dos membros do Setor de Apoio Pedagógico. A produção de dados: 8 entrevistas, 66 questionários e 5 registros em Diário de Campo, se deu nos meses de

3 Esse recorte foi necessário em razão das questões éticas.

novembro e dezembro de 2016.

Além das entrevistas, questionários, diário de campo, também foram utilizados como instrumentos de produção de dados os documentos base do PPE, como o próprio programa e o perfil do estudante, que compuseram o relatório do PPE, no ano de 2016. No programa foram analisadas as ações planejadas e no Perfil do Estudante foram analisados alguns pontos como escolaridade dos pais, renda mensal da família, histórico de reprovações anteriores, entre outros.

Para análise dos dados, além das categorias do método, utilizou-se as categorias de conteúdo emergentes da produção dos dados. A técnica da análise categorial foi escolhida para a análise do conteúdo, resultando nas categorias de análise (BARDIN, 2011). Desse movimento de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, resultaram as seguintes categorias de análise: 1) integração dos sujeitos e ações para com o PPE; 2) PPE relacionado à política educacional da EPT; 3) concepções sobre o êxito, permanência e fracasso escolar; 4) ações/concepções sobre o Trabalho Pedagógico nos cursos Integrados ao Ensino Médio e Subsequentes e relações no Trabalho Pedagógico (SILVEIRA, 2017).

A categoria “Integração dos sujeitos e ações para com o PPE” discutiu a integração à política de inclusão dos IFs, ao processo de gestão versus não integrado à gestão, como somente um programa para atender; as ações desenvolvidas pelos Campi e a integração das ações pedagógicas após o PPE. A segunda categoria é “PPE relacionado à política educacional da EPT”, nessa categoria foram problematizadas as questões da inclusão social, do mundo do trabalho, do perfil dos estudantes e das concepções sobre a política de EPT, bem como da formação de professores (SILVEIRA, 2017)

Concepções sobre o êxito, permanência e fracasso escolar- foi a

categoria denominada que discutiu as questões sobre a aprendizagem como construção entre professor e estudante, a socialização, os desafios para permanência e êxito, o fracasso de quem aprende e também de quem ensina e as notas como representantes do êxito. A categoria “Ações/concepções do Trabalho Pedagógico nos Cursos Integrados ao Ensino Médio e Subsequentes” problematizou a questão do emprego; índices de evasão e retenção nas duas formas de ensino; o maior envolvimento dos servidores para com uma ou outra forma; dificuldades e potencialidades dos estudantes dos Cursos Integrados e Subsequentes (SILVEIRA, 2017)

A última categoria de análise do conteúdo “Relações do Trabalho Pedagógico” discutiu a possibilidade de transformação; a formação integral; reflexões sobre o trabalho de cada um; a realidade do estudante; as relações distantes e próximas e o vínculo, essencialmente, entre professor e estudante; os encaminhamentos e as medidas educativas como a expulsão, as “ferramentas pedagógicas”, como as recuperações paralelas, os conselhos de classe, as metodologias e as aulas (SILVEIRA, 2017).

As categorias de análise, assim como as categorias do método foram problematizadas durante todo o texto da dissertação, porém pelos limites desse texto, será dada ênfase às análises referentes à política institucional de Permanência e Êxito desenvolvida no IF Farroupilha, especialmente sobre as intervenções realizadas e as relações construídas pelo trabalho pedagógico.

A política institucional de Permanência e Êxito e as relações produzidas pelo trabalho pedagógico

Antes de adentrar na política de Permanência e Êxito propriamente dita, é preciso considerar que os Institutos Federais estão imersos em uma rede de emaranhados que compõe a própria Educação Profissional

e Tecnológica, sendo resultado do que foi ao longo da sua historicidade. A EPT têm sido marcada por um dualismo de concepções, como Moura (2010) explica, existem dois lados que demarcaram as posições que prevaleceram na determinação das políticas educacionais para a EPT: de um lado, projetos neoliberais, oriundos das transformações aceleradas na economia e no mundo do trabalho, e de outro, uma perspectiva que propõe integrar ciência, cultura e o trabalho, sem que o caráter mercadológico pudesse ser determinante (MOURA, 2010).

A realidade é complexa, composta por esse emaranhado de interesses e determinações, coexistindo modelos, perspectivas, propostas, políticas educacionais advindas de diferentes perspectivas. Essas diferentes concepções também marcam não só a condução da política, como também das ações realizadas em prol da permanência e do êxito dos estudantes (SILVEIRA, 2017; MOURA, 2010).

Diante desse cenário, em 2014, o Instituto Federal Farroupilha iniciou um processo de constituição de um programa de permanência e êxito. Essa necessidade surge de movimentos anteriores ao da própria instituição, primeiro pelo Acórdão do TCU nº 506 de 2013 que apontava a evasão como um importante entrave para o crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Lembrando que nesse período, após 2008, a Rede Federal teve uma ampliação significativa em termos de criação de novos *campi*, sendo estes em grande parte no interior do país.

Além do apontamento de estudos sobre evasão na realidade dos IFs e Universidades, o documento do TCU apontava a necessidade de criação de estratégias para mitigar o problema da evasão na rede federal. Diante disso, em 2013, a SETEC instituiu grupos de trabalho no âmbito da própria secretaria com a participação de integrantes dos IFs para discutir a criação desse conjunto de estratégias. Porém, esse

trabalho desenvolvido na SETEC, permaneceu estagnado por um tempo, retornando com a solicitação enviada aos IFs em 2015 para realizarem o diagnóstico dos fatores de evasão e retenção nas suas instituições e a criarem e sistematizem as ações em prol da permanência e do êxito de acordo com seus contextos.

No entremeio desse período, o IF Farroupilha, em 2014, criou uma comissão na instituição para a criação do Programa Permanência e Êxito (PPE). No documento que constitui o PPE está descrito como objetivo: consolidar a oferta da educação profissional e tecnológica de qualidade e promover ações para a permanência e êxito dos estudantes. Entre outros objetivos apontados foram: socializar as causas da evasão e retenção no âmbito da Rede Federal; propor e assessorar o desenvolvimento de ações específicas que minimizem a influência dos fatores responsáveis pelo processo de evasão e retenção, categorizados como individuais ao estudante, internos e externos à instituição. Destaca-se que, no documento havia referência à busca por desenvolver o sentimento de pertencimento ao IF Farroupilha, consolidar a identidade institucional e atuar de forma preventiva nas causas de evasão e retenção (IF FARROUPILHA, 2014).

Sabe-se que a intervenção preventiva tem sido um caminho promissor para atuar frente a problemática da evasão e para isso se faz necessário compreender quem são os estudantes que evadem, mapeando um perfil daqueles que estão propensos a evadir. Dessa forma, identificando um conjunto de fatores que levam os estudantes à evasão é possível atuar preventivamente, especialmente desenvolvendo ações precocemente com o acompanhamento individual (DORE, SALES e CASTRO, 2014). Como as causas da evasão são multifatoriais, será necessário um conjunto articulado de ações entre as instituições escolares, as organizações de ensino e o mundo produtivo. Para Dore, Sales e Castro (2014), o mapeamento das causas que levam ao abandono

tem como resultado o perfil desse estudante propenso a evadir da escola. E então, é a partir desse resultado, que as instituições podem investir em políticas que busquem a prevenção dessa adversidade (DORE e LUSCHER, 2011).

Para compor o conjunto de ações planejadas no PPE foram organizadas conforme os fatores para evasão: fatores individuais dos estudantes e fatores internos e externos à instituição. Na produção dos dados foi possível categorizar as ações em dois tipos: as ações práticas e ações reflexivas. As ações práticas vão ao encontro de estratégias mais objetivas de intervenção, como monitorias, recuperações paralelas, entre outras. E as ações reflexivas dão conta dos processos de formação de professores, encontro com as famílias, etc. As ações reflexivas partem da reflexão sobre as concepções sobre a permanência e êxito dos estudantes, aprendizagem, desenvolvimento humano, saúde, etc., conforme quadro 1.

Quadro 1- Ações práticas e reflexivas realizadas pelos *Campi*

Campus 1		Campus 2	
Ações práticas	Ações reflexivas	Ações práticas	Ações reflexivas
<ul style="list-style-type: none"> - Monitorias; - Recuperações Paralelas; - Atividades de nivelamento em sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio pedagógico; - Encontros com a família; - Projetos de ensino; - Trabalho da assistência estudantil; - formação de professores; - Dinâmica de autoconhecimento com os estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorias; -Recuperações paralelas; - atividades de nivelamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de acolhimento e integração dos estudantes; - Apoio pedagógico; - Trabalho da assistência estudantil; - Criação de uma rede de comunicação dos atendimentos aos estudantes; - Projeto de pesquisa sobre a permanência e êxito; - Reunião de pais; - Práticas Profissionais Integradas;

Fonte: SILVEIRA (2017).

As ações são a materialização do PPE no cotidiano dos *Campi*. É a partir delas que os estudantes poderão ter o acesso, a permanência e a conclusão de forma assegurada. Na produção dos dados, os discursos revelam dois movimentos, que ora se cruzam e ora são paralelos. São ações desenvolvidas de cunho prático, que focam o aprendizado de determinado conteúdo, tido como uma lacuna para o estudante e

aquelas ações que propõem uma reflexão, que cruzam com as questões de ordem prática, mas que pretendem um novo olhar na realidade da instituição (SILVEIRA, 2017).

Os entrevistados apontaram dificuldades e desafios para implementação das ações entre elas: lacunas na formação dos estudantes, formação de professores, concepções sobre a EPT e a formação integrada, envolvimento dos trabalhadores com a permanência e êxito dos estudantes e questões mais de ordem objetiva, como pouco tempo para realização das ações e a falta de servidores específicos para o trabalho com o PPE (SILVEIRA, 2017)

No que se refere ao trabalho pedagógico⁴ e relação que se estabeleceu com as ações de permanência e êxito é possível identificar movimentos contraditórios. A relação é baseada num vínculo disciplinar, ou seja, a reflexão sobre o pertencimento à instituição tinha como objetivo minimizar a discordância, a desobediência dos estudantes, como nesse discurso de um dos coordenadores de eixo: “[...] *Deve ter sido um dos primeiros anos que tivemos menos problemas em relação às normas, à disciplina. Isso já é um passo, não é?[...]*”. Assim como esse, em outros relatos, o vínculo baseado na disciplina é também referido quando questionado sobre a educação ofertada pelo Instituto Federal (SILVEIRA, 2017).

Os discursos ilustram os movimentos contraditórios em relação ao Programa Permanência e Êxito e a própria política educacional dos Institutos Federais. As relações que se dão no Trabalho Pedagógico, nos *campi* pesquisados, são relações e vínculos baseados no disciplinamento,

4 Por trabalho pedagógico entende-se o trabalho dos professores produzido em conjunto com os estudantes, delimitado pela organização escolar e pelas políticas educacionais. Do trabalho realizado em aula, produz-se conhecimentos, que são significados e ressignificados individualmente, porém, incondicionalmente advêm da relação social estabelecida entre os sujeitos, que, por meio da linguagem, produzem tais conhecimentos (FERREIRA, 2017).

no autoritarismo e no encaminhamento. Em um dos relatos de observação de uma reunião sobre o PPE, um dos coordenadores pergunta: *“a instituição chama pai e não tem como ser expulso por três dias?”*. Esse relato evidencia o movimento de expulsão e negação para com o estudante, indo de encontro, também, com a política educacional dos IFs (SILVEIRA, 2017).

Esses movimentos coexistem na dinâmica escolar, por um lado há existência de um vínculo que mantém a fragmentação do currículo e o distanciamento entre os sujeitos, que anunciam os riscos para o fracasso escolar, por outro, há um movimento da instituição para a acolhida aos estudantes e suas famílias, principalmente nos primeiros anos dos Cursos Integrados. A questão do acolhimento já foi problematizada na pesquisa de mestrado de Guimarães (2012) que aponta essa ação como desencadeadora de uma relação de proximidade entre estudante e professor. Segundo a pesquisa estaria nesse acolhimento inicial, a maior possibilidade de permanência e êxito do estudante. Assim, as relações acolhedoras no T.P., que realmente proporcionam uma aproximação singularizada, podem ser o diferencial para a permanência e o êxito do estudante.

Mesmo que a escola exerça um papel importante para a transformação social, ela não pode ser considerada como solução das mazelas sociais. O discurso que carrega a ideologia neoliberal sobre a escola é aquele que a responsabiliza pelos problemas sociais. Essas relações, entre o todo e as partes, entre escola e a sociedade, são dialéticas, pois apresentam contradições e tensões entre indivíduos e classes sociais (CORRÊA, 2012). Como parte desse movimento, a escola pode, a partir da formação humana e social dos sujeitos, propiciar a compreensão dos processos de produção, do qual fazem parte, enquanto classe trabalhadora (ARROYO, 2012) e desse movimento contraditório é possível avançar para condições que realmente aproximem os humanos

de todas as potencialidades já produzidas historicamente.

A análise da totalidade implica reconhecer as relações de produção como diretamente relacionadas às relações sociais do Trabalho Pedagógico. Freitas (1995) em “Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática” retoma essa relação da escola com o capitalismo e o T.P.

Na escola capitalista, os alunos encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos, e ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles (FREITAS, 1995, p. 230).

Freitas (1995) reforça que essa expropriação se dá pela “repetência, pela evasão e pela sonegação dos conteúdos durante o processo de aprendizagem” (1995, p. 230). Há uma tendência de culpabilização ao estudante sobre seu fracasso, como o discurso de um coordenador numa reunião no Campus 1: “os alunos devem aprender a dar a volta por cima, por que eles não conseguem dar a volta por cima?” (Diário de campo- Campus 1). Esse discurso aconteceu, quando os membros questionavam sobre a avaliação, reforçando que quando as notas negativas no primeiro semestre, influenciavam negativamente para o desânimo e desmotivação do estudante, implicando conseqüentemente em maiores chances de evadir.

O processo de avaliação é questionado por Freitas (1995) expondo que a avaliação não é apenas um processo de reconhecer aprendizagem e corrigir os rumos da aprendizagem, mas sim é “um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar” (1995, p. 254). Ou seja, a prática da avaliação está revestida de legitimação de relações de poder autoritárias. Nesse fragmento, Freitas

(1995) sistematiza vários elementos acima problematizados.

Alienado do processo de trabalho pedagógico, individualizado, sujeito a avaliações fragmentadas e longe do trabalho material produtivo, o aluno é condenado a uma situação de ensino sem maior sentido para ele. As resistências do aluno brotam em sala de aula nas mais variadas formas, gerando conflitos que conduzem o professor a fazer o uso de práticas de avaliação, para controlar o comportamento do aluno e assegurar o controle em classe (1995, p. 256).

Assim como no processo de produção no capitalismo, a escola e o trabalho pedagógico representam os movimentos contraditórios de uma sociedade dividida em classes. Os processos dialéticos sobre o Trabalho Pedagógico na escola, no sistema de produção capitalista, estabelecem uma relação com duas categorias descritas por Freitas (1995), o qual descreve como esse processo se dá na escola. A manutenção da classe dominante em profissões nobres e em segundo a eliminação adiada ou manutenção provisória, quando a classe trabalhadora desempenha profissões menos nobres, por conseguinte a manutenção adiada ou exclusão, caracterizada pela evasão e, por último, a eliminação propriamente dita, no sentido de privação da classe trabalhadora do acesso à escola (FREITAS, 1995).

Kuenzer (2002) endossa essa discussão ao abordar a lógica da fragmentação e do disciplinamento do mundo capitalista:

Ora, se o Trabalho Pedagógico, escolar e não escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico (KUENZER, 2002, p. 13).

Esse processo é dialético, as relações sociais no Trabalho Pedagógico apresentam-se em conflito, em distanciamento, fragmentado e alienado, como resultado das relações sociais que se apresentam em outras esferas sociais. Os processos de responsabilização individual pelo fracasso escolar acabam por produzir vínculos de culpabilização mútua entre os sujeitos, permitindo a possibilidade da reprovação e da evasão. Como se trata de uma realidade concreta há movimentos que buscam resgatar os sentidos dos estudantes estarem na escola. Há discursos que reforçam a produção do conhecimento e discursos que retomam o vínculo condicionado às notas, ao comportamento, muitas vezes rebelde, do estudante (SILVEIRA, 2017).

Como salientado, esses processos contraditórios são resultantes do capitalismo e como Kuenzer (2002) argumenta, está nele também, a possibilidade de superação que se daria pela superação entre Capital e Trabalho. Assim, é preciso saber como a fragmentação opera no cotidiano escolar, ter clareza como operam esses limites descritos, como a fragmentação, a reprovação, a evasão, o distanciamento, o disciplinamento. A partir da contradição, buscar a superação, garantindo a permanência, aprendizagem e a socialização dos estudantes na escola (SILVEIRA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou os resultados parciais que compõem a dissertação de mestrado que tratou com maior profundidade, incluindo outras dimensões e determinações sobre o Programa Permanência e Êxito desenvolvido no âmbito do Instituto Federal Farroupilha. Com base nas vivências profissionais produzidas no IF Farroupilha como servidora técnica-administrativa, em conjunto com outros servidores e com os estudantes, produziu-se os sentidos que foram sistematizados e compreendidos teoricamente na pesquisa de mestrado. Existiu o

movimento que partiu das vivências, do cotidiano, da realidade vivida para uma nova etapa de compreensão da estrutura que sustenta a realidade de tal forma que a constitui como é hoje.

A análise partiu dos documentos legais e dos encaminhamentos normativos que impulsionaram a criação do programa, perpassou pela compreensão das determinações da totalidade capitalista e o lugar que é ocupado pelas políticas educacionais, em especial a da Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, chega-se a investigação sobre as relações que se estabeleceram no trabalho pedagógico realizado entre professores e estudantes e as implicações para a permanência ou exclusão do estudante.

A realidade complexa e multideterminada, como síntese histórica da produção dos seres humanos, apresenta-se em movimentos contraditórios que afirmam e negam a formação humana. No que diz respeito ao desenvolvimento da política institucional de permanência e êxito nos dois *campi* pesquisados foi possível esse movimento na produção do trabalho pedagógico. Movimentos que são vividos e dinâmicos e que naquele momento da produção dos dados eram de exclusão, disciplinamento, porém também de acolhimento e atenção às necessidades dos estudantes. Esses movimentos encontram referência nas concepções de cada sujeito pertencente ao contexto escolar sobre a EPT, a permanência, a educação, o trabalho pedagógico e o êxito. Essas percepções e concepções se materializam nas ações dos sujeitos que vivem as políticas educacionais.

A produção que se deu na pesquisa do mestrado foi a primeira aproximação do conceito/categoria do Trabalho Pedagógico desenvolvido pelos Grupos de Pesquisa Kairós e Transformação. A partir das vivências profissionais, do trabalho como servidora em um instituto federal e após em uma universidade federal e produção do conhecimento

sobre o trabalho dos professores foi possível ressignificar e ampliar os resultados obtidos na dissertação, compondo atualmente o projeto de tese vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação também na UFSM. Isto é, um caminho de significação e sentidos produzidos inicialmente no mestrado em conjunto com a comunidade acadêmica do Grupo de Transformação, que agora ganham outros contornos, incluindo outros elementos, como a constituição subjetiva, para investigação do trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Trabalho- Educação e teoria pedagógica. In.: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. MEC. SETEC. IFFARROUPILHA. **Programa Permanência e Êxito**. Instituto Federal Farroupilha: 2014. Disponível em: <<http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=168&sub=6013>>. Acesso em 27 abril 2016.

BOCK, A. M. B. Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In.: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesqui. [online]**. v.41, n.144, p. 770-789, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100->

15742011000300007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 27 abril 2016.

_____; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In.: DORE, R.; ARAUJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In.; FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In.: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GUIMARÃES, S. L. **A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um curso superior de tecnologia**. 2012 143 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Estadual De Campinas, Campinas. 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.

L. (Orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In.: MOLL, J. e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVEIRA, R. B. **O Programa Permanência e Êxito no Instituto Federal Farroupilha**: trabalho pedagógico e fracasso escolar. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

VÁZQUEZ, Sánches Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales- CLASCO: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CAPÍTULO 3



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

POLÍTICA DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: movimentos, historicidade e implementação

Lizandra Falcão Gonçalves

INTRODUÇÃO

As políticas públicas que evidenciam a necessária inclusão dos sujeitos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs) passaram a ser problematizadas com intensidade, em âmbito mundial, nas últimas décadas. Estas questões ganharam destaque também em âmbito nacional, galgando espaços importantes na sociedade brasileira. Nesse movimento, complexo e contraditório, as instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, buscam adaptar-se à nova realidade.

O contexto indicado exigiu a atenção dos servidores da Universidade Federal de Santa Maria imbuídos em tornar a inclusão educacional uma realidade institucional. Criou-se a Comissão de Acessibilidade, de caráter consultivo, da qual fazia parte a pesquisadora. Foi em meio a estudos e produção de dados sobre acessibilidade institucional que a implementação de uma política de inclusão em educação profissional e tecnológica destacou-se.

A política havia sido elaborada no ano 2000, em âmbito do Ministério da Educação e denominada Programa TECNEP, contava com uma estrutura relevante, no sentido que contribuía para pensar a realidade da inclusão institucional em cada contexto, contudo houvesse um modelo a ser desenvolvido ou implementado. Seguiu-se tendo conhecimento da existência de uma política de inclusão, elaborada em esfera federal, muitas questões surgiram à pesquisadora começando pelo fato de que a UFSM tem duas escolas vinculadas à educação profissional e tecnológica nas quais o Programa TECNEP não havia sido

implementado.

Os questionamentos e reflexões, postos em movimento, resultaram na construção da pesquisa que está materializada no texto de dissertação **Ação TECNEP**: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR campus São Vicente do Sul, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria.

Salienta-se que a referida pesquisa coincide com as primeiras reuniões do Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional, e também contou com o suporte e amparo para o aprofundamento epistemológico do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

O estudo tem como tema a implementação da política pública Ação TECNEP⁵ - Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta que recebeu a denominação de Ação depois de existir por dez anos denominada Programa TECNEP. Destaca-se que na região central do estado do Rio Grande do Sul (RS), no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) campus de São Vicente do Sul que a política de inclusão foi implementada.

Nesse sentido as reflexões que seguem analisam a complexa experiência de implementação da política, contemplando a realidade específica do campus São Vicente do Sul- SVS, a partir do qual os

5 A Ação TECNEP Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 2010), foi originalmente concebida com a denominação Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento).

estudantes NEEs passaram a acessar as vagas na EPT, da região central do RS, em busca de uma formação profissional para acessar o mundo do trabalho.

Assim sendo, este artigo se propõe, como síntese do estudo acima referido, tendo como objetivo geral, analisar os movimentos e experiências que foram desenvolvidos com a implementação da ação TECNEP no Instituto Federal Farroupilha, no campus São Vicente do Sul. Os objetivos específicos são contextualizar os movimentos do processo de implementação da política pública de inclusão Ação TECNEP; destacar limites e possibilidades na implementação da política de inclusão. Em sua totalidade, o estudo busca contribuir sobre uma experiência de inclusão de estudantes NEEs em EPT, que se evidenciou capaz de produzir resultados significativos, destacando aspectos os quais fizeram a diferença dentro deste complexo processo.

METODOLOGIA

Este estudo parte da problematização: quais movimentos e experiências foram desenvolvidos com a implementação da Ação TECNEP no Instituto Federal Farroupilha, no campus São Vicente do Sul? O *lôcus* da pesquisa é uma instituição referência em Educação Profissional, localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul. Originou-se em 1954, como uma Escola de Iniciação Agrícola (FEITOZA, 2014; MACHADO, 2017; FERNANDES, 2013). Em sua historicidade, a Instituição contou com mudanças, provocadas por políticas as quais determinavam o recorte da educação nacional, de modo a acompanhar o desenvolvimento da Educação Profissional do país. No ano de 1994, tornou-se um Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET, e com esta estrutura permaneceu até o ano de 2008, quando foram instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos são instituições multicampi, concebidas com

o critério da interiorização da educação profissional no país, levando em consideração as características próprias de cada região, tais como: constituição geográfica, histórica e econômica. Eles contemplam todos os níveis da educação profissional e apresentam características diferenciadas, tais como uma concepção de educação profissional que privilegia a unidade entre os saberes (PACHECO, 2012).

Os sujeitos da pesquisa são as gestoras da implementação da política de inclusão Ação TECNEP em três períodos distintos, e os estudantes em processo de inclusão que acessaram as vagas no campus. Destaca-se que, durante o estudo, foram acrescentadas mais duas entrevistas, uma com a pedagoga da Instituição, suporte necessário para compreender a realidade do campus, e outra com um aluno egresso do *campus*.

A composição da estrutura científica da pesquisa define-se pela abordagem qualitativa (CRESWELL, 2007). O enfoque teórico que orientou a pesquisadora foi o Materialismo Histórico e Dialético - MHD (MARX, 2012; FRIGOTTO,2010); quanto à técnica de produção de dados, realizaram-se pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Foram realizadas sete visitas *in loco*, com registro em diário de campo, e aplicadas entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados partiu do desvelamento das determinações (relações que incidem sobre o fenômeno e vão modificando-o) e categorias do método, as quais Lavoura (2018) descreve em conformidade com Marx:

não são formas primárias de algum modo aplicadas à realidade, mas sim, reflexos de situações objetivas na natureza ou na sociedade, que devem ser confirmadas na práxis humana, por meio de processos de abstração do pensamento, categorias lógicas que, todavia, jamais devem perder o contato com a realidade objetiva (LAVOURA, 2018, p. 7).

Salienta-se que as análises dos dados produzidos na lógica

dialética pressupõem pensar categorias, considerando a realidade e o movimento dos fenômenos; assim sendo, as categorias evidenciaram-se no decorrer do estudo diante da incidências de determinações, e foram elas: totalidade, contradição, mediação e historicidade. O perquirir o fenômeno partiu de sua aparência, através de uma pesquisa nos documentos disponibilizados no site do MEC (Ministério da Educação), na qual ficou evidente a existência de uma política de inclusão de estudantes NEEs implementada na educação Profissional. O documento referido foi a Portaria Nº. 29, de 25 de fevereiro de 2010, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que, em seu primeiro artigo, define sobre:

Art.1º Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades educacionais especiais - TEC NEP, que tem por objetivo a inclusão, a permanência e a conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2010, p.1).

Os pressupostos da implementação de uma política voltada a atender a formação para o trabalho de estudantes NEEs na educação profissional e Tecnológica, sua implementação, os desafios e sua reconstrução movimentaram a pesquisadora de modo a responder às questões propostas.

A próxima seção apresentará uma análise sobre o contexto do processo de implementação da política de inclusão dos estudantes NEEs no campus do IFFAR de SVS, investigando as condições de acesso, permanência e conclusão durante o processo de inclusão educacional. Esta construção será permeada pela constituição da historicidade da implementação da política.

O CONTEXTO E A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NEES

As investigações deste estudo estavam em andamento quando a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituída. Esta política de Estado, em seu artigo primeiro, indica a sua dimensão: “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A política dedica um capítulo à educação e outro ao trabalho, assegurando o direito a ambos destinados à pessoa com deficiência, o que implica um complexo processo de adaptação tanto em escolas quanto no mundo do trabalho. Destaca-se que o processo de implementação de uma política de inclusão de estudantes NEEs já estava em andamento há uma década na instituição lócus do estudo realizado.

A política de inclusão de estudantes NEEs Ação TECNEP surge incipiente no ano de 2005, durante o período em que a instituição se configurava como CEFET. Nascimento (2013) afirma ser a Ação TECNEP a primeira política de inclusão de estudantes NEEs em Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Porém, a sua origem e implementação não aconteceram alheias a um contexto de um movimento internacional, o qual reverberou em território nacional, evidenciando a conexão existente em uma totalidade. Os movimentos por inclusão das pessoas com deficiências no mundo do trabalho surgem na região da Escandinávia após a Segunda Guerra Mundial, a partir de 1959 (GUHUR,2003), e esta noção, bem como outras vertentes do paradigma, expandem-se refletindo-se em políticas de inclusão em diferentes esferas da sociedade mundial, as quais, no Brasil, são também direcionadas para a Educação Profissional e Tecnológica.

[...] em meados do ano 2000, nasce a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias-fim do MEC: Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

Para implementar o programa em território nacional, optou-se por uma gestão descentralizada: um gestor central, cinco gestores regionais, gestores estaduais e os gestores locais. Destaca-se que mesmo sendo lançada no ano 2000, foi a partir do ano de 2005 que foi implementada no campus SVS. A adesão da Instituição ocorreu quando houve uma convocação do Ministério da Educação, conforme palavras de uma entrevistada:

Destaca-se que a SETEC encaminhou uma determinação de implementação da política de inclusão em 2005, e que as siglas TECNEP e NAPNE foram designadas pela gestão central, não sendo criação local. (GESTORA 2).

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais- NAPNE(BRASIL, 2010) foi pensado para ser o suporte e formador local para as demandas de implementação da política de inclusão Ação TECNEP, e canal de comunicação do gestor local com os gestores estaduais e nacionais. A determinação de implantação da política de inclusão surge em meio a um movimento importante para a EPT no Brasil; neste mesmo ano, foi lançado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e decorreu uma série de benefícios como: a ampliação quantitativa de escolas técnicas federais, aumento de vagas de acesso à educação profissional, dentre outros que lançaram luz sobre a EPT, destacando-a no cenário nacional.

Contudo, foi somente no ano de 2007 que vieram para a instituição

os primeiros alunos NEEs. Salienta-se que no CEFET de São Vicente do Sul, na incipiente implementação da política de inclusão Ação TECNEP, não havia reserva de vagas, sendo suficiente a certificação de escolarização anterior para o acesso à vaga na instituição de EPT, conforme relata a Gestora. Porém, esta realidade se modifica quando é alterada a organização da Instituição, que passou a ser um Instituto Federal no ano de 2008. Assim, passou a vigorar o regulamento de Ações Afirmativas, e, com isso, consolidaram-se a reserva de vagas e o processo seletivo adaptado. Aos estudantes com necessidades educacionais especiais, foi destinado o percentual de 5 % das vagas nos cursos, conforme elucidado por uma entrevistada:

As pessoas com necessidades educacionais especiais entram por meio de processo seletivo, só que o processo seletivo ele é diferenciado, o estudante se inscreve em uma modalidade que é para pessoas com deficiência e aí faz todas as considerações se precisa de leitor, e transcritor, de lupa se for cego. Então é um processo seletivo inclusivo, porque na verdade ele é diferente do processo seletivo para todos, então nós temos todo um preparo no Instituto, nós estamos em novembro e em setembro começou o processo, esse ano vai ter uma aluna, incluída acredito que ela seja aprovada no processo seletivo, ela tem deficiência intelectual, então fizemos um levantamento do que ela precisa e já está bem próximo agora e a nós temos tudo o que precisamos. (PEDAGOGA)

O processo seletivo inclusivo, conforme destaca a entrevistada, evidencia-se em andamento e pressupõe um acúmulo de conhecimentos a ser demonstrado pelos candidatos durante o processo seletivo.

O candidato à vaga tem um mínimo de conhecimentos, como para todos os alunos, que ele tem que demonstrar, se ele não demonstrar o mínimo de conhecimento ele vai reprovar. Não é um processo livre que possa zerar a prova. (PEDAGOGA)

Conforme o registro na produção de dados, existe uma seleção

direcionada para as necessidades especiais do estudante, mas mantém as características de um processo seletivo no sentido que é necessário haver conhecimentos anteriores acumulados para acessar as vagas de EPT ofertadas na instituição. Em entrevista com estudantes NEEs, em uma questão que versava sobre o grau de dificuldade para acessar a vaga, os alunos destacaram que não tiveram dificuldades nesse quesito, e um estudante salientou que foi necessário estudar muito, mas não apresentou dificuldades na hora da prova. Os cinco estudantes entrevistados afirmaram não terem tido dificuldades para acessar a vaga no curso desejado.

Porém, mesmo o acesso sendo fundamental no processo de inclusão de estudantes NEEs para a implementação da política, fez-se imprescindível pensar sobre a permanência destes estudantes, com vistas que a seu turno acontecesse a conclusão dos cursos acessados. Registra-se que o NAPNE e os gestores receberam formação constante durante o processo de implementação da política Ação TECNEP, com a finalidade de atuarem como formadores no campus. Segue-se que foram realizados cursos de formação e surgiu a necessidade de mediações na instituição para que acontecesse a acessibilidade necessária e indispensável para a permanência dos estudantes. Destaca-se que “É durante a permanência que se efetiva a inclusão, e, para isso, é preciso superar contradições, as quais são evidenciadas no decorrer desse processo” (GONÇALVES,2017, p.100)

Desse modo, o NAPNE buscou meios para a implementação da política, pondo em relevo questões relacionadas à acessibilidade. Em entrevista realizada com a Gestora 2, oportunidade em que foi questionada sobre o processo de permanência dos sujeitos em processo de inclusão pela Ação TECNEP, ela salientou:

Na verdade, para a inclusão, a gente buscou em todos os caminhos a questão atitudinal, a questão pedagógica, buscando formação e adaptando conforme a necessidade específica desse estudante, e desde seu acesso pelo processo seletivo adaptado e a permanência, então também é um continuum, nós tivemos situações em que tivemos sucesso e outras que o aluno desistiu. (GESTORA 2).

A mediação de barreiras evidenciou-se como condição para a instituição alcançar a permanência dos estudantes. Siluk e Paulo (2014) alertam para o fato de que o acesso não é garantia de possibilidades de permanência desse público na educação escolar. O Estatuto da Pessoa com deficiência contém uma definição elucidativa sobre o sentido de barreiras a ser considerado:

[...] barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]. (BRASIL, 2015, p. 1).

Nesse sentido, evidenciou-se no processo de pesquisa as mediações das barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, desenvolvidas no NAPNE, com o empenho das gestoras locais da ação TECNEP e o envolvimento da coletividade do campus SVS, porém, em um processo contínuo de contradições. As entrevistas realizadas revelam a necessidade de atuação incessante e sensibilização da coletividade no que se refere a barreiras atitudinais. As ações que mediaram a construção da acessibilidade revelaram dados de conclusão dos estudantes nos cursos acessados. Seguem os quadros 1 e 2 com os dados de conclusão de cursos acessados o quadro 1 de quando a Instituição era CEFET e o quadro 2 como IFFAR.

QUADRO 1 – DADOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS POR ESTUDANTES NEES QUANDO A INSTITUIÇÃO AINDA ERA CEFET (OS DADOS DE CONCLUSÃO FORAM DISPONIBILIZADOS PELA COORDENADORIA DE REGISTROS ACADÊMICOS (CRA))

Estudantes¹	Curso Acessado	Deficiência
João	Técnico em informática	Física
Pedro	Tecnólogo em Análise de Sistemas	Auditiva
Luca	Técnico em Informática	Física
Felipe	Tecnólogo em Análise de Sistemas	Física
Cristian	Técnico em Informática	Física
Carlos	Técnico em Informática	Física
Lucas	Técnico em Agricultura	Auditiva e Visual
	TOTAL DE CONCLUSÕES	7

Fonte: Gonçalves (2017)

QUADRO 2 - DADOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS POR ESTUDANTES NEES NO IFFAR:

Estudante¹	Curso	Ano de Acesso	Ano de conclusão
João	Técnico em Zootecnia	2008	2010
Felipe	Técnico em Informática	2008	2010
Carlos	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2011	2016
Pedro	Curso Técnico em Informática	2009	2011

Maria	Curso Técnico em Vendas - Modalidade EJA – Profissionalizante	2011	2014
Douglas	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2013	Cancelado
Norberto	Técnico em Secretariado	2014	Desistente
	TOTAL DE ACESSOS	7	

Fonte: Gonçalves (2017)

Os dados disponibilizados totalizam sete estudantes, sendo que concluíram o curso acessado cinco estudantes e houve um cancelamento de matrícula e uma desistência. A produção de dados revelou que as condições de acesso, permanência e conclusão dos estudantes com NEEs foram efetivadas com os esforços da coletividade, evidenciando a implementação dos pilares da política de inclusão Ação TECNEP. Destaca-se que, no processo de implementação, os pilares da política implementados geraram experiências para a instituição. A próxima seção elucida considerações sobre os limites e possibilidades da política, destacando sua historicidade.

A POLÍTICA: OS LIMITES E POSSIBILIDADES

O contexto da inclusão, em âmbito mundial, contava com alguns debates sobre este paradigma os quais foram expressos em documentos que fomentaram as diretrizes para as ações nos países comprometidos, como é o caso da Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção da Guatemala em 1999 e outros. O Estado brasileiro alinha-se aos acordos internacionais como signatário, e alguns dos fundamentos políticos internacionais ganham destaque na legislação nacional, como é o caso da Convenção da Guatemala, respaldada pelo Decreto n.º 3.956, de 8

de outubro de 2001, e da Convenção de Nova Iorque, a qual, no Brasil, foi endossada pelo Decreto n.º 6.949, 11 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi endossada, no Brasil, pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. 64 de 25 de agosto de 2009. (GONÇALVES,2017)

Neste contexto, a Ação TECNEP surge no Brasil impulsionada por debates internacionais, porém com a força de uma política de governo, ou seja, como uma política formulada em acordo firmado entre secretarias do MEC e implementada por meio de programa e gestão descentralizada (NASCIMENTO,2013; GONÇALVES, 2017; GONÇALVES; MARASCHIN, 2020). Cabe destacar que as reflexões sobre políticas públicas guardam sutilezas que irão reverberar mais tarde em seu alcance na implementação e impactos sociais que podem gerar, podendo ser políticas de governo ou políticas de Estado:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA,2011, p.329)

Destacando-se como política de governo, a adesão a esta no cenário nacional não contou com caráter de obrigatoriedade, e, assim sendo, no que se refere à adesão, ou seja, à implementação da política nas instituições de EPT, no território nacional; esta ficava a cargo de gestores locais que se engajassem na causa. A Ação TECNEP se pautou por pensar a educação inclusiva em EPT como um processo, partindo de três pilares: a inclusão, a permanência e a conclusão dos estudantes

nas vagas acessadas. O público a quem se destinava se constituiu de sujeitos deficientes , superdotados ou com transtornos globais do desenvolvimento, os quais, até então, não haviam sido contemplados com uma política de alcance nacional em Educação Profissional e Tecnológica (NASCIMENTO, 2013)

Observa-se que a gestão descentralizada permitiu, na Instituição investigada, a movimentação da realidade local, de modo que houvesse uma construção coletiva da inclusão; destaca-se que o acontecido encontrou resistências, porém as ações foram efetivas e nas palavras da gestora “sem receita”. As formações sobre inclusão organizadas desde o começo da implementação, bem como a disponibilidade dos gestores estaduais e nacionais para encontrar soluções para a realidade local, refletiram-se em movimentos capazes de dar conta do processo. As formações passaram por reflexões sobre inclusão e acessibilidade; nesta última, a mediação de barreiras evidenciou-se como um movimento indispensável e constante, destacando-se a acessibilidade atitudinal em conformidade com Ribeiro: “Barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência” (RIBEIRO, 2016, p. 57).

Salienta-se que a efetivação de práticas as quais reverberam em um movimento concreto do processo de inclusão por via da acessibilidade Institucional, demonstrou-se uma possibilidade importante em processos de inclusão. Porém a política contou em sua historicidade com uma limitação em investimentos necessários para a aquisição de equipamentos e tecnologias indispensáveis à efetivação da inclusão dos estudantes NEEs, e para suprir esta importante lacuna e a gestão local, o NAPNE participou de editais de outros programas.

Fizemos o projeto INCLUIR, que na época era para os cursos superiores, e nós enquanto CEFE já tínhamos cursos superiores, então podíamos participar desse edital e fomos contemplados, na época 125 mil, e isso favoreceu a que a gente tivesse mais força. Com essa verba obtivemos recursos financeiros, para investir em formação pedagógica e para a compra de materiais, equipamentos, pensando num futuro que poderia acontecer com o ingresso de estudantes com deficiência aqui no campus [...]. Com esta verba, também compramos a impressora em braille, compramos televisor, DVD, computadores, software, leitor de telas (dois virtual vision), materiais pedagógicos, lupas com vários graus de ampliação, sorobam, reglete, pera de função; compramos um kit completo, matérias tipo régua todo em alto relevo, todo material pedagógico que nós achamos importante. (GESTORA 2).

Em outra fala, a gestora revelou que o repasse de verba foi limitado e aconteceu depois do ano de 2008. O financiamento de uma política pode ser considerado um determinante de suas possibilidades de efetivação e este evidenciou-se como um limite para a implantação da política de inclusão em EPT que somente foi suprido com investimentos na Instituição destinados por verbas da educação superior.

Na constituição de sua historicidade, a ação TECNEP originalmente foi concebida como um programa TECNEP, no ano de 2000, em âmbito nacional, e no CEFET SVS somente teve início em 2005, como um processo que exigiu esforços constantes das equipes gestoras e o envolvimento da coletividade da instituição. Tornou-se, depois de uma década de existência, Ação TECNEP (BRASIL, 2010), havendo algumas mudanças, porém representando uma consolidação. Em âmbito local, a Instituição tornou-se o Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, uma instituição multicampi que tornou o NAPNE presente em todos os campi, proporcionando o impulso necessário para a concretização do processo de inclusão de estudantes NEEs em todo o IFFAR. Mesmo com todos os esforços e avanços, a política foi descontinuada de forma abrupta em 2011 (NASCIMENTO, 2013), configurando uma lacuna nas políticas de

inclusão em EPT voltadas aos sujeitos estudantes NEEs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises em torno dos movimentos e experiências do fenômeno da implementação da política Ação TECNEP no IFFAR campus SVS evidenciaram-se no diário de campo e nas entrevistas com gestores e estudantes incluídos, demonstrando a existência de um processo de inclusão escolar de estudantes NEEs em EPT, em andamento desde 2005, e um dos movimentos iniciais para a implementação da política foi a criação do NAPNE concomitante à instituição dos gestores locais da ação TECNEP. Salienta-se que o trabalho dos gestores locais foi fator determinante para a implementação da política.

O ingresso dos estudantes NEEs aconteceu no ano de 2007, quando a Instituição era o CEFET, por meio de ingresso por comprovação de escolarização anterior ao nível a ser acessado. O acesso por meio de reserva de vagas de 5% nos cursos tornou-se possível quando a Instituição passou a ser um Instituto Federal, a partir de 2008. O estudo ressalta que a permanência dos estudantes NEEs aconteceu em um processo de mediação de barreiras para a construção da acessibilidade. Destaca-se que a barreira atitudinal se evidenciou como a mais resistente, oferecendo contradições ao processo de implementação da política de inclusão e exigindo constante trabalho de mediação dos gestores da implementação da Ação TECNEP. No que se refere aos dados de conclusão de cursos acessados por estudantes NEEs, a instituição obteve êxito- concluindo-se que os pilares da política de inclusão, a saber, o acesso, a permanência e a conclusão, foram implementados.

No que se refere à política ação TECNEP, considera-se que esta aconteceu em um período histórico, vinculada a um movimento de envergadura internacional em prol da inclusão de sujeitos com deficiências na educação e no mundo do trabalho, demonstrando assim

sua relação dialética com a totalidade. A gestão descentralizada da ação TECNEP fomentou a formação dos gestores do NAPNE, possibilitando a estes serem formadores na Instituição, com vistas ao esclarecimento do coletivo sobre o processo de inclusão de estudantes NEEs. Porém, no que se refere aos investimentos necessários à implementação, evidenciou-se uma limitação da Ação TECNEP.

Entende-se que a ação TECNEP foi uma política de governo e que apresentou um início, um ápice e uma descontinuidade, manifestos tanto na realidade local quanto nacional. Dito isto, restou a compreensão sobre os limites e as possibilidades que a implementação da política revelou, sendo que a descontinuidade demonstrou a fragilidade das políticas de governo, porém este estudo considera que, em âmbito local, a inclusão educacional permanece em movimento, ao embasar e manifestar-se na atual política institucional de inclusão.

O estudo evidenciou os movimentos e experiências que foram desenvolvidos com a implementação da política de inclusão Ação TECNEP, seus limites e possibilidades no processo de inclusão escolar dos estudantes NEEs, registrando elementos importantes ocorridos em sua implementação, de modo a possibilitar reflexões em torno da temática.

REFERENCIAIS

BRASIL. _____. Lei n. 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] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. Portaria n. 29, de 25 fevereiro de 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 2, p. 18-19, 25 fev. 2010. Disponível em: <<http://>

www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011315145056296portaria_tecnep.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciane Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2007.

FEITOZA, E. R. M. **60 Anos Do Campus São Vicente Do Sul**: Memórias, Da Educação Técnica e Outras Histórias (1954-1970). São Vicente do Sul: IFF, 2014.

FERNANDES, M. R. S. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. 2013. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p . 75-100.

GONÇALVES, Lizandra Falcão. **AÇÃO TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR campus São Vicente do Sul**. 2017.142p. Dissertação(Mestrado Educação Profissional e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GUHUR, M. L. P. Dialética da inclusão-exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 39-56, jan./jun. 2003.

LAVOURA. TIAGO Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v.29, n.2, p.4-18, mai/ago, 2018.

MACHADO, M. V. O. Catálogo seletivo da escola de iniciação agrícola General Vargas 1954 /1985 –São Vicente do Sul, RS. 2017. 180 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

Marx, K.. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

RIBEIRO, M. D. **Barreiras Atitudinais**: Obstáculos e Desafios à Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2016.

SILUK, A. C.; PAULO, M. M. Promoção da Aprendizagem e Acessibilidade. In: SILUK, A. C. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: Processos de Aprendizagem na Universidade. 1 ed. Santa Maria: UFSM, CE, 2014.

CAPÍTULO 4



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

POLÍTICAS DE EJA EPT E TRABALHO PEDAGÓGICO: ANÁLISES DE UMA REALIDADE

Marcos José Andrighetto

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentam-se análises e compreensões acerca das políticas públicas educacionais e do trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos, em um *campus* de um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O texto que segue, originou-se da pesquisa de Mestrado Acadêmico intitulada “Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico”, defendida no ano de 2019. O Estudo de cunho dialético orientou-se teórica e metodologicamente pelo Materialismo Histórico e Dialético (MHD), com base em Marx. Parte significativa dos dados produzidos são postos em relevo, juntamente com os apontamentos de maior relevância da pesquisa, que versou sobre a EJA EPT.

A Educação Profissional e Tecnológica é a modalidade de educação que se destina a formar a força de trabalho no contexto brasileiro. Quando integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), assume um papel fundamental na formação dos trabalhadores, pois, os sujeitos da EJA, são, antes de tudo, trabalhadores-estudantes. Realidade que os distingue do público do ensino médio regular, os quais, em sua maioria, são apenas estudantes. Particularidades como essas, associadas a outros fatores como o precoce ingresso no “mercado de trabalho”, os longos períodos longe da escola, a constituição familiar, os currículos compostos por componentes desconexos e incapazes de corresponder com as realidades sociais dos estudantes, são alguns exemplos dos desafios encontrados na EJA EPT. Estudar essas realidades ajuda a

ampliar a compreensão acerca das relações de poder presentes no social. Relações essas, que nem sempre são reveladas de forma explícita aos estudantes, mas que estão presentes nos discursos oficiais, sejam eles falados ou escritos, em formas de leis, decretos, portarias, etc., as quais moldam e/ou conformam os processos educativos nesta modalidade de ensino.

A EJA EPT transita por um campo da dialética das disputas (MARASCHIN, 2015), em que os interesses hegemônico e contra-hegemônico pleiteiam espaço nos currículos de formação. Enquanto alguns governos buscam implementar políticas e propostas formativas com vistas à formação integral dos trabalhadores-estudantes, influências políticas e econômicas presentes na totalidade capitalista, ditam regras de formação com vistas a atender as necessidades do “mercado de trabalho”. Enxergar essa realidade não é tarefa fácil e, por isso, grande parte da população acaba aceitando, se conformando com os processos educativos disponíveis, sem questioná-los. Similar situação vivenciou o autor deste texto, antes de tornar-se um pesquisador do campo da EJA EPT e somente depois de dedicar tempo e estudo na pesquisa sobre a modalidade, pode perceber as relações de poder presentes no social.

Assim como milhares de sujeitos da EJA, sou⁶ filho de trabalhadores. Sempre fiz parte da classe trabalhadora e, embora tenha a trajetória de vida e a formativa marcadas pela opressão do capital, há certo tempo compreendo com mais clareza essa totalidade e isso tem feito toda a diferença em minha vida. Não foi fácil superar a miopia social criada pelo capital com o especial fim de evitar o desenvolvimento do senso crítico dos trabalhadores, bem como, de aguçar os questionamentos acerca de suas atividades produtivas. Aos

⁶ No texto, será usada a 1ª pessoa do discurso, no singular, quando estiver me referindo às minhas ações como pesquisador e à minha experiência pessoal que motivaram e justificaram o enfoque desta pesquisa.

quatorze anos de idade, quando, precocemente, ingressei no mundo do trabalho, como ainda o fazem milhões de pessoas até hoje, não conseguia enxergar a serviço de quem e/ou do que eu estava. Somente me dei conta disso anos mais tarde.

Por muito tempo, fui privado de dar continuidade aos estudos, pois precisei ingressar logo no “mercado de trabalho” para garantir meu sustento. No ano de 1998, quando concluí o 2º grau “científico” (hoje Ensino Médio), em uma escola estadual tradicional da cidade, não entendia direito o que acontecia no campo da educação naquele período e nem o que significava a especificidade da formação que eu recebi. Ao alunado, da “renomada escola estadual conhecida como Ginásio”, era dito que havia dois tipos de formação de 2º grau, uma chamada de “PPT” que significava Preparação Para o Trabalho e outra chamada “Científica”, que preparava o aluno para o vestibular e para a vida acadêmica. Na referida escola, era ofertada a segunda. Hoje, depois de ter a oportunidade de estudar melhor as políticas públicas durante o mestrado e agora, no processo de doutoramento, compreendo que, naquele período, os sistemas de ensino estavam sob a influência do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), que separou a educação “propedêutica” da profissional.

A realidade por mim vivida, em 1998, das escolas públicas não conseguir ofertar todos os itinerários formativos possíveis, muito provavelmente, irá se repetir a partir da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CP nº 4/2018), nos sistemas de ensino público e privado. Esses dispositivos legais passaram a configurar os sistemas educacionais no Brasil a partir do início do ano letivo de 2022. Foram criados sem levar em consideração as realidades das redes (principalmente a da pública) e se apresentam no social disfarçado de um suposto poder de escolha para os estudantes. Ocorre que a grande maioria das escolas públicas têm estruturas físicas precárias e escassez

de recursos humanos, o que impacta diretamente na viabilidade da “nova” proposta formativa. Além disso, estão sob os efeitos da Emenda Constitucional 95/16 (BRASIL, 2016), a qual impõe limites aos gastos com educação pelo período de 20 anos.

Outrossim, há de se considerar o que apontou Ribeiro (2018, p. 44), ao alertar que “[...] o país conta com aproximadamente 3.000 municípios com uma única escola de ensino médio que poderá, com base no texto da Lei [...]”, ofertar o itinerário “[...] conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, Art. 36). Dito de outra forma, as escolas vão disponibilizar os itinerários que forem possíveis e que estiverem dentro de seus limites e suas capacidades. Assim, não terá o estudante o poder de escolha e acabará tendo que cursar aquele itinerário formativo que lhe é ofertado. Mais uma vez fica evidente que a educação dos trabalhadores não é prioridade nas políticas públicas educacionais, pois, a grande maioria, não tem como arcar com os custos do ensino privado e terá que acessar as escolas das redes públicas de ensino, com apenas um itinerário formativo disponível. Nessas condições, para aqueles trabalhadores que conseguirem cursar o Ensino Médio na idade obrigatória, talvez o façam por um itinerário formativo diferente do que gostariam e aventurar-se-ão no mercado de trabalho, em postos precarizados e distantes das suas aspirações profissionais.

Diante dessa realidade, garantir o sustento se torna prioridade em relação a cursar o ensino superior. Por esses mesmos motivos, permaneci por mais de uma década afastado da vida acadêmica, período em que prestei concurso público e fui aprovado, em oitavo lugar, para o cargo Técnico Administrativo em Educação de Assistente em Administração do então Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET – SVS), no ano de 2006. No mês de fevereiro de 2008, fui nomeado para assumir o cargo tendo posse e exercício em 08 de março daquele ano. Logo após solicitei remoção para a Unidade

de Ensino Descentralizada (UNED) de Júlio de Castilhos e, em seguida, redistribuição para a UNED de Santo Augusto, ligada, na época, ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG), hoje, IFRS.

Na nova unidade educacional, fui convidado a fazer parte da equipe diretiva e assumir o cargo de Diretor de Administração e Planejamento trabalhando diretamente com as áreas contábil e financeira. As atividades do cargo exigiam saberes específicos, motivando-me a retomar os estudos na área ligada à atuação profissional, período em que me graduei em Gestão Pública. Importante informar que meu ingresso ao ensino superior somente foi possível depois de adquirir certa estabilidade financeira, pois as poucas alternativas viáveis estavam em torno da universidade privada. Comecei então, a perceber as contradições e distorções do capital, em que a universidade pública, gratuita, que deveria se destinar à classe trabalhadora era, e é até hoje, majoritariamente acessada pelas elites, as quais dispõem de tempo para estudar e condições financeiras para realizar, inclusive, cursos preparatórios. Restou-me, portanto, “investir” na escola privada os parques trocados resultantes de uma vida de privações. Dois anos mais tarde, em 2010, trabalhei no setor de estágios e, na sequência, fui Coordenador do Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT, tendo a responsabilidade da implantação deste setor junto ao *Campus*.

No final do ano de 2012, recebi convite para compor a equipe de gestão do Executivo Municipal que venceu as eleições daquele ano. Assim, pelo período de quatro anos, estive cedido ao Poder Executivo Municipal de Santo Augusto para os cargos de Secretário Municipal de Administração (2 anos) e Chefia de Gabinete (2 anos). Ao retornar às minhas atividades laborais no IFFar - *Campus* Santo Augusto, no início de 2017, retomei também os estudos e consegui, no segundo semestre daquele ano, ingressar no mestrado. Na medida em que as disciplinas

foram sendo cursadas, as leituras coletivas e as discussões realizadas, novos horizontes se abriram e a vida e as realidades se transformaram. Foi possível, deixar de lado a visão ingênua e limitada que tinha e passar a compreender melhor as relações de poder e os interesses que permeiam o campo da educação. Esses movimentos de aproximação e distanciamento dos ambientes educacionais formais, somados à necessidade de precocemente ingressar no mundo do trabalho e deixar em segundo plano a formação acadêmica, são alguns dos fatores que estabelecem minha relação de identidade com EJA e que me aproximaram do meu objeto de estudo.

No mestrado, durante as leituras e discussões coletivas sobre a políticas de EJA EPT, identificou-se a necessidade de compor um grupo de pesquisa em que essas e outras políticas pudessem ser estudadas e aprofundadas. Assim, a professora Mariglei Severo Maraschin, minha orientadora na época, propôs a criação do Grupo Transformação: Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na EPT. Paralelamente aos estudos do Grupo e buscando melhor compreender a modalidade de ensino EJA EPT, senti-me desafiado a cursar, uma Especialização *lato sensu* em “Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a qual concluí em 2020. Essas marcas da minha trajetória formativa, somadas à atuação profissional como Técnico Administrativo em Educação (TAE), e à formação acadêmica em Gestão Pública, assim como a vivência das políticas públicas em EPT, desde 2008, motivaram e justificaram o presente estudo.

Iniciou-se a pesquisa a partir da seguinte problematização: Quais as relações do trabalho pedagógico na formação dos estudantes da EJA EPT no *Campus* Santo Augusto? E, traçaram-se os objetivos geral e específicos da seguinte forma: Objetivo geral: analisar as relações do trabalho pedagógico na formação dos estudantes da EJA EPT no *Campus*

Santo Augusto. Objetivos específicos: a) Contextualizar a historicidade da política da EJA EPT no *Campus* Santo Augusto; b) Caracterizar os estudantes da EJA EPT; c) Compreender as concepções dos professores acerca do Trabalho Pedagógico; e, e) Investigar as percepções dos estudantes com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no *Campus*.

Conforme se referiu no início deste escrito, a orientação teórico-metodológica escolhida para o estudo foi o Materialismo Histórico e Dialético (MHD). As categorias do método abordadas foram: historicidade, totalidade, contradição e práxis, que serão explicadas na seção da metodologia. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do primeiro e terceiro anos da EJA EPT, e os professores ligados diretamente com a modalidade. Os instrumentos para produção dos dados foram análise documental, questionário *online* semiestruturado (FLICK, 2009), com perguntas abertas e fechadas, diário de campo (FLICK, 2009), grupo focal (GATTI, 2012) e grupo de interlocução (FERREIRA; *et al*, 2014). O texto está organizado em cinco seções: 1) introdução; 2) orientação teórico-metodológica; 3) referencial teórico; 4) resultados e 5) considerações finais.

ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O Materialismo Histórico e Dialético (MHD) foi o fio condutor escolhido para orientar teórica e metodologicamente a pesquisa, pois, o MHD “[...] não é somente um método de investigação, mas um modo de conhecer o ser humano, a sociedade e as relações sociais do ser humano e o mundo (MARASCHIN, 2015, p. 52)”. Diante disso, ancorou-se o estudo em quatro categorias centrais do Método: historicidade, totalidade, contradição e práxis, que passam a ser explicadas a seguir:

a) Historicidade: A categoria da historicidade se fez importante nas análises dialéticas tendo em vista que os

fenômenos não acontecem de forma isolada e descontextualizada de certa realidade histórica. Nesse sentido, a perspectiva formativa da Educação de Jovens e Adultos, integrada à Educação Profissional e Tecnológica em desenvolvimento na instituição pesquisada é a da formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo, levando em conta o seu sentido ontológico e histórico (SAVIANI, 2007). Como consequência, a formação dos estudantes da EJA EPT compreende, também, a formação do ser social cujas relações e subjetividades produzidas são potenciais modificadoras da história. Portanto, as análises dialéticas realizadas, levaram em consideração o contexto histórico dos fenômenos evitando sua análise isolada, o que poderia conduzir a uma leitura e compreensão errôneas. “A exigência de pensar-se a si mesmo dialeticamente conduz o homem a conceituar-se em função de sua origem, a se ver enquanto ser essencialmente histórico” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 190);

b) Totalidade: Esta categoria de análise tornou-se fundamental para compreender a realidade observada sem entendê-la, como um conjunto de todos os fatos, mas, seguindo o entendimento de que: “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). A importância em ter claro o significado desta categoria para o Método está em evitar as “[...] insuficientes formas de articulação entre parte e totalidade, concreto, e abstrato, objeto e sujeito, histórico e lógico, conteúdo e forma, pensamento e realidade” (KUENZER, 2012, p. 60). Para a autora:

[...] esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação

e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/desequilíbrio, desarmonia) onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade. (KUENZER, 2012, p. 64).

Portanto, compreender as relações do contexto social que influenciam nos fenômenos da realidade, implica em desvelar as contradições presentes na totalidade, considerando como uma parte do todo, um momento que ao mesmo tempo o explicita e o esconde (KOSIK, 1976).

c) Contradição: A contradição, assim como as demais categorias dialéticas, faz parte não só da realidade material, mas, também do processo de hominização, na essência de cada coisa. Para Vieira Pinto (1979, p. 190) “[...] O homem não pode compreender a realidade circunstante, sempre limitada que o encerra e à qual tem acesso, aquela que constitui a sua ‘situação’, e ainda a sua própria realidade senão por via dialética”, ou seja, precisa partir de um processo particular para outros processos cada vez mais gerais. Assim, abordar a contradição para a análise dos fenômenos consiste em não conceber a realidade de forma linear e permanente, mas sim passível de superação. “Para uma ciência dialética, sistemas de pensamento contraditórios, incorporando ilusão e mistificação, refletem as irracionalidades estruturais de um sistema de práticas (materiais) que é contraditório, que está em conflito consigo mesmo” (BOTTOMORE, 1988, p. 252). Dito de outra forma compreende “[...] captar a todo o momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos

contrários, que ao opor-se dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro se destroem ou se superam (KUENZER, 2012, p. 65)”.

Entender as contradições da totalidade tornou-se primordial para compreender a divisão social do trabalho e reconhecimento do sentimento de pertença. Dificilmente um trabalhador consegue compreender as relações de poder presentes no mundo do trabalho se não se reconhece como classe trabalhadora. Ao poder hegemônico interessa apenas a extração da mais valia independentemente se o trabalho é precarizado ou não. A lucratividade está acima de tudo. Permitir com que os trabalhadores-estudantes da EJA EPT entendam seu papel na totalidade implica um processo educativo emancipador, capaz de revelar a racionalidade crítica e dialética dos fenômenos, impedindo o desenvolvimento do pensamento cíclico, que conduz à aceitação de um resultado que transfere ao trabalhador a culpa pelo seu sucesso e pelo seu fracasso (MÉSZÁROS, 2008). Compreender essas relações de poder presentes em seus cotidianos permite, aos estudantes da EJA, percorrer caminhos formativos desalienantes, contra-hegemônicos e libertadores.

d) Práxis: Outra categoria de análise que orientou este estudo foi à práxis. Marx (1888), ao escrever *“Teses Sobre Feuerbach”*, destaca a práxis, inicialmente, “[...] como atividade sensorial humana” (MARX, 1888, p. 1.), em oposição à objetividade e contemplação. E, na segunda Tese conclui que: “[...] é na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento” (ibidem). Na oitava Tese, complementa Marx dizendo que: “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis

humana e na compreensão desta práxis” (idem, p. 2). Para melhor compreender essa categoria, Vázquez (2011, p. 111) esclarece: “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática. Prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”. Portanto, neste estudo, entende-se práxis como:

[...] a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, a atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (BOTTOMORE, 1988, p. 460).

Dessa forma, buscou-se movimentar o pensamento do “[...] abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude” (KUENZER, 2012, p. 64). Para tanto, constantemente revisitaram-se as teorias já produzidas e disponibilizadas na literatura para tomá-las como marco inicial e provisório na compreensão do empírico com relação ao objeto de investigação. Importante destacar que nesse movimento de pensar a relação teoria e prática e vice-versa, é que a práxis efetivamente acontece. Konder (2009, p. 71) explica:

Para Marx, na práxis se uniam o conhecimento da resistência do objeto e a presença da criatividade do sujeito; pela práxis o homem transformava a ordem das coisas e ao mesmo tempo se transformava: desenvolvia seu poder sobre o mundo e aprendia a se dar conta, mais concretamente do poder do mundo. O conceito de práxis ajudava a impedir que, na nossa compreensão, as ações humanas fossem absorvidas por uma causalidade rígida (com a cristalização do determinismo) e simultaneamente ajudava a evitar que, para a nossa consciência, o sentido das ações nos fosse definitivamente roubado e fosse declarado para sempre inacessível à razão.

Com base nessa conceituação marxiana em que a práxis significa a ação transformadora da realidade concreta, buscou-se identificar, no Trabalho Pedagógico do processo educativo na realidade estudada, elementos que representassem o comprometimento com uma educação transformadora de estruturas, ao invés de adaptar-se aos sistemas econômico e social vigentes. Trata-se de buscar na práxis a capacidade do homem em transpor sua condição de animal e inorgânica, estabelecendo sua ação transformadora sobre o mundo e suas relações com a totalidade (KOSIK, 1976).

Por meio dessas quatro categorias centrais do Método, desenvolveu-se o movimento de ir e vir, do geral para o particular e deste para aquele, a fim de compreender a realidade concreta. Durante esse processo de análise a pesquisa teve três fases distintas conforme apresentado no quadro 1, a seguir:

QUADRO 01: FASES DA PESQUISA

Fases da pesquisa	Ações
1ª	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental (PPC, leis, portarias, decretos, etc.); - Aplicação de questionário semiestruturado nas turmas de 1º e 3º anos do curso Técnico em Agroindústria na modalidade EJA EPT; - Levantamento histórico da oferta de EJA EPT no <i>campus</i> Santo Augusto; - Revisão bibliográfica.

2ª	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo focal com estudantes ingressantes; - Grupo focal com estudantes concluintes; - Grupo focal com professores que lecionam na EJA EPT; - Registros no diário de campo.
3º	- Grupo de interlocução.

Fonte: elaborado pelo autor

Com as ações da primeira fase, foi possível analisar os documentos oficiais, fazer levantamento do referencial teórico, caracterizar os sujeitos da EJA EPT e observar o Trabalho Pedagógico previsto no documento norteador e sua relação com as atividades desenvolvidas. Na segunda fase, a realização dos grupos focais permitiu ampliar o olhar sobre o objeto de pesquisa considerando a subjetividade e comportamentos expressos pelos grupos (GATTI, 2012). Dialogou-se sobre o Trabalho Pedagógico desenvolvido e levantaram-se pontos fortes e fracos do trabalho realizado, para posterior reflexão dos resultados e a escrita sobre as descobertas. Além disso, no diário de campo foram registradas as percepções do pesquisador sobre o vivenciado, que contribuíram com as análises. A terceira e última fase foi marcada pela realização do grupo de interlocução, momento de apresentar, aos sujeitos da pesquisa, os resultados alcançados, constituindo-se em mais um espaço de socialização e problematização da pesquisa (FERREIRA; *et al*, 2014). Isto é, uma reanálise dos dados produzidos entre os sujeitos da pesquisa, pois, tanto os pesquisadores iniciantes como os experientes, não trabalham sozinhos e, se o fizerem, acabam por inviabilizar a pesquisa. (GATTI, 2005).

Na próxima seção, apresenta-se o referencial teórico adotado

como base para as análises das políticas de EJA EPT e do trabalho pedagógico na modalidade.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE IMPACTAM A EJA EPT

As políticas para EJA EPT foram analisadas a partir de um referencial teórico que apresenta aspectos históricos do campo da Educação de Jovens e Adultos e, o trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino, leva em consideração, não somente a atividade do professor em sala de aula, mas também, o entendimento da categoria trabalho, em seus aspectos ontológicos e históricos.

A Educação de Adultos no Brasil tem sua trajetória marcada por processos descontínuos, fragmentados, pontuais e, em alguns momentos, de invisibilidade. Somente chegou a ser reconhecida como um problema nacional a ser enfrentado, na década de 1940, quando o Estado lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A atividade formativa em massa, “Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a ‘educação de base’ a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais” (COSTA; ARAÚJO, 2011, p. 1). A motivação do Estado em desenvolver a CEAA partiu dos dados revelados pelo Censo Populacional de 1940, em que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta e da migração do processo econômico rural para um acelerado processo de industrialização e urbanização (COSTA; ARAUJO, 2011). Naquele cenário industrial-desenvolvimentista, como era o brasileiro na década de 1940, o analfabetismo passou a ser visto como uma “chaga” e sua erradicação tornou-se prioridade para o Estado.

No mesmo período, em paralelo às ações governamentais, foi inaugurado um sistema de ensino profissionalizante, coordenado pela iniciativa privada, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em

1946. Essas organizações tiveram a responsabilidade de complementar a qualificação dos trabalhadores que já se encontrassem incluídos no “mercado de trabalho”. Porém, tanto o esforço público quanto o privado, não foram suficientes para reverter à situação do analfabetismo no Brasil. “No início da década de 1950, mais da metade da população brasileira maior de 18 anos era analfabeta e buscou-se no ensino supletivo uma alternativa para mudar essa realidade” (ANDRIGHETTO, 2019, p. 62). De acordo com Relatório do Serviço de Educação de Adultos de 1950 (BRASIL, 1950), um dos objetivos centrais da CEAA foi de “Influir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa” (BRASIL, 1950, p. 74). A preocupação do governo esteve em alfabetizar para qualificar a mão de obra e ampliar o contingente eleitoral.

Percebe-se assim, que desde as primeiras ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a questão educativa de fato, nunca foi prioridade nas agendas políticas do contexto histórico-político brasileiro. O que sempre esteve em voga, foram os interesses eleitorais e a “capacitação” da mão de obra necessária às demandas do Capital. Pode-se dizer que a EJA teve maior atenção por parte do Estado, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ao tornar obrigatória e gratuita sua oferta para jovens e adultos fora da idade escolar. Ainda assim, somente ganhou destaque com a aprovação da nova LDB (9.394/96), oportunizando que a elaboração de currículos valorizassem as experiências extraclasse e as relações entre trabalho, educação e sociedade. Além disso, evidenciou maior comprometimento do Estado ao classificar a EJA como modalidade de ensino.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996, art. 37).

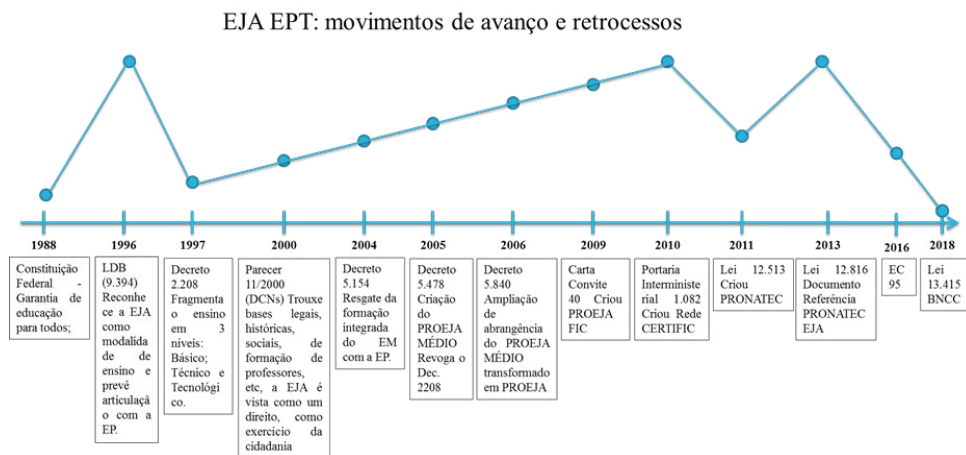
Como previsto no texto da Lei, o acesso dos trabalhadores à EJA, se dá de forma gratuita e os currículos devem ser adequados às realidades do público a que se destinam. Guarda ainda, a preferência de articulação com a EPT, ou seja, reserva-se o direito de o trabalhador concluir sua formação acadêmica, juntamente com a qualificação profissional.

Oferece sustentação também à EJA, o Parecer 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para esta modalidade de ensino, historicizando a oferta, trazendo as bases legais, históricas, sociais, de formação de professores, entre outras. Segundo este documento, a EJA é vista não apenas como um direito, mas como “[...] o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, que vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (BRASIL, 2000, p. 10). Tal entendimento é reforçado pelo seguinte trecho: “Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e consequentemente ao direito público subjetivo” (BRASIL, 2000, p. 48). Infere-se que o Estado, ao estabelecer as diretrizes para EJA, o fez

pensando tratar a modalidade como uma política de estado e não de governo.

Entretanto, a história da EJA no Brasil foi marcada por avanços e retrocessos em sua trajetória. Avanços, com a promulgação da CF/88 e da Lei 9.394/96 (LDB) reconhecendo-a como modalidade de ensino. Retrocessos, com a interferência do Decreto 2.208/97, superado mais tarde pelo Decreto 5.154/2004, ao resgatar a formação integrada do Ensino Médio com a Educação Profissional. Também o Decreto 5.478/2005, que criou o PROEJA MÉDIO e o Decreto 5.840/2006, que transformou o PROEJA MÉDIO em PROEJA, tornando-o mais abrangente. Além disso, em 2009, a emissão da Carta Convite 40 criou o PROEJA FIC. No ano seguinte, teve a expedição da Portaria Interministerial 1.082/2010 criando a REDE CERTIFIC. Porém, na esteira desses acontecimentos houve novo retrocesso. No ano de 2011, com a sanção da Lei 12.513, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) que ofereceu formação mais superficial e aligeirada causando o esvaziamento dos bancos escolares da EJA. O resumo desses movimentos de avanços e retrocessos podem ser melhor visualizados na Figura – 01 a seguir:

FIGURA – 01: MOVIMENTOS DE AVANÇOS E RETROCESSOS DA POLÍTICA DE EJA EPT



Fonte: (ANDRIGHETTO, 2019, p. 65)

Esses movimentos de avanços e retrocessos na política de EJA EPT demarcam seu espaço nas agendas dos governos que, no período analisado, os avanços se sobrepuseram aos retrocessos em uma década. Porém, considerando as particularidades da EPT mencionadas anteriormente, o campo de disputas ao qual transita, impõe medidas para atender aos interesses econômicos do Capital. Um exemplo claro desse jogo de poder, pode ser observado no ano de 2011 com a criação do PRONATEC. A ação do governo em instituir um Programa de formação “rápida” para os trabalhadores expôs a pressão que exerce o setor econômico em uma sociedade capitalista, fazendo valer seus interesses em detrimento da formação integral dos estudantes da EJA. Para amenizar os impactos negativos para EJA EPT com a criação do PRONATEC, identificou-se que entremeio ao retrocesso da criação do PRONATEC:

...] houve novo período de avanço que derivou da grande pressão e das denúncias feitas pelos intelectuais nos fóruns de EJA Nacional, fazendo com que o Estado incluísse a EJA ao PRONATEC. Com isso, no ano de 2013 foi lançado o Documento

Referência PRONATEC EJA (Lei 12816/13), o qual norteia as ações do Programa em articulação com a EP, com vistas ao aumento da escolaridade alinhada com as políticas e programas em andamento (ANDRIGHETTO; MARASCHIN, 2018, p. 6).

Embora modesto, o avanço com a criação do PRONATEC EJA, garantiu que a modalidade tivesse espaço em uma perspectiva formativa diferente da de formação integral. Pode-se considerar também, que esse pode ter sido um dos últimos avanços da EJA nas políticas educacionais, pois, pouco tempo depois, em 2016, entrou em vigor a Emenda Constitucional 95, congelando o orçamento destinado à educação, por um período de vinte anos. Essa limitação orçamentária põe em risco a oferta da educação integral.

Mais uma vez foi golpeado o caminho para a implementação integral no Brasil, pelas discontinuidades das ações governamentais, que impõem o congelamento dos investimentos federais por 20 anos, através da Emenda Constitucional 95/2016, e através da desarticulação do Ministério da Educação do que vinha sendo construído há 10 anos (MOLL, 2018, p. 124).

O descontentamento evidenciado pela professora Jaqueline se refere às ações cujos efeitos, na prática, descontinuam um projeto de educação integral que avançava, mesmo modestamente, em direção a uma formação ao longo da vida incorporando “[...] a perspectiva do direito e da necessidade de uma educação básica para todos” (MOLL, 2018, p. 124). No estudo que fizemos à época, havíamos pontuado que: “[...] Essa estagnação orçamentária certamente trará reflexos negativos e precarizará toda a EP e, conseqüentemente, a política do PROEJA será afetada ou até mesmo dizimada” (ANDRIGHETTO; MARASCHIN, 2018, p. 6). E, infelizmente, o cenário desolador previsto, vem, aos poucos, se confirmando.

Apartir da EC 95/16 (BRASIL, 2016), uma série de novos dispositivos legais⁷ foram sendo implementados e impactaram diretamente na possibilidade de oferta de educação integral, parecendo adentrar em um novo ciclo de retrocesso. A aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), conhecida como lei do “novo ensino médio” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) foram impostas pelo Estado, sem antes observar as realidades precárias das redes públicas de ensino para esse tipo de oferta formativa. Além do mais, o documento “padrão” prevê supressão de disciplinas humanas essenciais para a formação integral dos sujeitos e a redução pela metade da chamada “base comum”. Sobre a BNCC, Silva (2018, p. 47-48) esclarece:

O documento recupera o modelo proposto para os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado (SILVA, 2008; LOPES; MACEDO, 2002; PACHECO, 2001). No material da BNCC do ensino médio constam detalhadas apenas duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática). Para todas as demais áreas ou disciplinas são indicadas apenas as ditas competências, de caráter genérico, evidenciando claramente o descompromisso com uma formação mais completa e densa sustentada em todas as possibilidades que cercam o conhecimento escolar em sua profundidade e necessidade.

A BNCC, fragmenta o currículo em itinerários formativos distintos, restringindo o acesso dos estudantes ao conhecimento, pois ao “escolher” um dos itinerários formativos, terão que abrir mão dos outros. Isso reduz e impõe limites ao que se pode ser conhecido, pois,

[...] a escolha de um itinerário formativo, imposto pela reforma atual, contempla somente o acesso ao conhecimento de uma determinada parcela do currículo, de uma área apenas do conhecimento humano. Isso constitui um absurdo. Configura um direcionamento à formação educacional calcada no

7 MP 746/2016; Lei 13.415/2017; Resolução CNE/CEB 3/2018; Resolução CNE/CP nº 4/2018; Resolução CNE/CP 2/2019; Lei 14.113/2020; Resolução CNE/CEB 2/2020; Parecer CNE/CP 17/2020; Decreto 10.656/2021

imediatismo do mercado. Neste projeto não se garante nem o mínimo dos conhecimentos necessários à compreensão e à ação no mundo globalizado e tecnologizado. Principalmente, no momento em que a sociedade capitalista centra todo seu poder na reprodução do capital em atividades complexas, que demandam desenvolvimento tecnológico e científico avançados (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2018, p. 93).

Disfarçada pelo suposto poder de escolha dos estudantes, o que a Lei não revelou foi à omissão ou inobservância das realidades das redes de ensino conforme se assinalou no início deste escrito. Muitas escolas, devido à precariedade de suas estruturas físicas e a escassez de recursos humanos, dificilmente conseguirão ofertar mais de um itinerário formativo, ainda mais sob os efeitos da EC 95 que limita seus gastos.

Todas essas nuances legais das políticas educacionais vistas até aqui, têm influência sobre a EJA EPT impactando, inclusive, o trabalho pedagógico dos professores. Nesse sentido, apresenta-se, brevemente, o conceito de trabalho pedagógico defendido neste estudo.

O TRABALHO PEDAGÓGICO

O Trabalho Pedagógico (TP) tomado como base para as análises se apoia em conceitos de trabalho como princípio educativo, que considera os vínculos entre a vida produtiva, a cultura, o humanismo, a formação ontológica e “[...] histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação” (ARROYO, 2012, p. 152). É pelo trabalho que o homem modifica a natureza, transformando-a em algo que já havia feito em seu ideário e, ao fazê-lo, modifica-se a si mesmo (MARX, 2012). Essa capacidade de projetar idealmente o que irá fazer ou modificar na natureza, distingue o homem dos animais e, também:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

Saviani (2007) se refere à relação entre trabalho e educação como uma relação de identidade em que os homens aprendiam a produzir sua existência de forma natural, no próprio ato de produzi-la. Sendo assim, é possível compreender que o entendimento de trabalho vai muito além da simples execução de determinada tarefa ou ocupação profissional. “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 13). Assume o trabalho, o seu princípio educativo, em um processo formativo que busca “[...] superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005, p. 146). Trata-se da perspectiva formativa integral, explicada da seguinte forma pela autora: “A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (ibidem), ou seja, um processo educativo que considera todas as relações sociais em que a vida é produzida.

A formação integral, desenvolvida na realidade estudada, acontece por meio do currículo integrado, que tem em suas bases,

conceitos como o de trabalho como princípio educativo, politecnicia⁸ e escola unitária gramsciana⁹. Para que se materialize tal proposta formativa, se faz necessário um trabalho pedagógico entendido como:

[...] trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem. Objetiva elaborar meios para alcançar um fim, mas vai além: põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes. É um trabalho imaterial, por gerar bens imateriais relativos à criação de informações ou modos de divulgar e criar essas informações, de argumentos, de ideias, etc. É considerado também, na perspectiva marxiana, como trabalho improdutivo, pois não contribui diretamente para o aumento da mais-valia (FERREIRA, 2018, p. 595).

Dessa maneira, o trabalho pedagógico reúne vários elementos que o determinam e o organizam no cotidiano escolar, sem ficar restrito a ele, pois, embora se configure como trabalho dos professores por excelência, possui estreita relação entre a práxis docente, a gestão institucional, o trabalho imaterial; ou seja, relaciona-se com a totalidade e não somente diz respeito ao ambiente escolar onde predominantemente se efetiva (FERREIRA, 2018). Por essas características o trabalho dos professores como trabalho pedagógico é intencional, político.

Por ser pedagógico, o trabalho dos professores reveste-se de uma intencionalidade, portanto, é político por excelência. Frisa-se a crença de que somente é pedagógico por resultar de um projeto próprio, que articula crenças, experiências,

8 Sobre esse conceito, Saviani (2007, p. 161) esclarece: “Politecnicia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”.

9 Para Gramsci (1991, p. 40) “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”.

fazeres selecionados pelo sujeito. Denomina-se essa elaboração de projeto pedagógico individual, mas entende-se ser dialeticamente construído entre o individual e o coletivo, referendando-se e consubstanciando-se coletivamente. Por assim ser, a originalidade desse projeto é relativa; uma vez que resulta de uma historicidade, é substrato cultural, porém, é assumida por um sujeito em meio ao grupo também historicamente construído e cujo trabalho se produzirá no entremeio de suas crenças e a com-vivência. Portanto, a originalidade está nas escolhas reiteradamente realizadas. Daí seu caráter eminentemente político (FERREIRA, 2018, p. 602).

Esse caráter intencional e político, que reveste o trabalho pedagógico dos professores, às vezes passa despercebido, transcendendo, inconscientemente, suas ações ou omissões que repercutem diretamente nos estudantes. Reside aí a importância de os professores constituírem seu projeto pedagógico individual (FERREIRA, 2018) de forma crítica e, a partir dele, aliar ao projeto pedagógico institucional a produção do conhecimento em sala de aula. Dessa forma, estarão os/as professores/as desenvolvendo um trabalho pedagógico crítico (MARASCHIN, 2019) e não um TP ingênuo.

Na análise da concepção crítica e ingênua da educação (VIEIRA PINTO, 2010) para trabalhadores, encontram-se pensamentos que disputam no cotidiano do trabalho pedagógico. Sendo que no trabalho pedagógico ingênuo, o estudante é visto como “ignorante” em sentido absoluto, como “objeto” da educação, a educação é concebida como transferência de um conhecimento finito e como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade. [...] Já no trabalho pedagógico crítico, o estudante é visto como sabedor e desconhecedor, é “sujeito” da educação e a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento (MARASCHIN, 2019, p. 258-259).

Por esses vieses, compreende-se que, no trabalho pedagógico ingênuo, o saber dos estudantes “[...] se apresenta com um conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos, a-históricos”. E, no trabalho

pedagógico crítico, “[...] o saber é o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 68). Foi a partir da base teórica apresentada até aqui, que a pesquisa analisou as políticas e o trabalho pedagógico na EJA EPT, em um *campus* do IFFar. Na próxima seção são apresentados alguns dos resultados encontrados no estudo.

RESULTADOS

Nesta seção, reuniram-se os principais resultados encontrados no estudo sobre as políticas de EJA EPT e o trabalho pedagógico na modalidade, sintetizados no Quadro 02 a seguir.

QUADRO 02 - SÍNTESE DOS RESULTADOS SOBRE POLÍTICAS DE EJA EPT E TRABALHO PEDAGÓGICO

Elementos de análise	Resultados
<p>Tensões, incertezas, desafios e precarização da EJA EPT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - EC 95/16 - o congelamento orçamentário por 20 anos compromete e até inviabiliza algumas ações da EJA EPT; - Extinção da SECADI - a extinção de um órgão no MEC responsável não somente pela EJA, mas, também, pela Educação no Campo e pela Educação nas Prisões, modalidades igualmente constituídas por jovens e adultos, fragiliza a política e compromete sua continuidade; - Lei 13.415/2017 - a implementação de um novo (velho) Ensino Médio retoma a dualidade formativa entre educação propedêutica para as elites e classes dirigentes e a formação profissional técnica para os filhos da classe trabalhadora;

<p>Tensões, incertezas, desafios e precarização da EJA EPT</p>	<p>- Resolução 03/2018 - estabeleceu novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, baseadas em habilidades e competências. Além disso, possibilitou a oferta de até 80% da carga horária da EJA, na modalidade a distância. Os professores veem essa possibilidade como um grande obstáculo para os estudantes da EJA EPT, considerando a complexidade de acesso e navegação em plataformas educacionais. Por outro lado, acreditam ser uma alternativa viável para flexibilizar a frequência, permitindo aos estudantes uma ou duas noites de estudo em casa. Os estudantes acreditam ser parcialmente viável a proposta do EaD para EJA EPT, mas, colocaram em relevo a dificuldade de se estudar sozinho/a e que sentiriam falta da relação de identidade criada com os professores;</p>
--	--

Desafios de ser professor na EJA EPT

- **Indivíduos e realidades:** os professores têm dificuldade de aproximação com a realidade dos estudantes, de considerá-la e significá-la em seu TP; Ementas não são adequadas com as realidades dos sujeitos da EJA EPT;

- **Pragmatismo/imediatismo:** a objetividade tornou-se uma marca difícil de ser superada. Fenômeno que pode estar ligado às marcas históricas da EP brasileira que excluem o público da EJA dos ambientes escolares e os culpabilizam pelo fracasso escolar. Desperta-se o sentimento de tempo perdido motivando-os a busca pela elevação da escolaridade no menor tempo possível;

- **Currículo, didática e prática pedagógica:** neste aspecto o principal desafio está relacionado a articulação e integração curricular correspondentes ao desenvolvimento social, proporcionando aos estudantes a formação transformadora de realidades, emancipatória e progressista como previsto pela documentação oficial da política (Documento Base, 2007; DCNs, 2000 e o próprio PPC analisado (2014)).

Trabalho pedagógico na EJA EPT: como se materializa?

- Existe uma tríade que orienta o trabalho pedagógico da EJA EPT na realidade estudada, composta pelo projeto pedagógico individual de cada professor, pelo projeto pedagógico do curso e pelo currículo integrado. Articulados entre si, tornam o trabalho pedagógico às vezes prático (promovendo a transformação dos estudantes), e às vezes imitativo, reiterativo e repetitivo (FERREIRA; RIBAS, 2014). Os professores percebem que seu trabalho pedagógico ainda é um mosaico, com muitas iniciativas individuais e atuações disciplinares. Reconhecem que o componente curricular das Práticas Profissionais Integradas (PPIs) melhorou a integração disciplinar, mas ainda não é o suficiente. Os estudantes demonstraram compreender melhor o que é o trabalho pedagógico e como ele acontece no curso, na medida em que suas subjetividades vão se desenvolvendo, mas, aqueles que estão no início de sua trajetória formativa, demonstraram ainda não ter claro o significado do TP vivenciado.

<p>Participação da classe trabalhadora no trabalho pedagógico e na política de EJA EPT</p>	<p>- A participação da classe trabalhadora no TP e na política de EJA EPT é incipiente e limitada. Poucas vezes os estudantes são consultados sobre o desenvolvimento do curso ou são convidados a participar de momentos decisivos sobre a EJA EPT, o único espaço reservado para a participação dos estudantes nessas discussões, acontece de quatro em quatro anos, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os estudantes percebem que não têm espaços de participação e que somente são convidados a responder questionários do tipo “enquete”, sobre o curso, mas nada que envolva decisões sobre a política. Os professores reconhecem que praticamente não há participação dos estudantes nas decisões da EJA EPT, em muitos casos, são os próprios professores que fazem as escolhas pelos estudantes.</p>
--	---

<p>Trabalho pedagógico e evasão</p>	<p>- Mesmo a evasão sendo uma característica da política de EJA EPT a nível nacional, identificou-se que o público da EJA EPT, na realidade estudada, são trabalhadores-estudantes e a dupla jornada (trabalho e escola) associada ao tempo de duração do curso (3 anos), corroboram para a evasão. Segundo os professores, outro fator que contribui para a evasão é o currículo possuir o mesmo ementário do Ensino Médio regular, ou seja, não há uma flexibilização/adequação curricular às particularidades da EJA, conforme previsto nos documentos oficiais (Documento Base, 2007; Resolução CNE/CEB 01/2000 - DCNs, PPC, 2014). Para os estudantes, as principais causas da evasão estão ligadas a necessidade do trabalho e a dupla jornada diária, as questões familiares como filhos, etc e, também, ao tipo de curso em que alguns estudantes não se identificam com a proposta formativa e de habilitação e acabam evadindo.</p>
-------------------------------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Com o Quadro 02, pode-se ter uma ideia panorâmica do contexto estudado, acerca das políticas e do trabalho pedagógico na EJA EPT. Observou-se também, durante as análises, que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) está estruturado sob a perspectiva da formação integral, conforme orienta a política. Além disso, o documento prevê a constituição de um Núcleo de Formação Politécnico, como um espaço de integração curricular entre as disciplinas básicas e técnicas, em que são garantidos conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade. Porém, parece existir um

descompasso entre o PPC e a estruturação curricular, pois, o ementário que compõe o currículo é o mesmo do ensino médio regular. Dessa forma, não há uma flexibilização ou readequação às realidades da EJA EPT, igualmente prevista na política e nos documentos oficiais. Essa condição pode estar influenciando a evasão na modalidade, já que o público da EJA é trabalhador-estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado até aqui, encaminha-se para seu desfecho depois de analisadas as políticas para EJA EPT e o trabalho pedagógico na modalidade. A orientação teórico-metodológica escolhida, o Materialismo Histórico e Dialético, permitiu compreender e analisar cada um dos fenômenos sem descontextualizá-los da realidade histórica. As categorias centrais do Método adotadas para as análises, historicidade, contradição, práxis e totalidade, tornaram possível o movimento do geral ao particular e deste para aquele, a fim de entender a realidade concreta. Assim, cada um dos fenômenos pode ser interpretado mantendo suas relações com a totalidade, o que permite ao pesquisador, partir da expressão fenomênica apresentada na realidade concreta, para encontrar sua essência.

A trajetória histórica das políticas para EJA EPT no Brasil revelaram movimentos de avanços e retrocessos, evidenciando quando a modalidade foi ou não prioridade nas agendas governamentais de cada período. Parece que a preocupação em implementar a educação integral para a classe trabalhadora se amplia em governos mais progressistas, enquanto, nos liberais e conservadores, a educação reservada para os trabalhadores é aquela adestradora, rápida, superficial e desconexa. Como evidenciado no texto, o modesto, mas significativo avanço da perspectiva da formação integral, experienciado dos anos 2000 até 2010, gradativamente, começou a entrar em um movimento de retrocesso,

que se intensificou a partir de 2015, com o impedimento da presidenta Dilma Rousseff e ganhou força no atual governo Bolsonaro (2019-2022). Pôs-se em curso a implementação de uma série de dispositivos legais (EC 95/16 (BRASIL, 2016), Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), Resolução 03/18 (BRASIL, 2018), Resolução 04/18 (BRASIL, 2018), Decreto 10.656/2021 (BRASIL, 2021), etc.) que, ao fim e ao cabo, precarizam e comprometem a formação humana e integral dos trabalhadores.

O Trabalho Pedagógico observado neste estudo se configura multifacetado e se efetiva de diferentes maneiras, pelos diferentes sujeitos. Algumas vezes, é ingênuo, outras crítico, às vezes é ação, outras práxis. As múltiplas faces do trabalho pedagógico reveladas pela pesquisa apontam para a necessidade da instituição proporcionar espaços de formação continuada aos professores da EJA EPT, tratando as particularidades e desafios de ser professor nessa modalidade. Da mesma forma, identificou-se a necessidade de revisão e readequação curricular às particularidades da EJA EPT, conforme orienta a política. Além disso, a participação da classe trabalhadora na política e nas decisões da EJA EPT é incipiente e sem muita expressividade, fatores considerados essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico crítico.

Finaliza-se reforçando a necessidade de olhar para os trabalhadores-estudantes da EJA EPT e reconhecer suas especificidades e saberes, transpondo-os para os currículos de formação. Criando-se assim, uma identidade própria capaz de transcender a educação que prepara para o mercado de trabalho, apenas. Formando cidadãos para o exercício de uma cidadania ampliada, capazes de atuar como empregados ou dirigentes, e não somente como um cidadão produtivo, pagador de impostos e consumista.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, M. J. **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica**: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2019.

ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S. Política do PROEJA: avanços e retrocessos na visão de gestores de um *Campus* do Instituto Federal Farroupilha. In: 12ª REUNIÃO REGIONAL ANPEd SUL, 23-26, jul 2018, Porto Alegre, RS. **Anais eletrônico...** Porto Alegre: ANPEd SUL, 2018.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T.; GONZAGA, J. L. A. Caminhos da educação dos trabalhadores: reformas, processos e resistências no ensino médio. In.: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º, do artigo 36 e os artigos 39 a 42, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10656.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL, **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional e a lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. **Campanha de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro, 1950.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 17**, de 10 de novembro de 2020. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-17-2020-11-10.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.082**, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2**, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 23 ago. 2021.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e diretrizes**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, D. M. V.; ARAUJO, G. C. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. In.: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. CD Rom, 2011... Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2019.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In.: ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: o que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236->

edreal-43-02-591.pdf . Acesso em: 08 jul 2018.

FERREIRA, L. S.; FIORIN, B. P. A.; AMARAL, C. L. C.; MARASCHIN, M. S. Grupos de interlocução como técnicas de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v 14, n 41, p. 191-209, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2329> . Acesso em: 11 jul 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n 30, p. 124-181, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300010&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 11 jul 2018.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KONDER, L. **A derrota da dialética**: a recepção das ideias de Marx no Brasil até o começo dos anos 30. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, v. 1, p. 55-75, 2012.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

MARASCHIN, M. S. **Trabalho pedagógico na educação profissional: o PROEJA entre disputas, políticas e experiências**. Curitiba: Appris, 2019.

MARX, K. **O capital**: crítica à economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/teses-sobre-feuerbach> . Acesso em: 13 jun 2018.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

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

MOLL, J. Educação Integral no Brasil: de golpe em golpe uma tarefa postergada no Brasil. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T.. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

RIBEIRO, M. S. O golpe do ensino médio em três atos que se completam. 2018. In.: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234> . Acesso em: 16 abr 2019.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In:

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

CAPÍTULO 5



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EJA EPT: A VOZ DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA

Martina Isnardo Gusmão

Mariglei Severo Maraschin

Saigon Quevedo

INTRODUÇÃO

Nesta parte introdutória, trago um pouco da minha trajetória profissional para justificar que, também como os sujeitos de minhas pesquisas, reconheço-me como trabalhadora-estudante, por ter conciliado minha caminhada como trabalhadora e estudante nos mesmos momentos. Optei por escrever em 1ª pessoa para dar mais sentido à escrita e à pesquisa, à qual me insiro como professora da Educação Básica da Rede Estadual de Educação do RS, formadora de professores, assessora regional da Educação Profissional nas escolas estaduais e assessora pedagógica na Secretaria Estadual de Educação do RS - Seduc. Professora desde os 18 anos, já atuei em quase todas as etapas da educação básica, desde os anos finais do Ensino Fundamental até a formação de professores de nível médio – Curso Normal, em escolas públicas e particulares.

Constituí-me uma professora que tem buscado formação contínua, no entendimento de que quem se propõe a ensinar é quem mais precisa aprender. Dessa forma, em diferentes períodos da vida, fui agregando à graduação em Letras a Especialização em Leitura e Produção Textual, Orientação e Supervisão Escolar, Informática Aplicada à Educação, e Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, entre alguns cursos de extensão e qualificação.

Em 2018, ingressei no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, PPGEPT do Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria / UFSM, quando despertei para a pesquisa acadêmica e não mais parei. Seguindo minha trajetória, ingressei em 2022 no Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da UFRGS.

Exercendo as atividades de sala de aula tanto na rede pública como particular, pude observar as enormes diferenças entre a educação para os sujeitos de cada rede, e que o abismo entre as duas, de oferta tão desigual, fortalece o distanciamento social, dando continuidade à classe trabalhadora que gera lucros para enriquecer ainda mais os ricos, na lógica capitalista de que os pobres não necessitam de educação de qualidade, pois não devem desenvolver pensamento crítico, supostamente desnecessário a quem cabe o serviço braçal.

Dessa ciência, veio minha vontade de cuidar também da própria formação e que, de alguma forma, eu possa contribuir na formação dos estudantes que por mim passam, transformando também a vida deles pela educação. Cabe aqui ressaltar a fala de Miguel Arroyo (2017, p.7), na obra *Passageiros da Noite*, quando se refere aos professores como “trabalhadores na educação, em lutas por direitos, a exigir, reinventar artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de sua formação inicial e continuada”, para justificar os meus anseios como pesquisadora da educação.

Essa referência se justifica, pois entendo como fundamental uma educação voltada para a formação integral do ser humano, tanto no que tange à formação profissional como a pessoal, constituindo sujeitos autônomos, críticos e solidários. Nesse sentido, a modalidade EJA EPT, estudo da minha dissertação e também projeto da tese, constitui-se como proposta de ensino que vem ao encontro das expectativas daqueles que, afastados da escola por algum tempo, retornam para

buscar qualificação profissional e formação integral.

Foi a partir do meu trabalho como Assessora da Educação Profissional, junto à Coordenadoria Regional de Educação, que surgiu a necessidade de aprofundar os estudos nessa área. Nas formações, na Superintendência da Educação Profissional – SUEPRO/SEDUC RS, em 2007, veio o convite para integrar o grupo de multiplicadores para a formação em organização dos currículos das escolas de educação profissional da rede estadual. Foram três anos de convivência e muita aprendizagem com outros professores, requerendo muito estudo da legislação e dos aportes teóricos e que também me oportunizou conhecer as dificuldades e os desafios para a formação técnica.

Assim, na minha trajetória formativa, está incluída também a Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – PROEJA, realizada no Instituto Federal Farroupilha – *Campus São Borja*. É dessa formação que surgiu o encantamento pela temática, por acreditar em uma educação integral, de qualidade, com metodologias adequadas aos jovens e adultos, para inseri-los no mundo do trabalho e proporcionar a constituição dos saberes para a formação humana, crítica e solidária.

Em 2016, o retorno à Coordenadoria Regional de Educação novamente traz os desafios da Educação Profissional. Em um momento de grandes mudanças, foi fundamental buscar novos conhecimentos para, de forma mais segura, mediar as ações das escolas de Educação Profissional da rede estadual tanto no que tange aos aspectos pedagógicos quanto aos dos materiais necessários à oferta de formação técnica gratuita e de qualidade.

Assim, em 2018, iniciei um período de muitas aprendizagens no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, coordenado por um

grupo de professores do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. É, nesse momento, que há o encontro efetivo com a pesquisa acadêmica, a partir das leituras, elaboração de textos, participação em eventos nacionais e internacionais, encontro com os teóricos da área, importantes discussões nos grupos Transformação e Kairós, que sustentaram o “nascimento”, na fala de Álvaro Vieira Pinto (1979) “a formação da consciência do pesquisador”, de uma pesquisadora apaixonada pela educação.

Entendo a pesquisa como um importante momento de repensar o próprio fazer profissional, pois é com clareza sobre o que se faz que poderemos realizar qualquer atividade, principalmente a profissional, com mais segurança; por isso, valho-me da fala de Vieira Pinto (1979), quando destaca a relevância de pesquisar, já na parte introdutória da obra *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*.

Qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões deste gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque, conforme mostraremos, este é constitutivo da sua própria realidade individual. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 3)

Faz-se necessário que um pesquisador seja ciente de que sua pesquisa não é um objeto acabado, ao contrário, precisa estar aberta às possíveis desconstruções e reconstruções. Nessa lógica, e muito grata à universidade pública, pois de outra forma não seria possível, e entendendo que a reflexão sobre o próprio trabalho só é possível

fundamentado em conhecimento, propus este estudo sobre o trabalho pedagógico e a política da EJA EPT, partindo dos discursos dos trabalhadores estudantes. A partir da pesquisa, será possível também meu crescimento como profissional da educação, pois poderei intervir de forma mais efetiva e segura, propondo melhorias no meu campo profissional. Passo agora a abordar a pesquisa.

Este artigo analisa a política de EJA EPT (Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA) e o trabalho pedagógico do Curso Técnico em Cozinha, cujo *locus* é o Instituto Federal Farroupilha, *campus* de São Borja – RS, a partir dos discursos dos sujeitos do 3º ano desse curso, turma de 2019, e os egressos que estão no curso Tecnólogo em Gastronomia nessa instituição no mesmo ano. Para sustentar teoricamente a pesquisa, retomam-se os conceitos do ensino integrado, da educação profissional, trabalho e trabalho pedagógico (VIEIRA PINTO, 2017; MARASCHIN, 2019). A produção dos dados foi pela aplicação de questionários com questões semiestruturadas e de um grupo focal com os sujeitos, de quem foram analisados os discursos pela metodologia do conteúdo de discursos (BARDIN, 2011), cujos resultados apontaram para a necessidade da valorização do CTC no município.

A relevância do tema está na importância que as políticas de EJA e da Educação Profissional ocupam, sobretudo, para qualificação dos trabalhadores jovens e adultos que a aspiram para ingressar no mundo do trabalho ou a ele retornar. Vale ressaltar que ainda existem mais de 80 milhões de jovens e adultos fora da escola, segundo as pesquisas de Maria Margarida Machado (UFG), apresentadas na mesa temática *PROEJA FIC e PROEJA Ensino Médio: se ampliar é preciso, por que estão sendo atrofiados?*, realizada durante o V Colóquio Nacional e II Internacional da Educação Profissional e Tecnológica, em Natal/RN, no mês de setembro/2019.

A expectativa inicial de analisar como se efetiva o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha levou à necessidade da produção de dados, dentre os quais se destaca aqui a realização do grupo focal, momento em que foi possível desvelar o sentido da política de EJA EPT para a vida dos sujeitos desta pesquisa. Ao referir-se sobre o motivo que os levou a cursá-lo, um dos sujeitos destaca:

//trabalho na área da cozinha, busco conhecimento porque quero seguir nessa área aí, quem sabe eu consiga entra na gastronomia, é isso aí..//. (GF, E7, 2019).

Essa consideração evidencia a importância da política de EJA EPT na vida dos sujeitos que tiveram os estudos interrompidos e retornaram à escola buscando conhecimento para transformar as próprias vidas, não apenas se inserindo no mundo do trabalho com mais qualificação, mas também com foco no acesso à educação superior.

A metodologia adotada para responder à problemática de investigação deste estudo tem como delineamento a pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), fundamentado a partir de fenômenos concretos da realidade, relacionando com as particularidades de um determinado tempo e local, para compreender como se materializam o trabalho pedagógico e a política de EJA EPT no Curso Técnico em Cozinha, do IFFAR *campus* de São Borja RS, num processo dinâmico. Flick (2009, p.20), destaca a “particular relevância da pesquisa qualitativa ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Para o autor, “[...] a análise dos significados subjetivos da experiência e da prática cotidianas mostra-se tão essencial quanto a contemplação das narrativas e dos discursos” (FLICK, 2009, p. 21).

Assim, partiu-se da realidade dos sujeitos, sob o viés qualitativo, para a realização do estudo e a construção dos capítulos, na tentativa de demonstrar a dialeticidade, do ir e vir, o construir e o desconstruir que se

dá no processo da construção do conhecimento. É no reconhecimento de que não há verdades absolutas, pois “a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 2009, p. 49), que a pesquisadora reflete sobre as contradições, os questionamentos e as transformações dos sujeitos que fazem os movimentos da política de EJA EPT no Curso Técnico em Cozinha do IFFar *Campus* de São Borja RS.

No que tange aos procedimentos, esta pesquisa constitui-se em duas perspectivas complementares: pesquisa bibliográfica e documental, para sustentar as análises e suscitar reflexões sobre questões fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica e da EJA. Assim, à luz dos referenciais teóricos, buscou-se responder à problematização, como também a fundamentação e a ampliação para outras questões que surgiram com o desenvolvimento da pesquisa. No segundo momento, a aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas e a realização de grupo focal com os sujeitos corroboram para a produção dos dados, os quais foram analisados sob a ótica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Embora a autora ressalta que as etapas não esgotam a aplicação do método, apresenta-o em três momentos organizacionais, a fim de melhor analisar os dados produzidos. Para a análise dos dados desta pesquisa, organizou-se o material em três momentos, de acordo com Bardin. O primeiro, da pré-análise, que é a fase da organização propriamente dita” (p. 126), para avaliar o que fazia sentido analisar e o que ainda precisava ser produzido. Aqui, foram transcritos os grupos focais e elaborados os gráficos a partir dos questionários. Seguindo a etapa da “Leitura Flutuante”, foram escolhidos os discursos, constituídos pelo *corpus*, com base na pertinência, relacionado ao questionário e aos grupos focais a serem submetidos à análise. Da leitura, observou-se que algumas palavras se destacaram em quase todos os discursos dos

estudantes.

O segundo momento constou da exploração do material que “é a aplicação sistemática das decisões tomadas”. (BARDIN, 2011, p. 131), ou seja, a codificação, correspondente à transformação que permitiu atingir “uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (idem, p. 133). A seguir, foram formuladas as categorias, a partir de um critério semântico¹⁰, observando-se as palavras que mais se destacaram nos discursos: Quem são os sujeitos da EJA EPT do *Campus* São Borja, como percebem o trabalho pedagógico no Curso Técnico em Cozinha, para responder à problematização e aos objetivos.

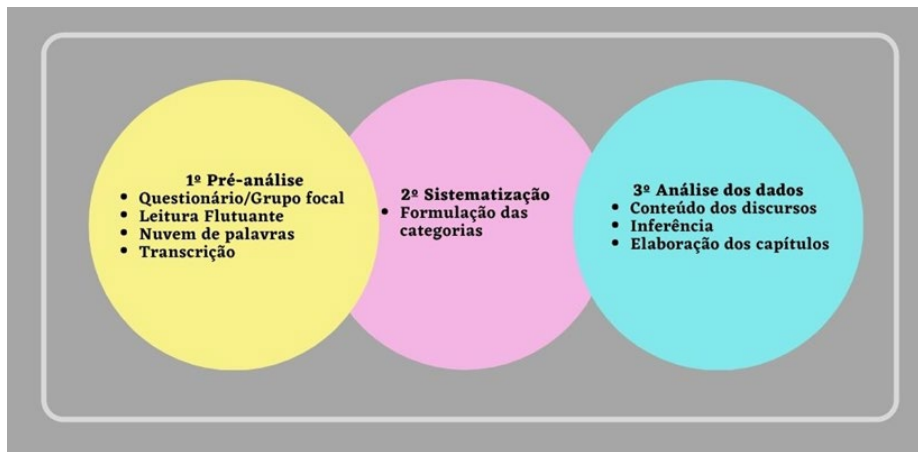
Por último, ocorreu o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, conforme Bardin (2011): “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (Idem, p. 131). A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da **inferência**, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (2011, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Portanto, inferir não é uma dedução conforme o posicionamento do pesquisador, mas uma conclusão lógica, observando o discurso dentro do contexto de fala e respeitadas as singularidades do autor do discurso.

Nessa etapa, as categorias foram encerradas e sistematizadas em formas de discursos e incorporadas ao texto. A figura abaixo mostra as

10 Num sistema linguístico, é o componente do sentido das palavras e da interpretação das sentenças e dos enunciados. A semântica é a área da linguística que estuda o significado e a sua relação com o significante. O significado está associado ao sentido e, portanto, ao conteúdo e ao contexto; o significante está associado à forma (de palavras ou de sinais, de grafia ou de som). (<https://www.portugues.com.br/gramatica/semantica.html#:~:text=A%20sem%C3%A2ntica%20%C3%A9%20a%20%C3%A1rea,de%20grafia%20ou%20de%20som>)

etapas da análise do conteúdo.

FIG.1 – ETAPAS DA ANÁLISE DOS DISCURSOS



Fonte: GUSMÃO, 2020

O resultado de toda a análise está organizado em duas seções: A política de EJA e de EJA EPT no Brasil: breve historicidade, em que se discute brevemente os motivos da criação dessa política no Brasil; e Os discursos dos sujeitos do PROEJA Cozinha: um olhar sobre o curso, que está dividido em duas subseções: Motivações para a realização do curso: expectativas e realidades, que aborda ao anseios iniciais dos estudantes e o contato com a realidade; e A trajetória no IF, as ações de permanência e as transformações no curso CTC, que analisa o percurso desses sujeitos na instituição. Finalizando o artigo, faz-se uma síntese das seções e de outros questionamentos que surgiram durante o processo de investigação e apresentam-se algumas sugestões de ações para melhorar o curso.

A POLÍTICA DE EJA E DE EJA EPT NO BRASIL: BREVE HISTORICIDADE

Pensar a Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, é

mergulhar também na história do trabalho, pois as temáticas estão intrinsecamente ligadas, trabalho e educação não se dissociam. Segundo Manfredi (2016), desde os primórdios, a Educação Profissional estava reservada às classes pobres da população, a fim de preparar a mão de obra necessária para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Ainda hoje, permanece sendo oferecida formalmente nas instituições tanto públicas como privadas, sendo nestas últimas de oferta majoritária, como oferta regular, por meio de programas e cursos, muitos deles contando com apoio financeiro dos governos, e outros com apoio de empresários interessados na qualificação de profissionais, para atender a demanda. Outro aspecto a refletir é sobre os motivos das descontinuidades dos programas voltados aos jovens e adultos, para saber: a quem interessa esses sujeitos não acessarem o ensino? Por que não é importante que jovens e adultos, já excluídos de outros tempos escolares, tenham oportunidade de formação? Para uma reflexão inicial, situa-se o tema, retomando um pouco da historicidade da EPT e EJA EPT.

A Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, tem maior visibilidade a partir do século XIX, sob a pretensa função de ofertar educação aos desvalidos¹¹; entretanto, a finalidade real era formar mão de obra para as indústrias que se expandiam; sendo, dessa forma, voltada a estudantes oriundos de classes populares, ou seja, um sistema escolar desenvolvido em um contexto histórico que exigia outros conhecimentos para dar conta das necessidades surgidas com a industrialização. Para Manfredi (2016, p. 20), é a educação o “produto de um complexo movimento de construção/reconstrução”, os quais

11 Nilo Peçanha, em 1909, cria as escolas de aprendizes artífices (Decreto n. 7.566/09), destina essas escolas aos ‘deserdados da fortuna’. A criação dessa rede de escolas é, segundo Ciavatta (1990, p. 330), a expressão histórica, naquele momento, “da questão social manifesta no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária”. (<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupro.html>, acesso em 30 janeiro 2020)

são “determinados por fatores de ordem econômico-social e político-cultural”, os quais definem tanto o protagonismo da sociedade quanto os interesses envolvidos.

Entretanto, a regulamentação e a necessária atenção a essa modalidade de ensino passaram por momentos críticos, com o surgimento de decretos e leis, sem que lhe fosse conferida identidade própria, talvez porque, por muito tempo, não fosse vista como uma oportunidade para a formação humana, mas apenas para a qualificação de mão de obra, cujo foco era o mercado de trabalho. Apenas em 1996, a LDB – Lei de Diretrizes de Base – dedica um capítulo sobre a Educação Profissional, e em 2008, foi acrescentada uma seção sobre a educação profissional técnica de nível médio, no Capítulo II do Título V, e nova redação nos artigos 37, 39, 41 e 42. Apesar das inúmeras conquistas históricas, infelizmente, nos últimos meses, percebe-se um movimento para barrá-las. Na proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a EPT aparece como um 5º itinerário formativo, o que poderá acarretar a descaracterização como modalidade de ensino, vindo de encontro, principalmente, com as lutas até então pela construção do ensino integrado e da formação integral, uma vez que prioriza uma matriz curricular modular.

No caso específico da EJA EPT, foco desta pesquisa, o Decreto nº 5478/2005 cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA), cuja expansão para o PROEJA Fundamental (PROEJA FIC) foi autorizada pelo Decreto nº 5840/2006, ambos desenvolvidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC). O objetivo foi estender a EJA EPT para toda a Educação Básica, dando maiores possibilidades de formação profissional a todos os estudantes que desejassem e, especialmente, àqueles a quem não foi oportunizada em outros tempos escolares.

Em 2008, os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008 e, inseridos em uma nova configuração da Educação Profissional e Tecnológica, passam a representar o avanço, ao ofertar uma educação voltada para aqueles sujeitos marcados por desigualdades sociais e legislada em documentos e ideais defendidos por estudiosos da educação, propondo o desenvolvimento integral do cidadão, por meio dos cursos ofertados. Essa referência se justifica, pois se entende como fundamental uma educação voltada para a formação integral do ser humano, tanto no que tange à formação profissional como a pessoal, constituindo-se os sujeitos autônomos, críticos e solidários. Nesse sentido, os Institutos ofertam a modalidade EJA EPT, que se constitui como proposta de ensino que vem ao encontro das expectativas daqueles que, afastados da escola por algum tempo, retornam para buscar qualificação profissional e formação humana.

Da mesma forma, é fundamental abordar as políticas de EJA, por permearem esta pesquisa. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é marcada por exclusões e negação dos direitos, pois historicamente a educação tem sido vista como um privilégio da elite, deixando de fora os negros, os pobres, os deficientes, as mulheres e a classe trabalhadora do processo de escolarização, refletindo a história do país; por isso, as políticas para essa modalidade são relativamente jovens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) reconhecem que

A exclusão social tão significativa no Brasil é acentuada pela defasagem educacional a que foram submetidos muitos brasileiros, negando o direito de participação no exercício pleno da cidadania e de integração à vida produtiva de maneira mais efetiva, com direitos garantidos legitimamente. E mais: asseguram que a redução desse contingente não se realizará com ações emergenciais, mas com ações sistemáticas e sucessivas que se complementam para que a integralidade dos sujeitos educacionais possa ser respeitada (BRASIL, 2000)

Da mesma forma, é no reconhecimento da importância de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos que cabe lembrá-lo como figura central nas discussões de EJA. O autor caracteriza a modalidade como um ato político e de conhecimento (FREIRE, 2001); por isso, é fundamental perceber que os sujeitos da EJA fazem parte de grupos sociais diferentes e que não tiveram acesso a outras formas de escolarização oficiais, para reconhecer que políticas públicas voltadas para um grupo tão heterogêneo e já excluído de outras modalidades de ensino são fundamentais, pois já lhe foram negados o direito à construção de sua trajetória escolar e mudanças significativas de vida pela educação, aos que assim desejassem, e de inserção e transformação social em outros momentos. Não há como negar a construção de conhecimento em espaços não formais, nem o acesso a quem desejar estar nos espaços formais.

Sob o viés de uma educação integral aliada à formação profissional, é que a pesquisadora propõe-se a analisar o conteúdo dos discursos dos sujeitos para observar se a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica está efetivamente assegurando a formação desses sujeitos, trabalhadores estudantes, e em consonância com as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino.

O elo entre educação e trabalho está, portanto, intrínseco e necessita ser referência primordial (BRASIL, 2009, p. 46), para o desenvolvimento humano para a vida produtiva, como referido no artigo 39 da LDB – Lei 9394/96, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art. 39).

Assim, não se pode separar em formação para o trabalho ou formação propedêutica, ao contrário, devem se completar, para

assegurar a formação integral, resultante da educação que tem o trabalho como princípio educativo¹² segundo Gramsci. E esse entendimento deve permear a educação voltada aos jovens e adultos também quando integrada à Educação Profissional.

OS DISCURSOS DOS SUJEITOS DO PROEJA COZINHA: UM OLHAR SOBRE O CURSO

Nesta seção, analisa-se o conteúdo dos discursos dos estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Cozinha – PROEJA e dos egressos desse curso que estão cursando Tecnólogo em Gastronomia no IFFar São Borja, resultantes dos questionários e grupo focal realizados com esses sujeitos, instrumentos que compõem a produção de dados desta pesquisa, para apresentar e discutir quem são os sujeitos inseridos na EJA EPT desse *locus*. A partir desses discursos, foram evidenciadas as políticas da Educação Profissional e Tecnológica que estão presentes ou ausentes no curso. E, após a análise do conteúdo dos discursos, optou-se por organizar em três categorias a seguir: motivações para a realização do curso, a trajetória no IF, as ações para permanência e as transformações no curso CTC e a EJA EPT.

MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO: EXPECTATIVAS E REALIDADES

12 Optou-se pela explicação de Rosemary Dore, no artigo: Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? É um princípio que ele retoma da escola humanista, cujo objetivo era o de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida. O conceito e o fato do trabalho ser seu princípio educativo porque considera a relação dos homens entre si, que cria os diferentes tipos de sociedade, as leis civis, a política, o governo, o Estado, bem como a relação dos homens com a natureza, que cria a ciência, a técnica. Esse é o princípio educativo que Gramsci apresenta como referência para a escola unitária, pensando a noção de trabalho em Marx, a formação de dirigentes e a construção da hegemonia. A difusão da sua proposta educativa, entretanto, desconheceu sua relação com o processo de reforma intelectual e moral, a formação de dirigentes, a construção da hegemonia. Foi reduzida ao modelo soviético do politecnismo, fundamentado em teorias da escola nova (<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>).

Destaca-se o discurso de um estudante, para iniciar esta seção, por representar a expectativa que se pôde observar nos sujeitos da pesquisa em relação à política de EJA EPT – Curso Técnico em Cozinha, quando afirma que,

//eu também... trabalho na área da cozinha, busco conhecimento porque quero seguir nessa área aí né, quem sabe eu consiga entrar na Gastronomia né, é isso aí// (E7, grupo focal, 2019).

Tanto no questionário quanto no grupo focal, os estudantes afirmaram tratar-se de uma oportunidade para estudar e modificar suas vidas pela educação. Nessa afirmação do E7, fica evidenciado que eles esperam a formação profissional como também estarem preparados para dar continuidade aos estudos no ensino superior.

Para compreender a realidade, elaboraram-se dez questões orientadoras do grupo focal e dezenove para o questionário, as quais intencionavam saber como os sujeitos percebem o curso, a instituição e a inserção do Técnico em Cozinha nos espaços de trabalho em São Borja RS. Assim, questionou-se sobre o que os motivou a buscar o curso, se respondeu às expectativas iniciais e o que falta para isso, de que forma o trabalho pedagógico contribui para a formação pessoal e profissional, se a teoria está aliada à prática, se há políticas de acesso e permanência, como eles percebem o envolvimento dos gestores com o curso, se o curso propiciou mudanças pessoais e, finalmente, como eles percebem a atuação e a inserção do profissional técnico em cozinha no município. Tais questões orientadoras serviram para direcionar as discussões com os sujeitos da pesquisa e verificar se a realidade do curso ofertado está em consonância com as políticas nacionais da EJA EPT e respondendo às expectativas iniciais deles.

Ferreira (2020, p. 04) enfatiza o que são os discursos,

Trata-se de enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem (FERREIRA, 2020, p. 04).

Essa afirmação explica o olhar da pesquisadora sobre os discursos dos estudantes. Não se espera, entretanto, uma resposta conclusiva para a expectativa da pesquisa, mas compreender como se sentem esses sujeitos diante da realidade que lhes foi apresentada. Foi possível perceber, por exemplo, como eles se identificaram com a instituição, mesmo frente a algumas frustrações. Veja como expressam,

//eu também foi pra concluir que eu voltei e gostei muito, porque já tinha... só que eu acho que pra aproveitar mais o técnico a gente tinha que ter mais aula, uma continuidade... mas a gente tem muito pouco// (E9, grupo focal, 2019).

//para aproveitar a oportunidade e adquirir conhecimento na área da cozinha e ter um... uma... ter uma formação porque a gente tem que trabalhar... e o diploma né...// (E10, grupo focal, 2019).

//tive a oportunidade de terminar do ensino médio, e ao mesmo tempo, me formar em técnica em cozinha onde consegui duas formações em três anos// (EGRESSO 1, questionário, 2019).

Apesar das dificuldades pessoais e da descontinuidade do estudo, são estudantes que se sentem motivados a estudar, pois vislumbram uma oportunidade de transformação de suas vidas pela educação, como se pode inferir do discurso de E10. Bardin (2011, p. 101) afirma que, se tiver “à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos -, ou que digam respeito” ao surgimento dos resultados. São, portanto, “fatos, deduzidos logicamente a partir de certos índices

selecionados e fornecidos pela fase descritiva da análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 46). É possível, então, compreender como as políticas e o trabalho pedagógico vêm contribuindo na formação dos estudantes e destacar a relevância do CTC do IFFAR para o município e para a região.

Constatou-se que, na instituição, há a formação continuada. Além da oferta da EJA EPT, o Curso de Tecnólogo em Gastronomia possibilita continuidade à formação na mesma área a quem deseja se especializar; já a Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi ofertada, de forma presencial e a distância, aos professores da rede pública e o PROEJA FIC em convênio com a rede municipal, como forma de assegurar a continuidade dos estudos e a formação de professores que atuam ou pretendem atuar tanto na EJA quanto na EJA EPT. Portanto, estas são duas ações fundamentais dos Ifs como política pública: a verticalização – possibilitando formação contínua e elevação de escolaridade aos estudantes trabalhadores e a formação de professores – tão essencial para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Registra-se que o IF, além de proporcionar formação aos seus professores, ainda possibilita integração de redes de ensino.

Quanto às expectativas iniciais sobre o CTC, os estudantes manifestaram relativa frustração. Falaram sobre o profissionalismo e o carinho dos professores, coordenadores e direção, mas manifestaram descontentamento com questões referentes, principalmente, ao trabalho pedagógico. Apesar de relatarem que aprenderam muito, afirmam, entretanto, que ficou aquém do que eles esperavam. Veja como se referem, desvelando a insatisfação e fazendo pensar em o que fazer quando a maioria não está satisfeita.

//na minha parte não, tanto na aula teórica né e na prática da cozinha, nas aulas teve muita interferência, teve muita troca de professor, de estagiário, foi o conteúdo, o que se aproveitou foi

muito pouco, a prática foi muito pouco também, a qualidade de insumo sabe assim... coisas que não dava pra se aproveitar, então a expectativa era uma há três anos atrás e a realidade hoje é outra// (E1, grupo focal, 2019).

//sim porque estagiário até na cozinha a gente teve, e tem professores que iam dar aula pra gente e saíram, que não puderam, uma tava grávida e outra não..., e veio os outros que não sabiam nada, então o ano passado a gente não aprendeu muita coisa, foi muito pouco o que a gente aprendeu// (E2, grupo focal, 2019).

//aula de panificação principalmente não teve aproveitamento nenhum por causa que quem foi nos dá ela foi substituída, então ela não tinha experiência, pegou o ônibus andando vamos dizer assim, e aí o que nós fazíamos não dava o resultado esperado, o certo, sabe em tão foi muito desperdício de insumos, aproveitamento zero// (E3, grupo focal, 2019).

//é eu também aprendi bastante coisa desde que eu iniciei, mas ficaram algumas coisas a desejar, os professores nos ajudaram, que são excelentes professores, na verdade o que aconteceu foi as trocas, às vezes, nós tínhamos poucas aulas e isso nos deixou perdidos, mas graças a Deus podemos dizer que conseguimos, mas poderia ter aprendido muito mais// (E5, grupo focal, 2019).

//eu aprendi o básico, gostaria de aprender muito mais e... tipo me decepcionei eu achava que era uma coisa e foi totalmente diferente, e também a troca de professores ... foi isso// (E7, grupo focal, 2019).

Percebe-se que a insatisfação está, principalmente, nas trocas constantes de professores e na falta de experiência de alguns, baixa qualidade e desperdício de insumos, aulas insuficientes para a realização da prática pedagógica. Consideram que a presença de estagiários pouco ou nada contribuiu para o desenvolvimento das aulas; relatam sobre a percepção de que muitos professores desenvolviam conteúdos sem prepará-los, por estarem em turmas, disciplinas e níveis de ensino diferentes. Essa alegação dos estudantes suscita reflexões

sobre o desmerecimento da EJA EPT, parece que há uma velada pouca importância a essa política e se perguntam quais seriam os motivos implícitos para priorizar outros cursos.

Arroyo (2017) reflete sobre os processos formadores desses sujeitos, questionando “que processos esses adolescentes, jovens e adultos põem em jogo ao proporem a si a ida à EJA, no fazer esses itinerários? No atrever-se a serem passageiros por tantas noites e tantos anos?” (ARROYO, 2017, p. 32). O autor destaca que os significados humanos devem chegar ao pensamento pedagógico e à prática da docência como garantia do direito à formação humana e enfatiza que a EJA deve ser tempo de educação e os currículos garantirem desse direito, não pode ser visto como um “*apartheid* social”. Segundo Arroyo (2017), necessita-se desconstruir a ideia de que a esses estudantes “qualquer coisa” serve; ao contrário, o currículo deve ser voltado para eliminar a exclusão a que ele refere como “*apartheid*”. Para ele,

Adolescentes, jovens, adultos e até crianças, passageiros do trabalho para as escolas, na medida que desconstroem essas polaridades tão persistentes em nossa cultura social, política e pedagógica, exigem repensar radicalmente a função das políticas e diretrizes. [...] quando adultos, jovens, adolescentes populares são outros, a EJA e a docência são obrigadas a serem outras. O pensamento pedagógico é obrigado a ser pedagógico. Educador. Ao desconstruir o apartheid espacial, social que os classificou com as inferiorizações a partir das quais são pensados os espaços que habitam como não civilizados, desconstroem também o apartheid pedagógico, político e cultural que os pensa como iletrados, incultos, destinados a refazer percursos escolares civilizatórios. Exigem outros olhares, outros tratos. Exigem ser reconhecidos passageiros pelo direito a um justo reconhecimento social, social, político e pedagógico, retomando essa vivências como periféricos, como vítimas do apartheid social, racial, espacial e, sobretudo, retomando as autoimagens-identidades, valores e saberes que constroem ao tentar um digno, justo, humano viver. Esse será o caminho para que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação. De formação humana. (ARROYO, 2017, p. 40)

Nesse sentido, ainda há muito a avançar para que se possa construir uma cultura de valorização dos espaços da EJA e EJA EPT e de seus sujeitos, tratando essas políticas educacionais de forma igualitária às demais e passar a olhar para esses trabalhadores-estudantes como sujeitos capazes de transformação profissional e humana pela educação. Considerando os desafios de um trabalho pedagógico não excludente, então não seria esse trabalho de uma importância ainda maior do que nas demais ofertas de ensino? Não seria momento para que os professores se sentissem mais valorizados por estarem mediando a educação desses estudantes?

Na sequência do grupo focal, perguntou-se sobre a relação teoria-prática, de que forma os conhecimentos teóricos são aliados à prática. Esse foi um item do qual eles mais sentiam necessidade, pois foram unânimes em afirmar que faltou muito em relação às necessidades de uma prática fundamental para o exercício da profissão. Assim eles se referem:

//uma matéria sim nós temos a prática, mas... é dois dias na semana... na segunda e na sexta, na segunda é o professor X de Cozinha Internacional e Brasileira, aí as provas são aplicadas na teoria, ele faz a prática, depois pergunta ... mas a professora Y, ela dá na prática// (E1, grupo focal, 2019).

//é mas aí ela poderia, a matéria dela poderia ser na teoria e na prática, ficaria bem mais fácil da gente entender... porque teve coisas que a gente não aprendeu a fazer// (E2, grupo focal, 2019).

//na verdade faltou é tempo... pra eles organizarem, porque tem a disciplina de banquete, cardápio e é uma aula, um período durante a semana então não tem condições de, em um período, ela montar um banquete.// (E4, grupo focal, 2019).

//eu também acho que falta organização, planejamento da professora porque parece que elas dão aula pra muitas turmas

e aí parece que elas não se organizam, aí eles ficam aqui planejando as aulas, porque de tantas turmas que eles dão aula... e aí elas aplicam qualquer ... tipo na hora ali e pronto// (E7, grupo focal, 2019).

//é eu não aprendi a montar uma mesa assim protocolada como é, não tinha as aulas, era em grupo, alguns aprenderam outros não, tinha que ser organizado pra todos aprenderem// (E10, grupo focal, 2019).

As aulas práticas são importantes momentos de construção do conhecimento, pois o estudante tem a oportunidade de vivenciar, de executar o que aprendeu na teoria; portanto, teoria e prática se complementam. Além disso, tais vivências poderão suscitar algumas problematizações que estimulem a capacidade de o estudante resolver possíveis problemas que se apresentem. As práticas estimulam a construção coletiva, em que os diferentes saberes podem ser importantes aliados na construção individual, gerando mais segurança para o exercício profissional. Da mesma forma, mostra-se como um momento relevante para a mediação do professor, estimulando a capacidade de criação, questionamento, intervenção e transformação do ambiente de trabalho.

Ressalta-se que as práticas pedagógicas estão previstas no PPC do CTC, embasadas no trabalho como princípio educativo, um dos princípios norteadores, estabelecidos no Documento Base e defendido por estudiosos da temática educação e trabalho.

A TRAJETÓRIA NO IF, AS AÇÕES PARA PERMANÊNCIA E AS TRANSFORMAÇÕES NO CURSO CTC

Em relação a suas trajetórias no IFFar, se perceberam espaços de acolhimento, discussão das propostas da instituição e a possibilidade de participação nas decisões sobre mudanças pedagógicas e/ou aquisição

de bens, se houve discussões sobre o mundo do trabalho e como veem o envolvimento do coordenador e do diretor com o curso, assim eles se manifestaram

//vem questionário pra gente preencher, dizer o que nós achamos, o que está faltando...// (E2, grupo focal, 2019).

//e quanto aos professores eu não tenho o que reclamar, sempre que foi preciso cheguei em cada um individual e bah eles ajudam, nessa parte foi bom// (E3, grupo focal, 2019).

//foi ótimo... até uma vez que eu pensei em desistir o professor foi atrás de mim, me chamou, me aconselhou e me deu muita força, então só tenho a agradecer// (E5, grupo focal, 2019).

//é eu nessa parte também porque eu tive um ano né que não tive bem tive doente e este também foi muito difícil, eu pai que tá com câncer né, eu tive por pará, na verdade parei, não tive nem vontade de vir aqui pro IF, mas só o carinho tanto dos professor e dos colegas né, eu fui bem acolhida aqui então não tenho o que falar dessa parte sabe...// (E6, grupo focal, 2019).

//eu também... tem professores assim ó... parecem velhos amigos. Tem lanche também, a gente pega ali, mas o almoço e janta é só pros que moram longe. No início tinha, mas agora não. Disseram que é falta de verba né// (E9, grupo focal, 2019).

//tem apoio pedagógico sim. Todo professor tem uma hora disponível fora do horário deles para atender e eles ajudam é só pedir. Lanche sempre tem ali e lugar pra tomar também, a gente pega um bolo ali né... (risos), tem médico e dentista também/ (E10, grupo focal, 2019).

A existência das ações de acolhimento e a promoção de permanência escolar são fundamentais para efetivar a inclusão dos sujeitos de EJA e EJA EPT. Sem dúvida, são ações significativas para uma proposta de educação que intenciona o rompimento histórico com a educação fragmentada e excludente. Da mesma forma, a concepção

de homem na EJA EPT reitera essa visão e objetiva uma relação trabalho/educação em que os sujeitos sejam críticos e conscientes da própria condição, que se reconhecem e se valorizam como pessoas, com direitos e deveres, inseridos na sociedade e pertencentes a ela, capazes de transformá-la, ser um pertencente ativo, conforme esclarece o Documento Base (2009),

Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (BRASIL, 2009, p. 24).

São esses homens e mulheres, conscientes da própria história, que agem sobre a realidade em que estão inseridos para transformá-la em um ambiente melhor. Para E6,

//só o carinho tanto dos professores e dos colegas né, eu fui bem acolhida aqui// (E6, grupo focal, 2019).

E para E9,

//têm professores assim ó... parecem velhos amigos. Tem lanche também, a gente pega ali// (E9, grupo focal, 2019).

Demonstrando um elo muito forte de confiança entre professores e estudantes.

Seria um pouco da humanização referida por Arroyo Para ele, “é esse olhar sobre os jovens-adultos em itinerários do trabalho para a EJA [...] da sobrevivência desumana para as escolas...” (ARROYO, 2017, p. 10). E é, nesse acolhimento, no sentir-se em um *lócus* que os valoriza, que esses estudantes de EJA e EJA EPT encontrarão a necessária persistência para continuar.

Ressalta-se que, nesses discursos aqui destacados, há elementos para afirmar a presença de outras ações, como alimentação (lanche), médico, dentista e, principalmente, o apoio pedagógico, pois muitos deles ficaram fora da escola por tempos consideráveis, em um percurso descontínuo. Tais ações vêm ao encontro do primeiro princípio da EJA EPT, a inclusão da população em suas ofertas educacionais, compreendida não apenas como “o acesso dos ausentes à escola, mas questionando as formas como essa inclusão tem sido feita” (BRASIL, 2009, p. 37), referindo-se a assegurar a permanência e ao sucesso dos estudantes na escola.

Ao falarem sobre as próprias mudanças a partir das vivências no CTC, era visível o contentamento e a realização deles. Para E1 (suspirando e sorrindo),

//ai... não sei... porque eu tava só em casa, agora voltei, vi gente nova, a gente tá sempre conhecendo e se renovando... eu adorei isso!!!// (E1, grupo focal, 2019).

Falam das dificuldades, dos desentendimentos, mas também dos conhecimentos construídos, a partir disso, e do crescimento pessoal e de como as esses conhecimentos foram significativos para que se tornassem pessoas melhores, como afirma E7,

//eu aprendi a me organizar melhor, eu era bem desorganizada, agora estou melhor// (E7, grupo focal, 2019).

Observa-se, em outros discursos, como veem as mudanças:

//eu também... mudou no geral, tanto no pessoal quanto na prática né, em relação à cozinha eu acho que fiquei mais organizada, eu era mais estabanada, agora se eu vou cozinhar na minha casa mesmo, eu já separo tudo como se tivesse na aula, tudo organizado “mesan place”, não é assim: ah eu quero

o ovo vou lá e pego, a farinha vou lá pegar... não... é tudo montadinho antes, aí já começo e já faço, não tem aquele vai aqui vai ali e volta né. É uma coisa que eu adquiri aqui no curso isso// (E2, grupo focal, 2019).

//eu cresci como pessoa, porque eu moro no campo uma vida... eu não era muito assim de gente sabe... aí eu comecei a respeitar as pessoas por suas... diferenças!!! Né... tinha colegas que eu não podia nem olhar... hoje sou amiga íntima (risos). Assim ... eu acho que a gente cresce muito... até meu marido quer que eu continue ... eu só não continuo porque tenho outros planos, viajar por exemplo (risos)// (E8, grupo focal, 2019).

Nos discursos referenciados acima, observa-se como E2 percebe as mudanças de atitudes no dia a dia e atribui isso aos conhecimentos no CTC, demonstrando uma transformação para além da sala de aula; para E2, transformou a maneira de pensar e agir socialmente. Vieira Pinto (2010) afirma que onde há sociedade há educação, são intrínsecas, uma vez que “a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e, simultaneamente, da sociedade para benefício do homem” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 42); portanto, pode-se dizer que a educação interferiu no processo histórico de E2: antes era/agia de um jeito, aprendeu no CTC agir de uma forma que, para esse sujeito, melhorou a maneira de agir e interferir sobre o espaço que ocupa na sociedade.

Para E8, que ficou 40 anos fora da escola, o estar ali resultou no crescimento humano. A expressão “*eu cresci como pessoa*” traduz um significado profundo de humanização, do sentir-se realizado. E8 afirma que,

//não era muito de gente sabe... aí eu comecei a respeitar as pessoas por suas diferenças!// (E8, grupo focal, 2019).

E, atribui o “não ser de gente” ao fato de viver, por muitos anos,

na área rural, parece que ficou meio embrutecida com a falta de convívio em grupo. Ressalta que:

//tinha colegas que eu não podia nem olhar... e hoje sou amiga íntima// (E8, grupo focal, 2019).

Na fala de Vieira Pinto (2010), essa transformação se constitui pelo de que “o homem é, por essência, um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social” (VIEIRA PINTO 2010, p. 40). Infere-se, então, que o homem é o resultado da educação que a sociedade oferece a ele; portanto, a educação do CTC tem transformado seus estudantes em pessoas melhores que, por sua vez, vão interferir na sociedade em que estão inseridas, melhorando as condições das vivências coletivas.

Pode-se constatar, a partir desse processo descrito nos discursos, que o curso e o IF possibilitaram a tão descrita formação integral das políticas de educação, como uma das concepções preconizadas no Documento Base (2009), que refere como:

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a educação profissional, ou seja, a formação integral do educando (BRASIL, 2009).

Entende-se como educação integral, a partir dos estudos de Saviani (2011), assumir por completo a formação humana, oportunizando o desenvolvimento de todas as dimensões que compõem a vida do ser social, situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. Essa é a concepção de educação integral, à luz da perspectiva histórico-crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propôs-se a analisar o conteúdo dos discursos dos sujeitos da EJA EPT, do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* de São Borja RS, para compreender essa política. Destaca-se que não se tratou de apenas analisar as falas pelas estruturas textuais, mas construir inferências, considerando o contexto social e histórico dos sujeitos do CTC, para compreender a efetivação das políticas de EJA EPT *no lócus*.

Constatou-se que a formação crítica dos sujeitos foi fundamental para que eles pudessem se posicionar sobre o trabalho pedagógico na instituição e reconhecer a efetivação da política. Falaram, de maneira simples, mas muito seguros sobre as conquistas pessoais, a partir do curso, e apontaram algumas necessidades, que poderiam ser resolvidas; entre as quais: o currículo – alegaram que falta muita coisa, sentem que o CTC é visto com pouca importância; referiram também a falta de horário para as aulas práticas; questionaram a qualidade e as quantidades dos insumos para as práticas; veem o local da prática (a cozinha e restaurante) como prioridade do curso de Gastronomia, ficando o CTC em desvantagem e sentem que muitos professores parecem decidir na hora da aula o que será trabalhado; por isso, consideram que o CTC não seja priorizado.

Entre as percepções dos sujeitos da EJA EPT, o que se considera de maior relevância é como eles veem o mundo do trabalho. Para eles, as empresas empregam considerando a experiência, não porque tenham formação, destacaram a desvalorização do profissional da cozinha e que, no município, não há oportunidades de trabalho, levando muitos precisarem sair da cidade em busca de colocação e valorização profissional.

Trata-se de constatações bastante pertinentes, uma vez que apontam para a precarização do trabalho no município, a desvalorização

do ensino e o êxodo em busca de oportunidades, deixando de as pessoas formadas contribuírem para o desenvolvimento da cidade.

Após as discussões ao longo desta pesquisa, as quais não estão encerradas, mas intencionam suscitar outras, passa-se a tecer algumas considerações sobre o que se pôde inferir a partir dos discursos dos sujeitos do CTC e do estudo dos documentos institucionais do IFFAR. Pensar a EPT voltada aos jovens e adultos e integrada à Educação Básica requer mergulhar em questões profundas, tanto da educação quanto do trabalho, considerando que não se dissociam. Faz-se necessário um olhar crítico, mas cheio de sensibilidade para enxergar os sujeitos da EJA EPT, os trabalhadores-estudantes, como “reivindicantes da educação” (VIEIRA PINTO, 2010). E isso foi o que se encontrou no CTC do IFFar *Campus* de São Borja RS. Percebeu-se que eles estão cheios de esperança na educação, querem formação com qualidade, que possibilite melhores condições de vida para si e para a sociedade. Afirmaram que construíram conhecimentos e melhoraram como pessoas, mas, reivindicam mais, porque sentem necessidade de mais, percebem o valor da educação para suas vidas.

Eles “não apenas vêm do trabalho para a escola, para a EJA, mas esperam que, feito o percurso escolar, tenham o certificado que garanta o direito ao trabalho e à diversidade de direitos humanos” (ARROYO, 2017, p. 49). Constatou-se, portanto, que a existência de um TP pautado no desenvolvimento integral do sujeito e um currículo pensado para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos socialmente, em conformidade com as diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à política da EJA EPT, pôde-se perceber a existência de ações afirmativas para a permanência desses estudantes, previstas no PPI da instituição e confirmadas pelos discursos deles. Referem-se

ao apoio pedagógico, tanto pelos professores quanto por estagiários, à moradia, ao auxílio transporte, às bolsas-permanência, à assistência médica e odontológica.

São ações fundamentais, idealizadas e desenvolvidas por gestores e professores comprometidos com a premissa de que não basta a garantia de acesso ao recinto escolar, mas é preciso também garantir meios para que os jovens e adultos, excluídos de outros tempos escolares, possam acessar a EJA EPT e nela permanecer até sua formação. Pensar na permanência é a premissa para desenvolver educação de qualidade, gratuita, inclusiva e acolhedora, como se espera da EJA EPT e resgatar a relação construída, ao longo do tempo, entre a escola e as camadas populares desfavorecidas, segundo Gentili (2009) afirma:

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência (GENTILI, 2009, p. 1062).

Quanto à organização curricular do CTC, observou-se o alinhamento entre os fundamentos político-pedagógicos que a norteiam para o cumprimento dessa política e o PPI institucional e o PPC do CTC. Da mesma forma, constatou-se que o IFFar *Campus* de São Borja cumpre com outra premissa dessa política, a verticalização do ensino, quando desenvolve a formação continuada na mesma área de atuação, da oferta do Curso Técnico em Cozinha, na modalidade EJA

EPT, Tecnólogo em Gastronomia. Cumpre também com a formação continuada de professores a partir da oferta da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, proporcionando tanto aos professores da instituição como de outras redes conhecimentos sobre a EJA.

A integração curricular oportuniza a formação crítica dos sujeitos, o que se observou pelos seus discursos. São pessoas que compreendem a educação como forma de “libertação” de uma situação que os prendia: o E9 refere que se “expandiu”, viu gente e coisas novas, por isso foi bom. Para Arroyo (2017)

Os próprios educandos/as aprenderam como seu injusto, indigno, desumano sobreviver impõe limites a sua formação humana, mas aprenderam a resistir – aprenderam a dizer “não”, a tentar libertar-se. Sabem-se sujeitos de valores de justiça e dignidade. Tensos processos de formação que exigem saberes profissionais dos seus educadores. Se as tensas vivências de sobreviver nos limites são formadoras, as resistências por libertação são ainda mais formadoras (ARROYO, 2017, p. 68).

Apesar disso, ficaram alguns questionamentos referentes ao TP sobre os desafios para se desenvolver a proposta de um currículo integrado, considerando que o CTC possui uma matriz curricular organizada por disciplinas, cujas ementas são habilidades e competências profissionais, na contramão dos fundamentos político-pedagógicos da política de EJA EPT; além disso, a expressão dos resultados da avaliação é por meio de números de 0 a 10,0 e o ponto de corte para a aprovação é 7,0, surgindo a reflexão de como mensurar uma competência em percentual. O próprio Documento Base da EJA EPT (BRASIL, 2009) assim se refere à avaliação

A avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado”

e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens. (...) a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas da realidade. (BRASIL, 2009, p. 53)

E, sendo assim, não pode representar apenas um momento da construção do conhecimento dos estudantes, mas o conjunto do que foi construído ao longo do período de formação; portanto, está além do meramente “aprovado” ou “reprovado”. O que realmente importa não é o que eles reproduzem nas provas ou trabalhos, mas o que o corroborou para a formação integral, sob pena de a avaliação deixar de ser um momento privilegiado da construção dos saberes, para reforçar os fracassos já vivenciados por esses estudantes. Portanto, é preciso pensar a avaliação e pensar junto com o estudante, sendo o momento de avaliação também um momento formativo.

A formação continuada dos professores para atuar da EJA EPT deve ser priorizada, a fim de se concentrar em profissionais que se identifiquem com essa política. E, deixando de “transitar” por várias modalidades e níveis de ensino, poderiam colaborar ainda mais para o crescimento desses estudantes. Faz-se necessário também que os professores se sintam e se reconheçam sujeitos da EJA EPT, pois são também trabalhadores, no dizer de Arroyo (2017), “não brincam de ensinar, lutam pelos direitos do trabalho, (...) aprenderam a batalhar por seus direitos...” (ARROYO, 2017, p. 11).

Diante das constatações desta pesquisa, sugerem-se algumas ações que poderiam contribuir tanto para a melhoria do CTC, que são:

- revisar a organização curricular, incluindo mais horários para

a prática profissional. Estudar novos tempos que contemplem esta necessidade dos estudantes, pensar um maior movimento entre as aulas teóricas e as práticas, dessa forma, aproveitando mais o horário;

- repensar o alinhamento entre: o perfil do egresso, as ementas estão organizadas por habilidades e competências com a expressão dos resultados;

- inserir a pesquisa na EJA EPT como prática, propor e desenvolver projetos na comunidade, para efetivação do ensino, da pesquisa e da extensão.

- reorganizar o quadro de professores para, na medida do possível, para formar um grupo para o trabalho especificamente com a EJA EPT, com aqueles que mais se identificam com a política;

- estabelecer estratégias para divulgação do curso e valorização dessa formação junto às empresas de alimentação no município;

- estabelecer convênios para a prática profissional também do CTC, nos restaurantes, hotéis e hospitais, a fim de que esses estudantes também possam ser reconhecidos em seu trabalho pelos empresários desses locais.

Dadas as considerações aqui feitas, conclui-se que a análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos de EJA EPT, do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* de São Borja RS, foi realizada e foi possível compreender como as políticas dessa modalidade se desenvolvem e como o trabalho pedagógico da instituição se efetiva visando à formação integral dos sujeitos do CTC na modalidade da EJA EPT. E se entende que, por mais que a política nacional de EJA EPT esteja silenciada, no curso analisado, é uma política institucional, com inúmeros desafios, mas que contribui para a formação de jovens e adultos. Reconhece-

se a política dos IF como uma política pública de desenvolvimento da educação e de transformação de jovens e adultos em reivindicantes de educação, de trabalho digno e de novas oportunidades profissionais. O trabalho pedagógico crítico (MARASCHIN, 2015) é fundamental estar sendo pensado, gestado e vivenciado no contexto da EJA EPT.

Cabe, por último, destacar Arroyo (2017), quando refere que os sujeitos da EJA são “coletivos de educadores-educandos que abrem espaço na rigidez curricular para debater e aprofundar os tensos processos de destruição-construção de identidades coletivas” (ARROYO, 2017, p. 38). E foi a partir das realidades desses sujeitos, da contradição de se “destruir” e “construir”, que deu direção a esta pesquisa, para desvelar as condições de trabalho no município, possibilitando à pesquisadora conhecer o próprio *lócus*. E, nesse sentido, também passou pelo processo de desconstrução/construção.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Concepções e diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. MEC. Brasília, 2008.

_____. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília, 2009.

FERREIRA, Liliana Soares. **Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidade**. In: ANPED: *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020, p. 1-18. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->

24782020000100200&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?** In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>>. Acesso em: 22 de set 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho a educação em tempos neoliberais**. In: SAVIANI, D. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, 2009, p. 1059-1079. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

GUSMÃO, Martina Isnardo. **Política e trabalho pedagógico na EJA EPT: olhares sobre o curso técnico em cozinha do Instituto Federal Farroupilha campus de São Borja – RS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal

de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2020.

KONDER, Leandro. **O que é dialética. 4.ed.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública.** Artigo. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Margarida_5_Texto_2_-_EJA_pos_LDB.pdf, Acesso em 19/10/2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí, Paco Editorial: 2016

MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional: o PROEJA entre disputas, políticas e experiências. 1.ed.** Curitiba: Appris, 2019.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e democracia. – 8. ed.** Campinas SP: Autores associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações. – 11ª ed.** rev. Campinas SP: Autores associados, 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos. 16. ed.** São Paulo: Cortez, 2010.

<https://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-sb>, acesso em 18/11/2018, às 9h55min.

CAPÍTULO 6



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

A EJA EPT NO CTISM: UM ESTUDO PARA ALÉM DA PANDEMIA COVID19

Shirley Winter Bernardes

Mariglei Severo Maraschin

INTRODUÇÃO

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.
(Karl Marx, 1974).

O presente texto é fruto de uma pesquisa mais ampla realizada durante o Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria, dissertação intitulada "A Política de EJA EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia", estudo desenvolvido no âmbito dos grupos de pesquisa Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

A pesquisa buscou analisar as transformações vivenciadas pelos trabalhadores estudantes que acessaram a política de EJA EPT no CTISM, no período de 2019-2021 e pelos trabalhadores-professores neste contexto e para além dele. Visando alcançar esse objetivo, definimos objetivos específicos, que foram: contextualizar a historicidade da política de EJA EPT no Brasil e no CTISM; acompanhar as relações de educação e trabalho dos trabalhadores-estudantes do curso Eletromecânica EJA EPT no período de 2019-2021; relatar as transformações dos trabalhadores estudantes do curso Eletromecânica no período 2019- 2021, em relação aos desafios de acesso, permanência êxito, incluindo a vivência da pandemia Covid 19; problematizar o

trabalho pedagógico e as transformações necessárias na vivência da pandemia.

Este estudo de caráter qualitativo e dialético teve como sujeitos da pesquisa os trabalhadores-estudantes e os trabalhadores-professores da EJA EPT do CTISM. A busca da resposta ao problema de pesquisa aconteceu por meio da utilização de técnicas de produção de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes da pesquisa de campo, na qual foram utilizados questionários on-line para estudantes e professores, registros em diário de campo grupos de interlocução com estudantes das três turmas e professores que participaram da pesquisa, de modo a ressignificar os dados produzidos.

Início este texto contextualizando de que maneira me identifico como objeto pesquisado, “A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA”, neste capítulo inicial, apresento minha trajetória, de administradora à pesquisadora da EJA-EPT. Assim como na citação de Marx, que dá início a este texto, considero fundamental trazer aproximações sobre minha construção como ser social e a realidade pesquisada. Em seguida, apresento os tópicos da dissertação construída no Grupo Transformação, dividida nos seguintes capítulos: “Transformações no mundo do trabalho e as relações que perpassam a pandemia da covid-19”, “A educação dos jovens e adultos trabalhadores na EJA EPT: acesso, permanência e êxito”, “Trabalho pedagógico autotransformador: para além da pandemia da covid 19”, os principais resultados encontrados e por último as considerações finais.

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Antes de iniciar como surgiu a pesquisa, julguei necessário contextualizar meu surgimento e minha construção como um ser social. José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006), no livro “Economia Política uma introdução crítica”, abordam o termo ser social relacionando-o com o

trabalho, e o trabalho é sempre uma atividade coletiva que perpassa a sociedade, que se chama de modos de existir do ser social. Ainda, segundo os autores,

O ser social constitui-se como um ser, dentre todos os tipos de ser, se particulariza porque é capaz de: 1. Realizar atividades teleologicamente orientadas; 2. Objetivar-se material e idealmente; 3. Comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; 4. Tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; 5. Escolher entre alternativas concretas; 6. Universalizar-se; 7. Sociabilizar-se (NETTO e BRAZ, 2006, p. 41).

Ao refletir sobre as minhas experiências pessoais e profissionais, pensando nas contradições e contextos da realidade, vem à tona a motivação sobre essa pesquisa. Nasci na cidade de Porto Alegre/RS, no ano de 1980, filha única, meus pais cursaram apenas o Ensino Fundamental, pois logo cedo foi necessário inserirem-se no mundo do trabalho, impossibilitando assim a continuidade dos estudos. Cresci em um contexto modesto, meu pai é pintor de automóveis e minha mãe costureira, ambos autônomos e, desde muito nova, presenciei como trabalhavam pelo pão de cada dia. Minha formação no Ensino Fundamental aconteceu de forma simples, em uma escola do bairro onde nasci.

Concluída a primeira etapa do Ensino Fundamental, deparei-me com uma dúvida quanto à formação que iria cursar no Ensino Médio, pois como tive que mudar de escola, a anterior só ofertava o ensino fundamental, e a nova escola trazia a possibilidade de um ensino médio “básico” e um ensino médio profissionalizante. Como já citado, cresci em um contexto modesto, descobri desde cedo a importância do trabalho na vida dos homens e mulheres como meio de subsistência. Na concepção de Marx, o trabalho é “[...] assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de

mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120). Naquele momento de transição entre o Ensino Fundamental e o Médio, não pensei duas vezes, pois em meu entendimento, uma formação que me possibilitasse a inserção imediata no mercado de trabalho era muito mais interessante em termos financeiros do que uma formação preparatória para o vestibular.

Ainda no contexto da minha escolarização, a universidade pública possivelmente não poderia cursar, visto que os horários disponíveis coincidiam com meus horários de trabalho e, naquele momento, para mim, o trabalho era o mais importante, sabendo que promovia minha subsistência, e era daquela forma que ajudava com as despesas da casa em que eu morava com meus pais. Konder (2000, p. 112) argumenta que “[...] não existe sociedade humana sem a presença do trabalho e da educação”. E, assim, estava imersa neste universo do trabalho e também da educação.

Assim, minha formação de Ensino Médio foi integrada à Educação Profissional. Tive uma formação Técnica em Administração com foco totalmente no mercado. Historicamente, a Educação, no Brasil, tem como característica a dualidade estrutural (KUENZER, 2007), uma educação voltada para a elite com ampla formação, e aquela voltada para classe trabalhadora, ancorada no trabalho, numa perspectiva de profissionalização, a qual eu cursei.

Concluí os três anos de Ensino Médio e, no início dos anos 2000, prestei vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não obtendo aprovação. Nesse período, começaram a circular no âmbito educacional palavras como: qualidade total, modernização do ensino, adaptação às regras do mercado de trabalho, competitividade, eficácia e eficiência, palavras que remetiam à nova ideologia neoliberal. Surgia então a ideia de que, para “sobreviver à concorrência do mercado, para

conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA, et al., 2004, p. 54). Nesse contexto, optei pelo ingresso em uma faculdade particular, e o curso escolhido foi o de Administração, não que eu não me identificasse totalmente com o curso, mas certamente as infinitas possibilidades em termos de mercado de trabalho me atraíram.

A formação em nível superior se deu pela graduação em Administração de empresas, cursada em uma faculdade particular à noite, pois dessa forma era possível conciliar com o trabalho. O percurso da graduação foi longo, demorei oito anos para concluí-lo, pois como trabalhava para pagar a mensalidade, as disciplinas cursadas eram limitadas ao que meu salário podia pagar. Passei mais de dez anos inserida no mundo do trabalho exercendo funções administrativas e descobri, nesse período, uma afeição pela área de Gestão de Pessoas. Concluí uma especialização que me possibilitou um emprego na área de gestão de equipes e lideranças, surgindo, desta experiência, o desejo em me tornar professora.

A única certeza que eu tinha naquele momento era que o bacharelado em Administração não tinha me oportunizado conhecimentos pedagógicos suficientes para atuar como professora. Sabendo que o homem é um ser inacabado, capaz de aprender ao longo da vida, tomei conhecimento que a Universidade Federal de Santa Maria ofertava o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, o (PEG). E, em 2018, mudei-me para a cidade para cursá-lo e, por meio do curso, tomei conhecimento sobre o Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM, e vi uma boa oportunidade de ingressar na área de Educação. Participei do processo seletivo de Pós-Graduação, pelo edital 038/2019, escolhendo como orientadora em primeira e segunda opção a Professora e Doutora Mariglei Severo Maraschin, por já conhecer o trabalho que ela

desenvolve junto aos trabalhadores-estudantes da EJA, no CTISM, e sua luta em favor dessa política tão silenciada no atual cenário político do Brasil.

Com imensa alegria, fui aprovada para cursar o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. E a motivação que me levou até esta pesquisa foi a proximidade com esses sujeitos, pois como me reconheci através deles, surgiu também o interesse em conhecer melhor esse público de diversas identidades e esta política que é destinada às pessoas que tiveram seu direito a estudar na idade adequada negado, e que em seus princípios visa formar integralmente.

Ainda contextualizando o surgimento da pesquisa, nascia uma grande inquietação em conhecer esses sujeitos, aos quais me identifico, que podem se tornar sujeitos autônomos, donos de suas próprias vidas, tendo a educação como possibilidade de transformação para classe trabalhadora e como forma de resistência, considerando as profundas transformações capitalistas do mundo do trabalho no século XXI. A oportunidade de ingressar em um Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica me trouxe a certeza de que o tema da minha pesquisa de fato pode colaborar com a sociedade, pois dando visibilidade ao assunto que é possível evitar o abandono que essa política vem sofrendo ao longo do tempo.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa para a dissertação aqui apresentada, buscou investigar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, considerando as transformações dos trabalhadores-estudantes no percurso da EJA EPT, bem como as transformações no mundo do trabalho vivenciadas na e para além da pandemia. Em busca das possíveis respostas para a problematização e para alcançar os objetivos

propostos na dissertação, foi realizado um estudo qualitativo, com base nas categorias do método (historicidade, totalidade, contradição e práxis) imbricadas nas categorias de conteúdo elencadas de acordo com a realidade pesquisada (trabalho, estudantes, professores, trabalho pedagógico, pandemia, êxito e transformações), foram utilizados como instrumentos de produção de dados, dados bibliográficos, análise documental, diário de campo, questionários e grupo de interlocução. A análise foi construída ao longo do texto, sob a perspectiva dialética.

Os sujeitos desta pesquisa foram os trabalhadores-estudantes das três turmas: primeiro, segundo e terceiro anos, que cursavam o Curso Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no CTISM-UFSM e os professores que ministravam aulas no referido curso. A amostra contou com a participação de vinte e oito estudantes matriculados e que se encontravam frequentando o ensino remoto e vinte professores que atuam no PROEJA do CTISM.

O caminho metodológico que orienta este Estudo encontra-se desenhado em movimentos: o primeiro movimento foi à pesquisa bibliográfica, que aconteceu concomitante à pesquisa documental. A análise documental foi feita ancorada no Documento Base do Programa, no Relatório de Planejamento Estratégico do PROEJA/2007 e na Legislação específica da EJA EPT, decretos, leis e demais bases legais disponibilizadas na *internet*.

O segundo movimento foi a criação de um diário de campo para acompanhar o contexto da EJA EPT no CTISM. O diário de campo, o qual permeou durante toda a pesquisa, foi construído na forma de uma planilha eletrônica no *drive*, com o nome de todos os estudantes e professores sujeitos da pesquisa. O terceiro movimento metodológico foi a elaboração e aplicação de um questionário para conhecer quem

são os trabalhadores-estudantes do curso Técnico em Eletromecânica EJA EPT no CTISM, nas três turmas matriculadas no ano de 2021. Concomitante a isso, foi elaborado e aplicado um questionário junto aos professores que atuam no PROEJA do CTISM nos anos de 2020 e 2021 a fim de caracterizar e apontar elementos importantes acerca das categorias de conteúdo que utilizamos para dar conta dos objetivos da pesquisa. Optamos por questionário *online*, pois, em virtude do distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, nos pareceu um instrumento bem adequado.

O quarto movimento da pesquisa foi a sistematização e análise dos dados produzidos, por meios dos instrumentos utilizados: diário de campo, questionários e grupo de interlocução. As respostas dos questionários foram agrupadas por categorias de acordo com sua semelhança e assim foram organizadas sínteses das categorias de conteúdo que também foram sistematizadas neste movimento. O quinto movimento foi a realização de dois grupos de interlocução com os sujeitos participantes da pesquisa, um com os estudantes e outro com os professores. O Grupo de Interlocução (GI), é entendido como uma técnica de produção de dados, mais do que isso, é um momento de apresentar, para os sujeitos participantes da pesquisa os resultados produzidos, “[...] um momento de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa a fim de socializar os resultados do estudo e discutir sobre estes dados e sobre questões que ainda necessitam ser ampliadas” (FIORIN, 2012, p. 10).

O sexto e último movimento foi o momento de incorporar os dados no estudo. Após a análise, os dados foram incorporados no texto de forma dialética, construindo ligações entre teoria e prática, criando aproximações entre as análises produzidas, as categorias do método e a teoria utilizada na pesquisa.

TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES QUE PERPASSAM A PANDEMIA DA COVID-19

Nos últimos anos, o mundo do trabalho vem sofrendo transformações que têm afetado diretamente o sujeito, exigindo do mesmo um grau mais elevado de escolarização, bem como de qualificação profissional, com isso, as dimensões Trabalho e Educação precisam estar constantemente conectadas. As transformações observadas e vivenciadas no mundo do trabalho refletem diretamente a estrutura capitalista na qual estamos inseridos, estrutura que tem como ideologia dominante a acumulação. Corroborando nessa afirmação, David Harvey (1992) diz que uma das características centrais do capitalismo é sua orientação para o crescimento, porém, esse crescimento em valores reais está ancorado na exploração da força de trabalho.

Com o avanço cada vez mais acelerado do capitalismo em nível mundial por meio do neoliberalismo, no Brasil, a EJA e EJA EPT se consolida para milhões de jovens e adultos como uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e novas oportunidades de trabalho. Visto o cenário global, fica evidente que a educação está subsumida aos interesses do capital, e não o contrário, o que seria perfeito quando se defende uma educação que liberta e emancipa as classes populares (FREIRE, 1987). Todavia, existe uma grande distância entre o que seria ideal e a práxis que se efetiva no dia a dia. Analisando a afirmação posta no Documento Base “[...] uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa” (PROEJA DOCUMENTO BASE, 2007, p. 10).

Será que essa educação emancipadora tem se efetivado na prática social e sobretudo, será que tem produzido, de fato, transformações

na vida dos jovens e adultos brasileiros no que se relaciona à sua participação no mundo do trabalho? O que se sabe é que o processo de escolarização constitui um espaço importante de sentido, que revela desigualdades e oportunidades limitadas que marcam a vida de jovens e adultos.

O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar neste seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente, deverá ser diferente, pois escolas produzem algo diferente nas fábricas, como, aliás, também estas não produzem todas a mesma coisa. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) a nível de método (no sentido mais amplo) e não a nível de técnicas ou de fim imediato. Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na ideia de atuar a liberdade concreta e universal do homem (NOSELLA, 1992, p. 37).

A educação, para EJA EPT, representa uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho, sobretudo, possivelmente a escolarização contribua para que ele tenha acesso ao saber historicamente acumulado e tenha melhores condições de ler o mundo, ainda assim, no sistema capitalista ele precisará vender sua força de trabalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa julgamos fundamental apresentar, ao menos, duas concepções dialéticas acerca do termo trabalho, pois através das transformações da sociedade e a influência do modo de produção capitalista, o trabalho assume um caráter central na pesquisa e na vida dos sujeitos pesquisados. Buscamos destacar as relações construídas pelo homem enquanto transformador da natureza

e motivador dos processos sociais. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza, se transforma através dela e por meio dessa transformação tem sua realização, o trabalho então é visto como uma forma de emancipação. Nesse sentido, Marx afirma que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013. p. 188).

Já para Antunes (2018), no contexto Marxiano ao qual nos debruçamos nesse estudo, sob o bojo da sociedade capitalista, o trabalho é visto como forma de alienação, dessa maneira a força de trabalho se subordina ao capital, na forma de trabalho estranhado.

*que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser de produção de mercadorias. **O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído.** (ANTUNES, 2011, p. 145, grifo meu).*

No contexto das contradições entre Trabalho e Educação, trazer uma concepção de escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social é um processo que exige refletir sobre várias dimensões. Acácia Kuenzer (1995), em sua obra “Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação

do trabalhador”, buscou compreender, no âmbito da própria fábrica, organizada sob a égide do capital, de que maneira acontecem as relações de Trabalho e Educação, de que forma a empresa capitalista educa o trabalhador. De acordo com a autora, o trabalhador é educado para um tipo de trabalho alienado, de maneira a produzir o maior valor possível. A questão principal, em sua análise então, é entender como o trabalhador, por meio das relações de trabalho, pode se educar para superar as relações de exploração do capitalismo (KUENZER, 1995).

Em tempos de pandemia da Covid-19, em que as medidas de isolamento e distanciamento social impedem a busca por empregos e dificultam o trabalho dos informais, quase 50% da força de trabalho brasileira estão bastante fragilizadas pela ausência de renda mínima para subsistência (IBGE, 2020). A pandemia fomenta ainda mais a exclusão social, pois amplia o desemprego. Boaventura Santos (2020), em sua recente obra “A Cruel Pedagogia do Vírus”, destaca que:

As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco (SANTOS, 2020, p. 23).

Acreditamos que a educação tem papel fundamental na transformação dos sujeitos, dito isso, procuramos trabalhar as transformações que partem da totalidade, que é o sistema capitalista, perpassa as transformações no mundo do trabalho, consideramos a pandemia, que ainda não conseguimos mensurar as inúmeras mudanças

ocorridas não só referente ao isolamento social, mas como estas se materializam na vida, no trabalho e nos processos educativos. Para apresentar o que entendemos por transformações, organizamos como sendo mudanças em três eixos que interagem entre si: **no pessoal**, referente às características relacionais de si no e com o grupo; **no profissional**, referente ao processo de envolvimento com o curso e interesse aos novos conhecimentos; **no ser estudante**, referente ao desenvolvimento da autonomia, criticidade e do convencimento a continuidade dos estudos.

Através dos questionários aplicados, perguntamos aos estudantes quais transformações observavam em si e aos professores quais observavam nos estudantes, como podemos ver o resultado no quadro a seguir:

QUADRO 1 – TRANSFORMAÇÕES OBSERVADAS PELOS ESTUDANTES

Pergunta: Quais as transformações que você teve desde que começou a cursar o PROEJA no CTISM? Você pode escolher mais de uma alternativa.	
Resposta	Quantidade
Pessoal, referente às características individuais e de relacionamento com as outras pessoas Sou alguém diferente e com novas habilidades pessoais	14
Profissional, referente às questões de trabalho. Sou alguém confiante tecnicamente e aberto a novas aprendizagens no mundo do trabalho	17
No ser estudante, referente ao desenvolvimento da autonomia de estudar, criticidade e do <u>convencimento à continuidade dos estudos</u>	8
Outras transformações	5
Não notei transformações	2

Fonte: Autora, 2021.

As transformações observadas pelos estudantes foram mais no sentido profissional, o que comprova o que vimos defendendo desde o início da pesquisa, da grande influência que o mundo do trabalho opera na vida desses sujeitos. *Porque voltam educando a fazer-refazer percursos escolares? Pela garantia de seu direito ao conhecimento* (ARROYO 2017, p. 14). Sobretudo, Arroyo afirma:

Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre o seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que tem direito a saber para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento (ARROYO 2017, p. 14).

Isso posto, julgamos necessário conhecer também o olhar dos professores quanto às transformações vivenciadas. Através do questionário aplicado, perguntamos aos professores quais transformações foram observadas nos estudantes, como podemos ver o resultado no quadro a seguir:

QUADRO 2 – TRANSFORMAÇÕES NOS ESTUDANTES OBSERVADAS PELOS PROFESSORES

Quais as transformações que você identifica nos estudantes desde que começou a atuar no PROEJA no CTISM? Você pode assinalar mais de uma alternativa.	Quantidade
Pessoal, referente às características individuais e de relacionamento com as outras pessoas Sou alguém diferente e com novas habilidades pessoais	15
Profissional, referente às questões de trabalho. Sou alguém confiante tecnicamente e aberto a novas aprendizagens no mundo do trabalho	13

No ser estudante, referente ao desenvolvimento da autonomia de estudar, criticidade e do convencimento à continuidade dos estudos	13
Outras transformações	5
Não notei transformações	3

Fonte: Autora, 2021.

As transformações observadas pelos professores em relação aos estudantes foram em sua maioria no sentido pessoal, como a EJA é vista como uma possibilidade de transformação, é possível que os professores tenham identificado o papel emancipatório e libertador da educação (FREIRE 1987).

A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NA EJA EPT: ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

Ao pesquisar a educação brasileira através dos séculos, observamos a inerente relação existente entre a escola e as exigências postas pelo sistema capitalista. Na história da educação brasileira, uma questão que se destaca nas discussões se refere à formação acadêmica versus formação para o trabalho. A primeira é representada pelos estudos tradicionais, a formação básica, e a segunda é representada pelo ensino destinado a formar para o trabalho, a formação profissional. Uma das principais particularidades da educação no Brasil é a eminente distinção entre a educação destinada à classe trabalhadora e àquela voltada para a burguesia: o que se denomina dualidade estrutural (KUENZER, 2007).

Neste sentido, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho (KUENZER, 2007, p. 27).

Em sua origem, o sistema educacional elitizava o Ensino Superior e oferecia para grande parte da população, os filhos dos trabalhadores, uma formação voltada a produzir mão de obra para atender as exigências do mercado. Observamos que a educação detém a tarefa de formar a elite para os cargos de liderança e, em contrapartida, formar os pertencentes à grande massa menos favorecida economicamente para tornarem-se trabalhadores especializados numa específica função, desconhecendo o todo, tendo conhecimento somente da sua parte. Salienta Manfredi (2002) que a política educacional favoreceu os interesses dos setores privados e os currículos foram redefinidos em ciclos, ramos e graus.

A aprovação da LDB, Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fortaleceu ainda mais a dualidade estrutural da educação brasileira, visto que no âmbito da Educação Profissional, intensificaram-se os interesses de instituições privadas e também do sistema S, a uma visão do trabalho minimalista de “preparação básica para o trabalho”, atendendo aos interesses do sistema capitalista (MOURA, 2010). Ainda no âmbito da Educação Profissional, a nova LDB destinou quatro artigos, nos quais a falta de compromisso público ficou evidente, de acordo com o texto legal de 1996, são eles:

*Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente **desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva**. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos*

regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Analisando o texto legal, parece-nos que a Educação Profissional fica limitada ao “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” trazendo como irrelevante o sentido do trabalho, da emancipação cidadã. E, ainda, o Art. 40 evidencia que a Educação Profissional deve ser ofertada em instituições especializadas ou mais surpreendente ainda, no ambiente de trabalho, de acordo com as regras da empresa.

A EJA EPT, tema central desse estudo tem com origem o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo governo federal, em 2005, instituído por meio do Decreto n.º 5.478/2005, apresentando então uma possibilidade de inserção e inclusão de jovens e adultos que tiveram seu acesso à educação negado em idade regular. Diante das fragilidades eminentes no Decreto n.º 5.478/2005, em 2006 o mesmo foi revogado pelo Decreto n.º. 5.840/2006, e o Proeja é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O Documento Base foi elaborado por um grupo de professores ligados a EPT para contextualizar e fundamentar o decreto de criação do PROEJA e tornou-se o principal instrumento regulador do PROEJA. O Decreto n.º. 5.840/2006 possibilitou almejar uma formação com autonomia intelectual, ética, política e humana, qualificando o jovem e o adulto não somente para o mercado de trabalho, mas muito mais do que isso, promovendo uma formação comprometida com o processo crítico e emancipador de homens e mulheres (BRASIL, 2007).

O Documento Base apresenta algumas orientações acerca da implantação do programa. Ao longo do documento, é possível verificar a importância de que não seja uma proposta somente teórica, mas sim que acompanhe a contemporaneidade dos fatos sociais, principalmente, que perpassa os programas de governo. O fracasso nas campanhas no âmbito da educação, acontece, pois, de acordo com Machado, [...] estas iniciativas governamentais possuem, entre suas características principais, **a marca da descontinuidade**. À medida que há alterações nos quadros do governo, novos rumos são propostos para a Educação como um todo e, conseqüentemente, para Educação de Adultos (MACHADO, 1998, p. 29, grifo nosso).

Cumprindo as etapas de acesso, permanência e êxito, que são tão caras para a Política da EJA, é possível alcançar o que é almejado para cada trabalhador-estudante em uma perspectiva de educação integral, emancipatória e transformadora. Frigotto (2010), afirma que uma maior escolarização contribui diretamente em direção à melhoria na qualidade de vida dos sujeitos, em razão do aumento de renda, consequência de estar mais qualificado para o mundo do trabalho.

Uma política de acesso, permanência e êxito é direito de homens e mulheres ao longo da vida. Esses termos estão presentes nas políticas de EPT; por isso, consideramos importante esclarecer o que entendemos sobre cada um deles e como eles se configuram com o estudo que estamos nos propondo.

Por ACESSO, entendemos os estudantes que procuram e matriculam-se no curso. Por isso, é importante uma boa divulgação acerca da oferta de vagas e de como funciona o processo seletivo, para que um maior número de pessoas tenha acesso à modalidade. Nesse caso, o acesso é o número de estudantes que procuram anualmente o curso no CTISM.

Por PERMANÊNCIA, entendemos como a não interrupção nos estudos; dessa forma, é fundamental que ocorra um processo contínuo de acompanhamento individual dos estudantes, identificando suas dificuldades, para que não ocorra a evasão. Nesse sentido, Carvalho e Domit, argumentam que:

A evasão é um fenômeno que afeta o sistema de ensino, e ocorre tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Cada modalidade tem as suas especificidades em relação aos seus determinantes. No entanto, é consenso a importância do acompanhamento dos estudantes, buscando garantir o sucesso nos estudos, durante todo o processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO E DOMIT, 2019, p. 10).

O ÊXITO é mais subjetivo, envolve a não evasão, a conclusão do curso no tempo proposto, o sucesso escolar, no sentido de contemplar também as inúmeras transformações que são vivenciadas na trajetória da EJA. Êxito no percurso escolar é êxito na apreensão de conhecimentos em sua relação com os modos de existência nas diversas formas societárias humanas. Todavia, na maior parte das vezes o termo é utilizado como sinônimo de sucesso apenas em aprendizagem de conteúdos curriculares. Esse aspecto é importante, mas não é o único tradutor de sucesso escolar (GATTI 2010). Ao longo do tempo, a instituição escolar vem se tornando um local de exclusão, em que os estudantes são pressionados a alcançarem o sucesso como um processo mecânico, sucesso apenas tem termos de competências cognitivas. Nesse sentido, Arroyo esclarece que o processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção: o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados. (ARROYO 1992, p. 48).

Arroyo (1992) argumenta que a escola é uma instituição sociocultural pautada por valores, concepções e expectativas e não

TRABALHO PEDAGÓGICO AUTOTRANSFORMADOR: PARA ALÉM DA PANDEMIA DA COVID 19

O Trabalho Pedagógico na Educação Profissional gera inúmeras reflexões, envolvendo o papel da escola, a função do professor e o lugar pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Maraschin (2015) em sua tese Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora acompanhou a historicidade e as experiências de seis campi dos institutos federais do Rio Grande do Sul. Uma importante conclusão desse estudo foi a necessidade de investir em trabalho pedagógico crítico, que transforma os sujeitos da EPT.

Entendemos o trabalho pedagógico como práxis, como uma atividade transformadora, por representar articulação entre teoria e prática. E, desse modo, sobretudo é necessária uma compreensão sobre o que somos, enquanto seres humanos, sobre nossa relação com a natureza para construção da realidade social, é nesse contexto que a práxis se efetiva. E nessa relação praxica do trabalho pedagógico acontece a autotransformação, tanto de professores quanto de estudantes.

Acreditamos que qualquer professor que tenha de fato tentado realizar o seu trabalho docente durante a pandemia (preocupando-se em realmente ensinar e não apenas em “cumprir o protocolo” da aula online) precisou se transformar, em inúmeros sentidos (desde a forma de ministrar as aulas, utilizando as tecnologias e recursos educacionais acessíveis/aceitos pelos estudantes, até a forma como se percebe enquanto docente e o seu próprio papel na sociedade) (P-GI, set. 2021). Sim, com certeza precisei me autotransformar. Pois da noite para o dia foi necessário aprender a utilizar os recursos digitais, a trabalhar de forma remota, a construir novas formas de avaliação, etc. (P-GI, set.

2021).

Um grande desafio foi a aceitação do momento remoto que estamos vivendo e, transformar o trabalho pedagógico para a realidade remota. Interagir com os estudantes e procurar entender cada caso dentro da sala de aula remota, para que o trabalho pedagógico seja realmente um aprendizado favorável para o estudante e, não só mais um trabalho do dia a dia (P-GI, set. 2021).

Como práxis, o trabalho pedagógico é intencional, esta afirmação se sustenta quando os professores, ao participarem do Grupo de Interlocução, destacarem a necessidade da transformação para a realidade remota. Observou-se, assim, que o trabalho pedagógico transcende os muros da escola. Nesse sentido,

A educação é compreendida como transformação, possibilidade de o ser humano se reinventar continuamente, (re)apropriando-se do que os demais seres humanos já elaboraram, reconstruindo sua historicidade e, desse modo, estando em interação, pois é uma elaboração absolutamente social e socializadora. Assim compreendida, a educação transcende a escola, está antes e além dela, não tem como fim único a configuração individualizada de “mão-de-obra”, objetivo de uma escola que visa somente a atender os imperativos do capital (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 557).

Em relação a autotransformar-se, essa transformação acontece por meio das trocas interpessoais, o funcionamento psicológico se dá no duplo trânsito entre dois planos. Assim:

*Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá **em primeiro lugar na relação com o outro**. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições*

A autotransformação na práxis da realidade pesquisada foi identificada por meio das respostas do questionário, para conseguir manter as atividades remotas durante a pandemia, observou-se, nas respostas dos professores, na nossa amostra de vinte professores, que a maioria (dezoito) professores responderam que sim e outros (dois) responderam que não precisaram se transformar para nova realidade do ensino remoto.

A EJA EPT vem se consolidando como uma política que busca fazer diferença na vida dos estudantes da classe trabalhadora, constrói valores éticos de cidadania e identidade para esses sujeitos. “Não apenas vêm do trabalho para a escola, para a EJA, mas esperam que, feito o percurso escolar, tenham o certificado que garanta o direito ao trabalho a diversidade de direitos humanos (ARROYO, 2017, p. 49), “[...] muitas vezes a gente não evolui por falta de um diploma, alguma coisa que fique sabe, uma identidade do teu trabalho, entendeu, assim uma coisa que te identifique, que tu chegue em um lugar e as pessoas saibam quem tu é, o que tu faz, e o CTISM tá dando isso pra muitas pessoas” (E-GI maio 2021). O recorte de Arroyo (2017) citado aqui, em consonância com o relato no GI, sustentam a afirmação de que mesmo não garantindo o direito ao trabalho, visto os entraves do modo de produção capitalista, o diploma é de extrema importância na vida desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de reflexões, percepções e análises desse trabalho de pesquisa, impactado diretamente pela influência da pandemia por Covid-19, que provocou entre outros desafios o isolamento social, necessitando de reformulações e adaptações no decorrer do processo,

voltou-se para as transformações vivenciadas pelos trabalhadores-estudantes que acessam a política de EJA EPT no CTISM, no período de 2019-2021, e pelos trabalhadores professores neste contexto e para além dele. Cabe destacar que a dissertação aqui apresentada foi concluída em um contexto marcado pela devastadora pandemia em curso, em que a produção dos dados foi dificultada, tendo em vista o distanciamento social, que obstaculizou várias questões.

Mesmo enfrentando os desafios provocados pela pandemia, consideramos fundamental o desenvolvimento de uma pesquisa tão relevante em termos sociais, visto que o estudante da EJA e EJA EPT tem como principal característica o trabalho e o pertencer à classe trabalhadora, e por isso já dificulta seu acesso e permanência à escola. Em tempos de pandemia da COVID-19, em que as medidas de distanciamento social inviabilizam também a busca por empregos e prejudicam o trabalho dos informais, julgamos necessário conhecer a situação real desses sujeitos, que já tiveram, no passado, seu direito à educação negado, e que mesmo anteriormente ao inimigo invisível, o Covid-19, já lutavam contra os inimigos visíveis, como um sistema que valoriza a exploração da mão de obra barata e o acúmulo de renda.

Sobre a dimensão metodológica deste estudo, consideramos fundamental construir a análise dos dados ao longo do texto com base nas categorias do método dialético (historicidade, totalidade, contradição e práxis), de forma que em um capítulo uma se destaque mais, que outro/outra, mas que todas perpassam todos os movimentos do texto, imbricadas nas categorias de conteúdo (trabalho, estudantes, professores, trabalho pedagógico, pandemia, êxito e transformações) que julgamos necessário analisar, visto que as categorias do método esvaziam-se quando seus sentidos não estão conectados à realidade e vinculados ao movimento. De acordo com (KUENZER, 1998, p. 57) analisar as categorias do método, possibilita uma melhor compreensão

acerca da realidade injusta e excludente da sociedade capitalista, e tomando a produção do conhecimento como práxis transformadora idealizamos uma sociedade mais justa.

Em relação a problematização inicial, procuramos abordar as transformações que partem da totalidade que é o sistema capitalista, perpassa as transformações no mundo do trabalho, considerando a pandemia, que ainda não conseguimos mensurar as inúmeras mudanças ocorridas não só referente ao isolamento social, mas como estas se materializam na vida, no trabalho e nos processos educativos. Organizamos as transformações como sendo mudanças em três eixos que interagem entre si: **no pessoal**, referente às características relacionais de si no e com o grupo; **no profissional**, referente ao processo de envolvimento com o curso e interesse aos novos conhecimentos; **no ser estudante**, referente ao desenvolvimento da autonomia, criticidade e do convencimento a continuidade dos estudos. As transformações observadas pelos estudantes foram mais no sentido profissional, o que reafirma o que vimos defendendo desde o início da pesquisa, da grande influência que o mundo do trabalho opera na vida desses sujeitos. As transformações observadas pelos professores em relação aos estudantes foram em sua maioria no sentido pessoal. Possivelmente, as transformações não foram observadas em sua totalidade, tendo em vista as dificuldades enfrentadas em tempos de privação do convívio social provocado pela pandemia.

Observou-se o destaque que o trabalho tem na vida desses trabalhadores-estudantes, a categoria da contradição foi posta em relevo por meio das discussões propostas, pois, tanto a categoria pode ser vista como fator de emancipação, quanto de alienação. Em face dessa contradição, acreditamos que a escolarização contribua para que os trabalhadores-estudantes tenham acesso ao saber historicamente acumulado e carreguem melhores condições de ler o mundo, mas que

ainda assim, no sistema capitalista, necessitem vender sua força de trabalho, talvez por um salário precarizado, mas necessário para sua subsistência. A pandemia fomenta ainda mais a exclusão social, pois amplia o desemprego.

Entendemos as escolas como instituições pedagógicas e as escolas profissionais, por relacionarem educação e trabalho, fundamentalmente pedagógicas (MARASCHIN, 2019). Cada curso de EPT demanda um olhar específico, uma metodologia, um trabalho pedagógico particular direcionado e pensado para esse público que deve ser elaborado em conjunto, na coletividade dos saberes. Observamos que quem já desenvolvia um trabalho pedagógico crítico antes da pandemia conseguiu se adaptar mais rapidamente. A Educação Profissional tem como característica a atuação de professores técnicos de formação em bacharelado, sendo que o pedagógico muitas vezes é negado em consequência desses profissionais apresentarem certa resistência às formações pedagógicas. (MARASCHIN, 2019).

Enfim, propomos um estudo para conhecermos as transformações, percebemos que o tempo não nos possibilitou mapear todas as transformações visíveis, mas ao mesmo tempo nos transformamos enquanto pesquisadoras, aprendemos olhar o dito e o não dito, possibilitamos a práxis e continuaremos defendendo o trabalho pedagógico crítico e autotransformador na pandemia e para além dela.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. **O privilégio da servidão: o novo proletário de serviços na era digital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso-Sucesso**: o peso da culta escolar e do ordenamento da Educação Básica. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano II, nº 53 Jan/Mar, 1992

_____. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Decreto 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

_____. **Decreto 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007.

_____. RELATÓRIO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO PROEJA 2007- SETEC/MEC. Historicidade da EP–Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em:05 abr. 2020.

CARVALHO, Jaqueline Matos; DOMIT, Rodrigo. **Permanência e êxito em cursos de especialização lato sensu EaD no IFSC**. 2019. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Tecnologias para Educação Profissional). Instituto Federal de Santa Catarina, SC, 2019.

FLORIN, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e Pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst.; RIBAS, João Francisco Magno.; FERREIRA, Lílina Soares. A Relação Trabalho-Educação na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Capitalista. **Revista Educação**, v. 38, n. 3, set./dez. p. 553-564, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

GATTI, B.A. Sucesso escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. IBGE- Biblioteca online IBGE –Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101736> Acesso em: 17 mai. 2020.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador 4.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, 1998.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. . **Trabalho pedagógico na educação profissional: o PROEJA entre disputas, políticas e experiências**. Curitiba: Appris, 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** e outros textos escolhidos. São Paulo: abril Cultural, 1974.

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In.: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NETTO, José Paulo.; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. Cortez, 15 Edição, 2006.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.OMS. **Organização Mundial da Saúde**. COVID-19. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A. Coimbra, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana C. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. ANDES-SN, p. 36 a 49, 2021.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

CAPÍTULO 7



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFSC

O CURSO NORMAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Leandro Lampe

Mariglei Severo Maraschin

Liliana Soares Ferreira

INTRODUÇÃO

*[...] nenhuma coisa está “acabada”, encontra-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; **o fim de um processo é sempre o começo de outro.** (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 101, grifo meu).*

Início o texto retomando a epígrafe que compõe a dissertação elaborada no âmbito dos Grupos Transformação e Kairós, pois ela remonta também minha trajetória até a chegada aos Grupos. Durante minha graduação em Licenciatura em Química, na Universidade Federal de Pelotas, realizei meus estágios de docência em turmas do Curso Normal do Colégio Municipal Pelotense, o que me aproximou da Educação Profissional e Tecnológica, já que entendia o Curso Normal como uma modalidade de EPT, demonstrando-me uma área de interesse para a Pós-Graduação, que viria a seguir.

Desde aquele período, em que realizava meu Trabalho de Conclusão do Curso sobre o Curso Normal, percebia o mesmo como componente EPT. No entanto, no decorrer dos estudos, evidenciava que o mesmo não era contemplado pelas políticas educacionais para esta modalidade, o que motivou a intenção de estudar e compreender a EPT. Para tal, busquei Programas de Pós-Graduação que abordassem a EPT. Pelas pesquisas na *Internet* encontrei o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Colégio Técnico

Industrial de Santa Maria, da Universidade Federal de Santa Maria. Após encontrar o PPG, deu-se a busca pelos possíveis orientadores, o que me levou à Professora Doutora Mariglei Severo Maraschin, que em sua apresentação destacava “realizou o Curso Normal”. Então, sua formação e demonstração do sentimento de que ter realizado o Curso Normal proporciona um diferencial em sua trajetória, fizeram com que acreditasse de que era a orientação que busca, já que até aquele momento ainda não lhe conhecia para além do Lattes.

Posteriormente, ao processo de seleção, iniciei minha aproximação com o Grupo Transformação, e, tão logo, com o Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, que realizava um Projeto de Extensão no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação em Olavo Bilac, de Santa Maria. A partir destas aproximações com outras realidades, outras pessoas e outras experiências, a proposta de pesquisa foi se ajustando, se movimentando. Inicialmente buscava analisar como o ensino de Química no Curso Normal poderia contribuir para o ensino de Ciências com as crianças. Após os movimentos passou-se à análise das aproximações e distanciamentos do Curso Normal com a Educação Profissional e Tecnológica a partir das políticas educacionais e experiências de Santa Maria e Pelotas, unindo assim as instituições de ensino e itinerários que constituíram minha caminhada até o momento.

O presente texto aborda inicialmente como se deu o contato com o Grupo Transformação e, em seguida, passa-se a uma apresentação de tópicos da dissertação realizada no Grupo, abordando em primeiro momento o Curso Normal. Seguem abordagens das políticas educacionais que, em certa medida, contemplam (ou não) o Curso Normal e a EPT, os principais resultados e depois as considerações finais.

O CURSO NORMAL

Ao tratar-se do histórico da educação nacional, é possível

observar uma apresentação dos indícios de educação formal a partir da chegada dos jesuítas neste território. No entanto, a educação já estava presente na sociedade composta pelos nativos que ocupavam a região, posteriormente chamado de Brasil. Apesar de não ser o foco central deste trabalho, a retomada histórica da educação no Brasil se mostra importante para a compreensão do surgimento da Escola Normal.

Saviani (2013), em sua obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, ao discorrer sobre o que o autor denomina como “uma pedagogia brasílica”, mais especificamente ao tratar da educação indígena, indica a presença da educação integral naquela sociedade, uma vez que “não havia instituições específicas organizadas, tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral” (SAVIANI, 2013; p. 38).

O autor mencionado também faz suas considerações sobre a vinda dos jesuítas, que embarcaram com a missão incumbida por Dom João III de converter o povo nativo para a religião católica. Para isso, foram criadas escolas, colégios e seminários e, dessa forma, no ano de 1549, haveria a intenção de aproximar-se do ensino formal, através das instituições criadas. Ainda, de acordo com as ideias de Saviani (2013, p. 31), “há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil”, visto que as duas eram ministradas pela ordem religiosa daquele período.

Apesar da intenção da instrução voltada para os nativos, após anos, os jesuítas apresentavam-se imersos em uma pedagogia universalista e elitista. Para Saviani (2013), universalista no sentido de ser abordada por toda rede jesuítica espalhada pelo território, e elitista por ser voltada aos filhos de colonos e não mais ao povo nativo. No entanto, as escolas fundadas pela Companhia de Jesus, como ficou conhecida a

ordem religiosa jesuítica responsável pela disseminação e instrução de conhecimentos na terra descoberta, espalharam-se por todo o território e, em 1750, eram 728 escolas.

Após nove anos passados, em 1759, os jesuítas foram expulsos do território nacional, após os comerciantes verem como insustentável a situação da produção pelos jesuítas que contavam com a mão de obra escrava dos índios, apesar de não ser claramente apresentada assim a relação de trabalho estabelecida entre os índios e os jesuítas, e, principalmente, não haver necessidade deles pagarem quaisquer impostos, além da indisposição que os mesmos dispunham com as coroas de Portugal e da Espanha, após a união das coroas que se deu com o Tratado de Madrid (SAVIANI, 2013).

Com a saída da Companhia de Jesus do território, quem passou a manter o ensino foi a Coroa, a partir da implementação de aulas régias nas quais os alunos eram atendidos por leigos, que detinham certos conhecimentos (OYARZABAL, 2008). Enquanto ocorriam reformas em todos níveis de ensino em Portugal, através das políticas estabelecidas pelo Marquês de Pombal, principalmente nas Escolas Superiores, que até então eram comandadas pelos Jesuítas, no Brasil colônia, foi dada atenção para a formação profissional apenas em 1808, com a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, data que culmina com a chegada da família real em solo brasileiro (MACIEL, SHIGUNOV NETO; 2006).

No entanto, a atenção para a formação dos professores iniciou-se no século XIX, no ano de 1835, quando no Rio de Janeiro foi instalada a primeira Escola Normal (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835). Dessa forma, com vistas a atender a demanda por formação de profissionais para o ensino elementar, foram instauradas escolas Normais pelo território brasileiro: Bahia em 1836; Mato Grosso em 1842; São Paulo em 1846; Piauí em 1864; Rio Grande do Sul em 1869; Paraná e

Sergipe em 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte em 1873; Paraíba em 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina em 1880; Goiás em 1884; Ceará em 1885 e Maranhão em 1890 (NASCIMENTO, 2018).

As escolas Normais foram disseminadas pelo território brasileiro em um período em que o país já estava independente de Portugal e buscava se constituir e se consolidar e viam a instrução como maneira de romper com o passado colonial, superando as barbáries e mazelas das ruas (VILLELA, 1990). A implementação de escolas para o preparo de professores também estava associada a outra característica: o início da profissionalização do magistério.

O processo de criação da Escola Normal, bem como a própria economia, movia-se lentamente, como destaca Tambara (2008), em sua retomada histórica sobre as escolas formadoras de professores no Estado do Rio Grande do Sul. O autor ainda indica o constante adiamento da disseminação das instituições pela Província, mesmo estando presente no discurso político da época. Devido a essa demanda, a profissionalização dos professores e a apropriação da “ciência pedagógica”, que não era atendida pelo Estado, estabeleceram-se parcerias com instituições privadas e escolas seminaristas.

Entretanto, apesar de poucas, houve implementações de instituições por parte do Estado, entre elas, a criada em Santa Maria em 1901, hoje conhecida como Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. A instituição efetivada pelo Estado, que atenderia à formação profissional de professores na região de Pelotas, surgiria posteriormente, a partir do Decreto nº 4.277, de março de 1929. Dessa forma, de acordo com Tambara (2008), no ano de 1943, existiam 25 instituições que ofertavam o Curso Normal no Rio Grande do Sul: 7 oficiais, 18 equiparadas e 3 rurais. A partir deste levantamento histórico, parte-se para breve apresentação das Instituições nas quais ocorreram as pesquisas.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC¹³

A escola foi constituída no ano de 1901, sendo um dos Colégios Distritais na Província de São Pedro e o primeiro fora da capital da Província. A criação de Colégios estava entre os movimentos políticos da época, assim como o preparo de professores e diferentes medidas que pretendiam consolidar a Província (TAMBARA, 2008). Posteriormente, a escola sofreria influência das diversas alterações sociais e políticas que ocorreriam no território nacional e regional, o que pode ser evidenciado, inclusive, nas nomenclaturas da Instituição que já foi denominada Escola Complementar, em 1929, com a “onda de preocupação com a educação popular que se via na década de 20” (FAGUNDES, 2015, p. 96); Escola Normal Olavo Bilac, em 1941, com Getúlio Vargas na presidência, e uma série de reformas em forma de decreto-lei foram implementadas pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, entre elas a Lei Orgânica do Ensino Normal. Finalmente, Instituto de Educação Olavo Bilac, em 1962, quando já se enfrentava o período cívico-militar. No ano de 1938, foi inaugurado o prédio no qual o Instituto está sediado até os dias atuais e, ao longo desses anos, foram implementados os Cursos Normal (1941) e Científico (1951) (FAGUNDES, 2015; BRAIDO, 2018).

Os ginásios vinculados à Escola Normal foram desanexados no ano de 1957, dando origem a outras instituições de ensino da cidade de Santa Maria. Assim, no ano de 1947, formou-se a primeira turma de Normalistas. A instituição, durante todo esse período, apresentou estreita relação como a comunidade local, e até os dias atuais apresenta atividades culturais complementares aos seus estudantes como *ballet*, *street dance*, taekwondo, música, escotismo, entre outros, envolvendo estudantes e comunidade em geral (PPP do IEEOB, 2015).

Atualmente, o IEEOB, atende à Educação Básica e às

¹³ Para a apresentação do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, recorreu-se às informações apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

modalidades EJA, Educação Especial e o Curso Normal, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, na região central da cidade. A quantidade de estudantes, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição, no ano de 2016, era 1800. A escola conta com recursos como atividades complementares, além de laboratórios como de ciências e informática, salas para orientação de práticas e estágio profissional para o Curso Normal, entre outros. Além disso, destaca-se a presença do museu da instituição que apresenta importante acervo sobre o Curso Normal e a Educação do estado do Rio grande do Sul, que se apresenta disponível para a comunidade e também para pesquisadores de diversas áreas, principalmente para os pesquisadores da Educação.

COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE¹⁴

Fundado em 24 de outubro de 1902, denominou-se, originalmente, *Gymnásio Pelotense*, sendo dirigido por Bacharel Charles Dupont, que assumiu o cargo em 14 de novembro de 1902. Inicialmente, a escola era destinada a meninos de classe mais elevada, pois era pago, funcionando em regime de internato e externato. As aulas tiveram início no dia 02 de fevereiro de 1903, com 70 alunos, porém, ao término do mesmo ano letivo, a quantidade de alunos passou para 130. Em 1908, formaram-se 10 alunos, na primeira turma de bacharéis em Ciências e Letras. No ano de 1911, os cursos de bacharéis foram extintos na Instituição com base no decreto do governo federal. Apesar disso, a quantidade de estudantes matriculados manteve-se elevada. No ano de 1913, foi matriculada a primeira aluna do sexo feminino da escola, Julieta Teles. Cerca de 4 anos depois, em 1915, o bacharelado foi restabelecido no *Ginásio Pelotense* (PPP do CMP, 2010).

Com a intenção de dar a devida atenção ao ensino ofertado pelo Ginásio, desejando assegurar o pleno funcionamento do ensino ante as

¹⁴ Para a apresentação do Colégio Municipal Pelotense, recorreu-se às informações apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

novas Leis para a educação, o Ginásio Pelotense municipalizou-se em 1922. No ano de 1924, assumiu, oficialmente, o governo municipal a devida função de manter e dirigir essa instituição de ensino. O Ginásio Pelotense recebeu, em 20 de janeiro de 1943, por decreto federal, a autorização para funcionar como Colégio, passando a ser nomeado Colégio Municipal Pelotense. No ano de 1961, foi inaugurado seu novo prédio, podendo assim receber maior número de matrículas, atendendo a uma quantidade elevada de estudantes. No ano de 1994, foi implantado o curso de Magistério, no momento sendo o único curso profissionalizante do Colégio (PPP do CMP, 2010).

Atualmente, o Colégio Municipal Pelotense conta com área total de aproximadamente 17.500m², 45 salas de aulas, diversos laboratórios por área de ensino (laboratórios de Química, Biologia, Física e Informática), dois auditórios, ginásio coberto, canchas de esporte, 02 bibliotecas e outros espaços designados a funções pedagógicas. Contribuindo para a qualificação do processo de ensino, o colégio conta com cerca de 270 professores, 92 funcionários e 3.100 alunos. Desenvolve suas funções ativamente nos três turnos - manhã, tarde e noite - com turmas de ensino primário, fundamental e médio, magistério (Curso Normal) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) (PPP do CMP, 2010).

O espaço escolar é utilizado também pela comunidade e está sempre receptivo a universitários e a projetos externos que tenham por objetivo qualificar os processos de ensino e interação entre alunos do Colégio. Além disso, a escola também conta com associações internas, como o grêmio estudantil, grupos internos de dança, jogos e outros esportes. Em 2005, ocorreu a formação do Museu do Colégio, que hoje faz parte do patrimônio histórico do município (PPP do CMP, 2010).

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa para a dissertação, que aqui é relatada de forma breve,

contou com momentos constantes de pesquisa bibliográfica, produção de dados e análise dos dados. A pesquisa bibliográfica foi realizada em espaços físicos, como as bibliotecas das Instituições que contavam com vasto acervo da historicidade dos Curso, no entanto, no segundo semestre do mestrado, foi decretada a situação de pandemia no país, tendo como principal medida para seu combate o distanciamento social, o que fez com que Escolas, Universidades e diversos espaços fechassem. E, dessa forma, a pesquisa foi imposta a se ajustar e movimentar-se mais uma vez. Então, a pesquisa documental e bibliográfica teve de ser realizada a partir de sites e repositórios digitais.

A produção de dados contou documentos educacionais, como as três versões da Lei de Diretrizes e Bases, as quatro versões do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Censo Escolar. E também, documentos Institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar do Curso Normal. Além disso, participaram dos momentos de produção dos dados os sujeitos que vivenciam essas propostas de formação atualmente, através do Grupo Focal com as Coordenadoras dos Cursos. Devido às condições singulares vivenciadas por conta da pandemia, o número de participantes do grupo focal foi reduzido, mesmo sendo realizado *on-line*, por plataforma de vídeo chamada. Apesar do número reduzido de participantes, foi necessária a realização de dois encontros devido às discussões e os debates sobre a temática terem sido intensos, o que evidencia o interesse dos interlocutores envolvidos. O grupo focal^[3] é visto como uma maneira de articular opiniões referentes a determinado tema, entre diferentes sujeitos, ocorrendo com o grupo de indivíduos que participa do estudo que vem sendo realizado (GATTI, 2005).

Os dados produzidos com o questionário, o grupo focal, o grupo de interlocução e as pesquisas e análises documentais bibliográficas foram submetidos à Análise dos Movimento de Sentidos (AMS). Essa

técnica de análise permite ir além da descrição, não apenas conhecendo o tema estudado, como também seu contexto e os diferentes sentidos atribuídos (FERREIRA, CALHEIROS e SIQUEIRA; 2020). Para as autoras Ferreira, Braido e De Toni, um dos objetivos da AMS é

[...]estudar os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc., ou seja, em seus movimentos. [...] caracteriza-se como um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos. (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 04).

Desse modo, ainda indicam que a técnica pode “aliar interpretação, análise, compreensão” para que seja possível evidenciar os sentidos assumidos pelos discursos. Na seção seguinte, serão abordados, em maiores detalhes, os procedimentos de análise empregados.

O grupo de interlocução apresentado por Fiorin (2012, p. 10) como “um momento de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa a fim de socializar os resultados do estudo e discutir sobre estes dados e sobre questões que ainda necessitam ser ampliadas”, vem sendo implementado nas pesquisas realizadas nos Grupos Kairós e Transformação como “complemento da pesquisa, não sendo a única técnica de coleta de dados” (FERREIRA et al., 2014, p. 203). Nesse sentido, o grupo de interlocução é um momento no qual pesquisador e interlocutores podem discutir acerca dos resultados encontrados após a análise, de modo que seja possível novas considerações por parte dos interlocutores, e a produção de novos dados e revisão dos dados por parte do pesquisador, para Ferreira, et al. (2014, p. 192) “o grupo de interlocução é mais do que uma coleta, apresentação ou quantificação dos dados, é um momento de problematização conjunta acerca da pesquisa”.

A seguir, apresentam-se os principais resultados evidenciados a

partir da AMS:

a) Formação para o trabalho (aproximação): tanto o Curso Normal quanto a EPT têm como principal objetivo formar trabalhadores ao nível médio.

b) Trabalho como princípio educativo (aproximação): ambos encontram no trabalho e em atividades experienciais de trabalho o intermédio entre teoria e prática, além da vivência do futuro mundo do trabalho para o qual estão sendo preparados.

c) Trabalho para a Educação (distanciamento): A EPT forma trabalhadores comumente relacionados diretamente ao setor produtivo, enquanto o Curso Normal forma trabalhadores para a Educação, que se encontra em um cenário de precarização, com ausência de investimentos financeiro, tecnológico e humano.

Destaca-se que os sentidos de aproximação e distanciamento foram evidenciados através da comparação entre os discursos das políticas e das falas geradas no grupo focal e nas respostas dos questionários. A seguir, cada uma das categorias será apresentada brevemente em subcapítulos com os argumentos que permitiram evidenciar tais sentidos, ora de aproximação, ora de distanciamento.

OS MOVIMENTOS DOS SENTIDOS DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO

SENTIDOS DE APROXIMAÇÃO: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

A característica dualista da Educação e do Ensino Médio já é anunciada por diversos estudiosos e pesquisadores da Educação. Nesse sentido, para Saviani (2007, p. 155) “com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a

educação destinada à classe dominante daquela que a que tem acesso a classe dominada”. Dessa forma, destaca-se uma educação que prioriza o ensino propedêutico para atingir níveis superiores de ensino, a qual contempla, principalmente, as classes mais elevadas da sociedade. A outra face da educação seria aquela que prepara para o trabalho, atendendo, assim, a demandas de diversos setores econômicos e contempla as classes sociais mais vulneráveis. É neste segundo contexto que a EPT e o Curso Normal estão localizados.

A EPT tem sua trajetória marcada pela formação de força de trabalho especializada para o desenvolvimento de setores econômicos, Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) indicam que “com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante deste nível de ensino [...]”. Entretanto, o Curso Normal, inicialmente, era caracterizado como uma ocupação para as moças da alta sociedade, sendo uma excelente oportunidade das moças se instruírem e manterem contato com a educação, ao mesmo tempo que se preparavam para lidar com crianças e cuidar do lar.

Dessa forma, a remuneração pelo serviço prestado ficava em segundo plano, já que quem se ocupava dos proventos do lar eram os maridos, para Tambara (1998, p. 36) isso se deve, pois “houve uma fetichização da atividade fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher e, portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista”, o que remonta o espaço escolar como local de privilégios para alguns, já que historicamente “a palavra escola [...] significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre” (SAVIANI, 2007, p. 155) e, com isso, “a educação dos membros da classe que dispõem de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Apesar deste momento de distanciamento em tempos anteriores, atualmente se reconhece que tanto o Curso Normal, quanto a EPT, tem como principal objetivo formar trabalhadores ao nível médio, o que acaba por aproximá-los. Essa aproximação fica evidente ao analisar as políticas de EPT e os documentos dos Cursos estudados, como apresentam os excertos abaixo:

Art. 2. A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (CNE/CP N° 1, 2021).

Na matrícula a Escola admite:

- alunos novos, que tenham concluído o ensino fundamental;

- alunos egressos do ensino médio para aproveitamento de estudos habilitação anos iniciais e educação infantil; (PPP CMP).

O Ensino Médio – Curso Normal, como etapa final da educação básica tem por finalidade propiciar o desenvolvimento dos educandos [...] (PPP IEEOB).

A aproximação acaba, também, apresentando a finalidade de ambas as modalidades que não apenas se preocupam em formar para o mercado de trabalho, mas sim para o mundo do trabalho.¹⁵

¹⁵ “Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente, conformam e regulam tais atividades” (FIGARO, 2008, p. 92).

Art. 24 O plano de curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve considerar, em seu planejamento: [...] II – articulação com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes [...] (CNE/CP Nº 1, 2021).

Dessa forma, as coordenadoras dos Cursos que participaram do Grupo Focal¹⁶ demonstram a preocupação com os estudantes, reconhecendo-os como futuros profissionais, ou seja, futuros professores.

//[...] eu tenho uma preocupação muito grande com a questão: quem eu estou formando e quem é esta pessoa que eu estou formando, colocando no mundo do trabalho. Não adianta eu formar um número gigante de alunos com o Curso Normal e esse aluno não ter perfil de sala de aula, não querer estar frente ao aluno ou acabar prejudicando a formação dessas crianças. A gente sabe muito bem que o que ocorrer na Educação Infantil e nos Anos Iniciais eles vão levar para vida inteira// (GF1 – Y).

Com as considerações mencionadas anteriormente, as coordenadoras reconhecem os estudantes como futuros profissionais da educação, e acaba por ficar implícita a necessidade da constante atualização profissional e até dos estudos contínuos em níveis superiores, sendo essa uma recomendação legal e um desejo expresso pelos estudantes ao serem questionados: Você pretende seguir os estudos em curso superior de Pedagogia? Por quê? Todos estudantes respondentes do IEEOB indicaram que pretendem seguir os estudos em curso de Pedagogia, um estudante indicou outros cursos na área de Licenciatura que demonstra interesse e outros dois estudantes indicaram que já cursam Pedagogia simultaneamente com o Curso Normal. Dos estudantes respondentes do CMP, apenas um indicou que não havia certeza do seu futuro profissional, já os demais demonstraram

¹⁶ O grupo focal foi realizado em dois encontros, o primeiro deles ocorrido no dia 20 de janeiro de 2021 e o segundo realizado em 03 de fevereiro de 2021.

interesse em cursar Pedagogia posteriormente.

O desejo dos estudantes também é apoiado pela coordenação do Curso, que incentiva o prosseguimento dos estudos:

//Mas a gente trabalha e acho que é importante destacar, com a primeira formação. Eu acho que é isso que a gente tem que incentivar, o Curso Normal é a Primeira formação, a gente não diz que é a única, porque a gente trabalha com a questão da formação continuada, mas que é importante [...]// (GF1 – X).

Então, com os excertos analisados e apresentados, evidencia-se o movimento do sentido de aproximação da EPT com o Curso Normal através da formação para o trabalho e prosseguimento dos estudos. Dessa forma, agora parece que as duas modalidades estão do mesmo lado da dualidade do Ensino Médio apontados por Saviani (2007) e Ciavatta e Ramos (2011), a qual ambos buscam romper ao proporem uma formação integral do sujeito, contemplando oportunidades para o ingresso no mundo do trabalho, bem como de continuidade dos estudos. Contudo, cabe destacar que enquanto a EPT teve seu período de expansão e valorização, o Curso Normal permaneceu estagnado na valorização profissional e nas políticas educacionais.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A relação entre o trabalho e a educação formam, ou ao menos deveriam formar, a unidade que orienta a EPT e o Curso Normal. Em algumas situações, a proposta se mostra como desafio, pois como destaca Ramos (2009), o trabalho como princípio educativo vai além do aprender fazendo, dessa forma não pode ser contemplada por atividades metodológicas isoladas. Ao apresentar o trabalho como princípio educativo, em seu estudo, Ciavatta (2009, p. 01) apresenta que “a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se firma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação

humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”, e com isso romper a dualidade educacional que contempla a divisão de classes, como mencionado anteriormente. Ciavatta (2009, p. 04) ainda alerta que “o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera”, e são as condições próprias e características da realização do Curso Normal que permite a relação entre educação e trabalho, que é também a proposta da EPT.

Maraschin (2015), ao tratar dos sentidos do trabalho, ressalta que no momento em que se percebe que o trabalho possui um sentido educativo, acaba-se por compreendê-lo nos diferentes âmbitos, sejam nas propostas, nas relações e até mesmo no currículo. Nesse sentido, o Curso Normal, especificamente, apresenta uma característica que contribui para o trabalho como princípio educativo que é a proximidade das Escolas de Aplicação, característica histórica do Curso já abordada nesta pesquisa, na qual os estudantes do Curso Normal se inserem desde o início de seus estudos, como apresentam as interlocutoras:

//Nós sempre fazemos isso, trabalhamos muito com os alunos a nível do ensino dos Anos Iniciais, dentro da própria instituição. Quando tem que fazer alguma atividade de monitoramento ou uma série de coisas, então trabalhamos com isso [...]// (GF1 – X).

//Os dois Cursos são bem parecidos e desde o início do Curso, inclusive no primeiro ano, já começam as práticas lá no CAT, os projetos e as atividades com os alunos [...]// (GF1 – Y).

A partir dessa proximidade e das vivências dos estudantes, eles conseguem ter experiências relacionando os conhecimentos teóricos às práticas, possibilitando desenvolver a criticidade e, assim, indo ao encontro das contribuições de Kuenzer (1989, p. 23) “o trabalho como

ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese da ciência técnica e humanismo histórico”, o que também pode ser observado durante o relato da interlocutora:

//Trabalhamos muito com a questão teórica, mas também com a questão prática. Isso é uma coisa que trabalhamos muito: como que tu vais... tu tens que saber a teoria, e nós trabalhamos o porquê fazer e não só o fazer jogos e outras atividades. Eles fazem, mas eles entendem porque estão fazendo, e como que eles vão poder trabalhar com as crianças. Então, se eu vou fazer um jogo... um exemplo, de alfabetização, eu vou fazer um alfabeto móvel, vou aprender a confeccionar, vou aprender como vou trabalhar em cima dos teóricos, então a gente consegue trabalhar isso bem com eles. E além de tudo, a gente trabalha toda a confecção e os coloca nas práticas// (GF1 – X).

A relação com os momentos de práticas se apresenta como um momento importante na proposta de trabalho como princípio educativo, como já foi destacado pela interlocutora acima e também é mencionado diversas vezes pelos estudantes inseridos no Curso:

//As aulas práticas, pois é o Curso que mais dá oportunidade de práticas que são a sustentabilidade do ensino!// (CMP – E7).

//Nas aulas práticas, a gente aprende aprendendo a ensinar// (CMP – E8).

//As aulas práticas, nas minhas monitorias, eu acho sensacional e muito gratificante// (CMP – E10).

//Em 2019, eu e minha colega aplicamos uma atividade numa turma de quarto ano e o tema surgiu a partir do Dia da Consciência negra, onde passamos algumas informações para as crianças e brincamos a partir do que foi ensinado, ao final, pedimos para escreverem um relato da atividade realizada e uma criança em particular surpreendeu a mim e minha colega. A criança não contou apenas o que foi realizado, mas também relatou coisas que não foram explicadas, mas que estavam no tema trabalhado. Eu e minha colega nos emocionamos, pois compreendemos que aprimoramos o conhecimento da criança a partir da atividade realizada// (IEEOB – E9).

Com as respostas dos estudantes, fica evidente a influência que as experiências no futuro âmbito de trabalho influenciam na sua formação, momentos que são estimados pelos Cursos e a equipe que o constitui. No entanto, como destacado anteriormente, não se trata apenas de um momento em que “se aprende fazendo”, no caso dos Curso é uma ação política, antes de ser metodológica (KUENZER, 1989). Essa atitude demonstrada nos documentos do Curso e através das colocações dos interlocutores demonstram a ação política implícita no trabalho pedagógico desenvolvido, para Kuenzer (1989, p. 24):

Daí a questão ser política, e não metodológica por depender do tipo de homem que se pretende formar: o que domine apenas “formas de fazer”, e portanto, submisso e dependente de especialistas que conceberão o trabalho externamente a ele, rebaixado à condição de mero executor. Ou o que domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa (KUENZER, 1989, p. 24).

Pelo exposto acima, percebe-se a aproximação entre os documentos que regulamentam o Curso Normal e a EPT sendo que ambos apresentam a proposta de trabalho como princípio formativo. No entanto, eles se aproximam também pela importância da vivência prática por parte dos estudantes, buscando de alguma forma uma relação com o futuro mundo do trabalho.

Neste estudo, os movimentos fazem parte da centralidade, não necessariamente os movimentos sociais referidos anteriormente e, desta forma, por se tratar de movimento, há dinâmica e por vezes o que está próximo em algum aspecto, está distante em outro. Até aqui, abordaram-se momentos de aproximação entre o Curso Normal e a EPT, já na seção seguinte será abordado seu momento de distanciamento através do trabalho para a Educação, realidade vivenciada pelos egressos

do Curso Normal, bastante distinta dos egressos da EPT.

SENTIDO DE DISTANCIAMENTO: TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO

O trabalho para educação se mostra como um marco de diferenciação entre o Curso Normal e a EPT, visto que a relação destes profissionais egressos do Curso Normal com o trabalho se dá de forma diferente, já que produzem um trabalho pedagógico, caracterizado como improdutivo (FERREIRA, 2018). Diferentemente, a EPT busca atender a demandas de setores sociais e também econômicos, e em alguns casos acaba por ficar amarrada a demandas empresariais que prezam pela produção de mais valia. Essa relação acaba por movimentar a EPT, fazendo com que receba uma valorização profissional que o Curso Normal já não tem mais. Essa situação é vivenciada e observada pelas interlocutoras ouvidas no Grupo Focal:

//[...] é aquela questão, a gente se diz profissionalizante, mas eu acho que há algumas coisas como questão de investimento, de valorização que eu acho que ainda estão bem distantes. Eu acho que é a questão da valorização mesmo, porque a gente tá num momento que não só o Curso Normal, é a forma da educação num geral// (GF1 – X).

//[...] então isso é muito complicado, porque isso mexe também com a questão profissional da valorização do profissional frente a outro “ah eu fiz uma escola técnica”, “ah eu fiz o magistério.” É profissional, mas não é valorizado e esse é um dos grandes problemas. A gente forma tão bem quanto, mas não tem um status de ser tão valorizado. Aqui na minha cidade, eu sou do tempo da ETEFPel, mas passou pra IF, depois passou pra CEFET e agora é IFSul. “Ah, mas o IF...” ainda tem uma valorização do IF. “Ah, mas o IF... Vou para o IF... é Educação Profissional” Mas o Curso Normal também é Educação Profissional e não tem essa mesma valorização// (GF1 – X).

//[...] eu queria que tu fizesses uma pesquisa no seguinte sentido: a gente não pode chamar o Curso de profissionalizante, porque

ele não é profissionalizante, ele não é Ensino Médio, então dá até pra fazer uma discussão naquilo que tu vais escrever sobre isso, em função das políticas públicas destinadas ao Curso [...]// (GF2 – Z).

A partir das considerações das interlocutoras, fica evidente o sentido de valorização para os membros da EPT e, em contrapartida, o sentido de desvalorização para aqueles que estão inseridos no Curso Normal. Além da vivência desses aspectos no dia a dia do Curso, eles são apresentados também nas políticas educacionais que não contemplam o Curso Normal como, por exemplo, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos em suas quatro versões, apresentados anteriormente neste estudo.

A situação dúbia na qual o Curso se encontra, expressa pelas interlocutoras, também pode ser comprovada pelos programas educacionais recentes da EPT, como por exemplo, Novos Caminhos. Para a implementação desse programa, foi organizado um estudo apresentando os cursos profissionais com maior número de matrículas nas regiões e estados do país. Nestes dados, elaborados a partir do censo educacional, os organizadores optaram por apresentar também o Curso Normal,¹⁷ que Rio Grande do Sul ocupa o terceiro lugar dentre os cursos profissionais de nível médio com maior número de estudantes matriculados, conforme demonstrado na Figura 1:

17 Curso Normal permanece como modalidade de ensino no Novo Referencial Curricular Gaúcho, esclarece audiência pública. Disponível em <<https://cpers.com.br/curso-normal-permanece-como-modalidade-de-ensino-no-novo-referencial-curricular-gaucha-esclarece-audiencia-publica/>> Acesso em 04 set 2021.

**FIGURA 1 – NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS
EM CURSOS TÉCNICOS NO RIO GRANDE DO SUL.**

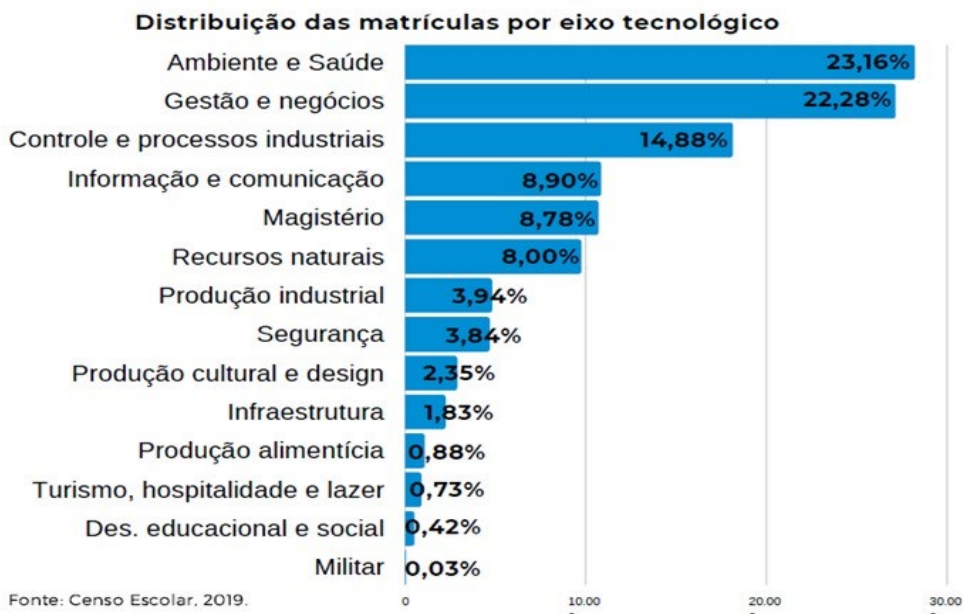
**10 cursos técnicos mais ofertados no
estado por número de matrículas**

Curso técnico	Nº de matrículas	% do total
Enfermagem	19.851	16,30%
Administração	14.471	11,88%
Magistério	10.691	8,78%
Agropecuária	7.980	6,55%
Informática	7.793	6,40%
Contabilidade	5.273	4,33%
Segurança do Trabalho	4.676	3,84%
Eletrotécnica	4.647	3,81%
Mecânica	4.039	3,32%
Radiologia	3.022	2,48%

Fonte: Censo Escolar, 2019.

Posteriormente à apresentação desses dados que mostram uma quantidade significativa de estudantes matriculados no Curso Normal, apresentam-se, também, os eixos tecnológicos com maior número de matriculados no nosso estado, como pode-se observar na Figura 2.

FIGURA 2 – EIXOS TECNOLÓGICOS COM PERCENTUAL DE ESTUDANTES MATRICULADOS.



Fonte: Censo Escolar, 2019.

Como se evidencia na imagem anterior, o Curso Normal se apresenta de maneira isolada e fora dos eixos tecnológicos e a justificativa apresentada pelo programa é que não haveria um eixo que contemplasse o Curso na qual o mesmo pudesse ser inserido. No entanto, há um eixo de Desenvolvimento Educacional e Social, mas não são apresentados os motivos pelos quais o Curso não se insere neste eixo, mas mesmo assim é mencionado. Dentre as possibilidades para não estar inserido, pode-se questionar a impossibilidade de invisibilizar 10.691 estudantes, no caso do estado do Rio Grande do Sul, número que fica ainda mais expressivo ao analisar outros estados, como, por exemplo, o Paraná que conta com 16.359 estudantes matriculados no Curso Normal.

A ausência do Curso nas políticas educacionais de EPT, faz com que ele acabe por ficar ausente dos auxílios, fomentos e manutenção, o

que gera reflexos na sua infraestrutura e no fornecimento de materiais para realização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, como mencionado pela interlocutora ao se referir à necessidade dos professores adquirem o próprio material para o ensino

//Essa questão também de que muitas vezes tu compras material, eu sei que é errado. Só que aí tu pensas: entre comprar o material para trabalhar com meu aluno ou não ter, o que é melhor? Claro que tem professores que dizem “hoje eu não vou comprar, não vou botar mais um real do meu bolso” e tudo bem. Eu acredito e concordo com o professor, só que eu trabalho com alfabetização e há coisas que eu quero e não tem, daí tenho que comprar. Só que isso é uma coisa do estado, do governo que deveria fazer e aí a desvalorização não é só no salário, é questão de não ter material, sabe? A gente fala “Ah, vamos trabalhar...” Eu sei que é importante que a gente seja criativo, como trabalhar com reciclagem, tudo bem, mas tu vais trabalhar só com reciclagem? Tudo bem que há a questão do meio ambiente, mas porque é a única coisa que sobra, que a gente não precisa colocar dinheiro. Então são coisas que a gente precisa questionar, pois essa questão da desvalorização é muito grande...// (GF1 – X).

As colocações chamam a atenção para o contraponto que existe: enquanto na EPT, em geral, há laboratórios equipados, recursos instrumentais, sala de aula bem montada, o Curso Normal vivencia um contexto no qual se obriga a recorrer aos poucos recursos existentes, para que se mantenha, exigindo apoio de professores e às vezes recursos didáticos antes não pensados para a educação. A situação exposta acaba por levantar mais questionamentos do que respostas e as questões latentes que se apresentam são as seguintes: Por que o Curso Normal é deixado de lado mesmo que os programas educacionais o mencionam? Seria um problema da discrepância entre a educação federal e a educação estadual no RS? Ou seria devido ao fato de se tratar de um curso para profissionais da educação, que como um todo já se encontra precarizado?

Os resultados até aqui apresentados permitem evidenciar o distanciamento entre a EPT e o Curso Normal, apesar de não ser encontrada nenhuma justificativa legal para que isso ocorra. A única evidência são os impactos gerados no Curso Normal, que acabam refletindo nos futuros profissionais egressos, que encontram um contexto precarizado, no qual se encontra a educação atualmente. A seguir, serão apresentadas as considerações finais a partir das pesquisas documentais e bibliográficas, bem como dos dados produzidos, que permitiram apontar os resultados apresentados nesta sessão.

PARA ALÉM DE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: UM FUTURO INCERTO

A abordagem teórico metodológica que permeia este estudo, a AMS, reconhece os movimentos realizados socialmente, sendo estes resultantes de impactos econômicos, sociais, políticos, culturais, entre outros. Portanto, mesmo com os resultados apresentados sobre as aproximações e distanciamentos entre o Curso Normal e a Educação Profissional e Tecnológica, reconhece-se que esses ainda estão e estarão em movimento e, com isso, não é possível traçar uma perspectiva futura real para ambas as modalidades. O futuro de incertezas é outra característica que acaba por aproximá-los, questão que surgiu a partir do Grupo de Interlocação, realizado com uma das coordenadoras que participou anteriormente do Grupo Focal.

//Nós estamos em um período muito turbulento e muita gente não sabe... isso é de um mês pra cá. Aconteceu tudo muito repentino. Nós não sabemos ainda se são questões definidas, principalmente a questão do Ensino Médio, porque aqui em Pelotas, a única escola municipal de Ensino Médio é o Pelotense e a única escola municipal com o Curso Normal também é o Pelotense. A gente sempre colocou que éramos itinerário formativo, só que com a mudança do Ensino Médio que ocorreu no meio do ano, em plena pandemia, sem discussão, mexeu com a vida de todos os professores do estado, porque de um

dia para o outro mudou a base, então são muitas incertezas...// (GI – X).

As considerações destacadas pela professora esclarecem as incertezas na qual o contexto da Educação está novamente inserido, e junto dele estão Curso Normal. Fica evidente o impacto da implementação das políticas, que acabam por se apresentar como ameaça ao Curso, ao invés de apresentar algum encaminhamento satisfatório. Mesmo se referindo à última reforma do Ensino Médio, que teve origem com a Lei 13.415/2017, as legislações que acabam por apresentar ameaças ao Curso acompanham sua trajetória histórica, a exemplo disso, tem-se a LDB de 96, como pontua a interlocutora:

*//[...] pois teve a reforma no estado e nós vamos ter que fazer alterações no município, e como tu muito bem colocaste, com a história do Curso que sempre foi ameaçado, até mesmo com a LDB de 96, mudou a nomenclatura, em 71 era magistério, em 96 passou para Curso Normal e é uma das coisas que temos que estar sempre trabalhando, pois nos sentimos sempre ameaçados, **temos que estar sempre mostrando nosso potencial, nossa qualidade, ensino como primeira formação, porque não queremos que os professores parem no Curso Normal** e isso é construção, que parte do estudo dos professores pra se manter enquanto Curso// (GI – X, grifo nosso).*

Os estudos de Ferreira (2021, p. 21), também destacam a forma como a LDB de 96 alcançou o Curso:

[...] a publicação da LDB 9.394/96 apresentou um golpe certeiro nos cursos normais, indicando, no artigo 62, que a formação de professores acontecesse no Ensino Superior. Com isso, os cursos normais foram relegados a um plano complementar (e não obrigatório) na educação dos professores, conferindo aos egressos um lugar de “técnicos” básicos da educação, com possibilidade de trabalhar como auxiliares na Educação Infantil, pois sua formação é mínima para profissionais da educação (FERREIRA, 2021, p. 21).

A autora ainda pontua que “vive-se, desde então, o ocaso do Curso Normal” (FERREIRA, 2021, p. 21). Dessa forma, as ameaças a partir das legislações, fizeram com que o Curso, através das pessoas que o constituem, desenvolvessem mecanismos de resistência, para que ele continue existindo até os dias atuais. A luta é característica constante do Curso e, por diversas vezes, foi expressa na fala da professora coordenadora, mostrando que essa característica já está imbricada no trabalho pedagógico desenvolvido:

*//[...] o que temos acompanhado é que alguns municípios já estão optando por não ter mais Curso Normal. Isso nos dá um desespero, nós vamos lutar até o final [...] mas nosso receio é que a gente não sabe do futuro o que ele nos trará [...] **Como eu falei no Grupo Focal, é sempre uma luta... mas agora está cada vez mais, porque não sabemos ainda como é que vai ser o futuro, mas é lutar até o final, com certeza!** Enquanto não disserem, enquanto não “apagarem as luzes” nós vamos continuar brigando por isso, porque é um curso em que a gente acredita// (G1 – X, grifo nosso).*

Nesse caso, com a fala da professora, o verbo “lutar” assume o sentido do verbo “existir”, ficando evidente, através do relato, que aqueles que durante a luta se cansaram, ou não tiveram um “contingente” de apoio, acabaram por não resistir e desistir. Durante o percurso da pesquisa, fica evidente o envolvimento pessoal da professora coordenadora com o Curso e sua crença no potencial, na relevância social e profissional, o que acaba refletindo no trabalho que desenvolve e também no Curso que coordena. No entanto, a preocupação com o futuro incerto do Curso não acontece somente nos âmbitos pesquisados neste estudo e, aparentemente seu *status* como modalidade^[5], neste contexto da reforma implementada, acaba por permitir momentaneamente que não seja reduzido ao itinerário formativo. Essa situação se difere da Educação Profissional, que

apresentava como proposta uma formação ampla e integral, que corre risco. Como a interlocutora bem salienta, o futuro é um caminho incerto, pois as políticas implementadas historicamente acabam por contribuir para o desmantelamento do Curso e assim acontece:

[...] a perda de uma finalidade, o de ser lugar para educação dos futuros professores, a partir da LDB5.692/71, que determinou que o Curso passasse a ser magistério e, mais abruptamente, a partir da LDB 9.394/96, que exige licenciatura para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, o glamour se dissipa (FERREIRA, 2021, p. 31).

A partir disso, não é possível tecer perspectivas futuras, mas algumas considerações finais momentâneas, que são apresentadas no capítulo a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas vão além daquelas geradas a partir da pesquisa desenvolvida neste período, mas contemplam também o período de formação do estudante-pesquisador que vivenciou este momento e, assim como tantos outros, precisou buscar formas de adaptação num período pandêmico sem precedentes para a implementação da pesquisa. Ao assumir a perspectiva dialética que norteou este estudo, destaco ainda que as considerações são momentâneas, e que os movimentos apresentados neste estudo não cessam com a sua finalização. Dessa forma, o Curso Normal e a Educação Profissional e Tecnológica podem continuar se aproximando ou se distanciando ao longo do período que está por vir, já que esse está encoberto por uma névoa de incertezas. Apesar de compreender que os movimentos continuam após o fim deste estudo, a seguir serão apresentadas algumas considerações tecidas sobre três aspectos: i) os aspectos metodológicos que nortearam o estudo; ii) a relação entre a EPT e o Curso Normal e iii) as instituições pesquisadas representadas

pelos sujeitos que participaram desta pesquisa.

Sobre os aspectos metodológicos deste estudo, a premissa que o norteou foi a de que, devido às aproximações entre o Curso Normal e a EPT, as políticas educacionais deveriam contemplar ambas as modalidades, sendo que o Curso Normal ainda é garantido como formação mínima para os professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Dessa forma, contribui significativamente para o preparo desses trabalhadores em nosso país, por isso, mas não somente pelas razões expostas, justificar-se-ia sua manutenção e regulamentação. A partir disso, o objetivo do estudo foi analisar as aproximações e distanciamentos dos sentidos de Curso Normal como EPT, a partir das políticas e experiências de formação de professores para os anos iniciais em escolas do Curso Normal de Santa Maria e Pelotas. Em sequência, iniciou-se a pesquisa sobre o Curso Normal, através de pesquisas documentais e bibliográficas, a fim de encontrar estudos anteriores que tratassem da relação entre o Curso Normal e a EPT, bem como as políticas e programas educacionais que os contemplam.

REFERÊNCIAS

BRAIDO, Luiza da Silva. **Valorização profissional e feminização dos professores: um estudo a partir do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, de Santa Maria/RS, entre 1901 e 1970**. 2018. 50f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ClAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

Clavatta, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. **Dicionário da educação profissional em saúde**. EPSJV: Rio de Janeiro, 2009. p.114-118. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

Fagundes, Josiane Lara. **O Trabalho Pedagógico, as Políticas Públicas de universalização da Educação Básica e o Curso Normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias**. 2015. 209f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7213>>. Acesso em: 04 set. 2020.

Ferreira, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade** [online]. v.43, n.2, pp.591-608., 2018. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>.

Ferreira, Liliana Soares; Braido, Luiza da Silva; De Toni, Dulcineia Libraga Papalia.. Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos. **Revista Cocar**, n. 8, p. 146–164, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>>. Acesso em: 31 Out. 2020.

Ferreira, Liliana Soares; Calheiros, Vicente Cabrera; Siqueira, Silvia de. Educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Sul com base em leitura das pesquisas na pós-graduação no estado. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1–22, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65080>>. Acesso em: 31 Out. 2020.

Ferreira, Liliana Soares; Corrêa, Marcos Britto; Andrighetto, Marcos José. Uma análise de teses e dissertações sobre universidade no Brasil: sentidos, historicidade e contradições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021006, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664163/26623>>. Acesso em: 03 set. 2021.

FERREIRA, Liliana; FIORIN, Bruna Pereira Alves; AMARAL, Cláudia Letícia de Castro; MARASCHIN, Mariglei Severo. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 191-209, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2329>>. Acesso em: 12 set. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS09>.

FIORIN, B. P. A. **Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 21–28, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1118>>. Acesso em: 12 Set. 2021.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, Dec.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** Tese (doutorado) –

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. **A escola normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)**. 1. ed. Natal: Editora IFRN, 2018.

OYARZABAL, Grazela Macuglia. A organização da educação brasileira. In: ULBRA (Org.). **Fundamentos Teóricos e Metodológicos dos Anos Iniciais**. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 34-55.

RIODEJANEIRO. Lein^o 10, de 4 de abril de 1835. **Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino**. Rio de Janeiro, 1835. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 Out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-167, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 15 out 2020.

TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice; **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL, 2008.

TAMBARA, Elomar; Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19. **História da Educação**. v. 2, n. 3, 1998. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30720>>. Acesso em 28 set 2020.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-517-ME.pdf>. Acesso em 09 set. 2020.

CAPÍTULO 8



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFSCM

Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas de Ensino Médio Técnico de Santa Maria

César Augusto Robaina Filho

Mariglei Severo Maraschin

Vantoir Roberto Brancher

MOVIMENTOS DO PESQUISADOR

Esta pesquisa é um recorte da dissertação “Movimentos de Educação Especial nas Escolas Públicas de Ensino Médio Técnico de Santa Maria” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) do Colégio Técnico Industrial (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica e aos Grupos de pesquisa Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e o MAGMA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores.

Trago nesta introdução minha trajetória até o objetivo desta pesquisa. Meu interesse pela Educação, mais especificamente pela Educação Especial, iniciou-se em meados de 2009, após conversar com uma amiga que desenvolvia um trabalho voluntário na Escola Especial Santa Clara - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ) de Tupanciretã, minha cidade natal. Meu primeiro contato direto se deu com pessoas com deficiência intelectual, logo ao iniciar minhas atividades, também como voluntário na referida instituição. Minha função na referida instituição era mediar jogos e brincadeiras com os alunos do ciclo I (de 7 a 9 anos) e ciclo II (de 10 a 14 anos). Após três meses, tive contato com todas as turmas da escola, dando continuidade

nas atividades com o ciclo I e II, ao mesmo tempo em que comecei a trabalhar na sala de informática, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde trabalhava com jogos de alfabetização e lógica e também com o grupo de convivência, no qual os jogos aplicados eram de cores e imagens.

No ano seguinte, passei de voluntário a monitor contratado pela instituição, dando continuidade às atividades nas turmas ciclo I e II e também na turma de convivência. Estive a frente da turma de convivência pelo período de um ano, quando tive a oportunidade de fazer parte da equipe de elaboração de um novo projeto de “currículo diferenciado”, o qual incluía atividades de higiene pessoal, atividades de vida diária e socialização, pois muitos frequentavam a instituição desde a fundação e realizavam atividades de educação infantil e anos iniciais. O foco desta pesquisa também foi a futura inserção desses estudantes no mundo de trabalho, sendo esse o meu maior desafio até então. Essas experiências me motivaram a fazer o vestibular para Educação Especial em 2011 na UFSM. Assim, por esse motivo, deixei a Associação, visando alcançar novos objetivos e traçar novos voos.

Após o ingresso na universidade, participei do Projeto Institucional de Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Educação Especial no período de 2014-2016. Nesse ano, tive a oportunidade de atender pessoas com deficiência intelectual, jovens e adultos, com os quais desenvolvi várias atividades que visavam ao desenvolvimento de autonomia e à inserção no mundo do trabalho. Dentre os estudantes que atendi, dois deles ingressaram e continuam no mercado de trabalho, conforme contato que obtive com seus familiares. Essa experiência e essa luta por inclusão acompanham-me constantemente, pois lutar por políticas de educação e trabalho destinadas ao público da Educação Especial é o que me move.

Para Deimling e Moscardini (2021) a busca pela igualdade parece ser o desafio do século,

[...] pois a luta somente com as reivindicações constantes de pais e professores por busca de igualdade, ocorre a mudança de políticas educacionais assistencialistas para políticas educacionais progressivas, as quais visam o desenvolvimento e independência das pessoas com deficiência, sempre focando em uma sociedade mais justa (DEIMLING; MOSCARDINI, 2021, p. 18).

No ano de 2016, com as incertezas que rondavam a minha continuidade no PIBID e a continuidade do projeto, participei do processo seletivo para bolsista do projeto “O Ensino Médio do CTISM” que, após aprovado, tornou-se o meu novo desafio: além de ser um projeto fora do Centro de Educação, centro ao qual meu curso de graduação pertence, era em outra área, a qual eu não possuía conhecimentos prévios e nunca havia sequer efetuado leituras sobre a temática. Esse projeto foi o divisor de águas dentro de minha vida acadêmica, pois saí de minha zona de conforto e, para seguir, necessitei buscar novos conhecimentos, não apenas sobre o Ensino Médio Integrado (EMI), mas ligados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse período, conheci algumas pessoas essenciais para o meu desenvolvimento, que me incentivaram e me instigaram a pensar em novos projetos e pesquisas sobre a Educação Especial e a EPT.

Após a conclusão do meu curso de graduação e o retorno para minha cidade natal, trabalhei por quase 2 anos na área de Educação Especial, como professor de Educação Especial e diretor da clínica multidisciplinar da APAE de Tupanciretã, instituição onde, em 2009, tudo começou.

Apesar de estar no cargo ao qual almejei logo ao iniciar minha graduação e ser algo que contribuiu significativamente para a

construção do profissional que sou hoje, seguiam as indagações. Esses questionamentos me levaram a ler, pesquisar e me inteirar mais sobre a inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Profissional e Tecnológica, acreditando que esse pudesse ser um dos caminhos mais próximos para inserção desses estudantes no mundo do trabalho. A partir disso, iniciei leituras com o foco nas legislações que abordam e garantem o acesso e permanência dos estudantes PAEE na EPT e percebi o quanto, como professores e gestores, precisamos lutar por políticas públicas de inclusão.

Durante o mestrado e a elaboração da dissertação, atuei como coordenador pedagógico da Educação Especial da Prefeitura Municipal de Tupanciretã, minha cidade natal. O mestrado contribuiu e segue contribuindo muito para as minhas ações no cargo que ocupo.

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal (CF, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), houve um aumento de normas e dispositivos legais que incentivam e impulsionam ainda mais o público-alvo da Educação Especial a romper barreiras e adentrar ao mundo do trabalho, assegurando, assim, o direito à educação inclusiva. A “[...] Educação Profissional e Tecnológica é algo atrativo para os estudantes com necessidades educacionais especiais que além de seguirem seus estudos, procuram inserir-se no mundo do trabalho”. (FILHO, et. al., 2019, p. 46)

Nesse caminho, surgiu o Decreto Legislativo N° 186/2008, que aprovou o texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2008, p. 01). Esse decreto implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), houve um grande aumento de matrículas de alunos

público-alvo da Educação Especial na educação básica e superior, tanto em instituições particulares quanto nas públicas. (BRASIL, 2015)

Para compreender as duas temáticas, conceitua-se Políticas Públicas a partir de Hofling (2001) que descreve como uma solução de problemas, guiando o olhar sobre o locus onde os embates se desenvolvem: o governo. O autor afirma que “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. (Hofling, 2001, p. 18)

Assim, para compreender o conceito de Trabalho Pedagógico, recorre-se a Ferreira (2018) que afirma que:

[...] é a categoria central tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição. Daí porque urge aprofundar a compreensão dessa categoria, estabelecendo mais claramente suas características e, sobretudo, implicações. (Ferreira, 2018, p. 5)

A partir destes conceitos, da expansão e da necessidade de olhar as políticas e o trabalho pedagógico nesse contexto, surgiu a problematização desta pesquisa: Quais os movimentos de Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria?

Como objetivo geral, propôs-se analisar os movimentos de Educação Especial que ocorrem nas escolas públicas, as quais ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria. Já os objetivos específicos são os seguintes: Contextualizar a historicidade das políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica;

Conhecer a realidade das escolas e dos estudantes da Educação Especial na Educação Profissional em Santa Maria e Compreender os desafios do trabalho pedagógico das escolas públicas de Educação Profissional em Santa Maria em relação aos estudantes público alvo da Educação Especial.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória e descritiva de cunho qualitativo, que se organizou em seis movimentos: pesquisa documental nas modalidades de Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, revisão bibliográfica dos estudos anteriores com a temática da pesquisa, questionário de caracterização dos estudantes PAEE, grupo focal com os gestores de ensino (sujeitos da pesquisa), análise de conteúdo dos dados produzidos e grupo de interlocução como técnica de retorno dos dados produzidos e obtenção de mais alguns dados.

O impacto desta pesquisa foi educacional e social, pois ao ser realizado o grupo de interlocução, percebeu-se o esforço coletivo das instituições, procurando contribuir para uma política integrada nas redes de ensino de Santa Maria.

Algo importante de se registrar neste capítulo é que o planejamento desta pesquisa nem sempre foi assim. O projeto inicial almejava analisar os movimentos das quatro escolas públicas de EPT de Santa Maria, sendo elas CTISM, Colégio Politécnico da UFSM, Escola de Educação Básica Professora Maria Rocha e Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, sendo as duas últimas retiradas da pesquisa por não possuírem estudantes PAEE. A terceira teve momentos com o pesquisador, mas na análise final não foram contemplados seus dados.

MOVIMENTOS DA METODOLOGIA

Com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa, centrada na

análise dos movimentos de Educação Especial nas escolas públicas de Ensino Médio Técnico de Santa Maria, optou-se pela pesquisa de caráter qualitativo. Gerhart e Silveira (2009)

Afirmam que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências humanas e sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHART, SILVEIRA, 2009, p. 31)

De acordo com Flick (2009), as pesquisas qualitativas podem ser justificadas em virtude de que “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentam novos contextos e perspectivas sociais” (p.20). Assim, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa investiga novos e diversos contextos fora de laboratórios e da academia, demonstrando a realidade dos diversos contextos da sociedade.

Quanto ao caráter qualitativo, essa perspectiva amplia-se para atingir todos os contextos, incluindo a todos na sociedade. Assim Flick (2009) afirma que

As teorias, no processo de pesquisa que envolve abordagens qualitativas, são compreendidas como versões do mundo, perspectivas a partir das quais o mundo é percebido, sem um julgamento de certo ou errado, mas preliminares e relativas, conduzindo a um aprimoramento do referencial teórico e do processo de pesquisa empírica em relação ao objeto que é pesquisado. (FLICK, 2009, p. 98)

O método de pesquisa adotado foi exploratório e descritivo. Para Correa e Costa (2012, p. 12), a “pesquisa exploratória configura-se como

fase preliminar do trabalho científico, visa explorar mais informações do assunto estudado, delimitar o tema que será pesquisado, definir os objetivos, formular ou não hipóteses, ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto investigado”. Gil (2010, p. 41) destaca que o objetivo da pesquisa exploratória é

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2010, p. 41)

Sobre as pesquisas descritivas, Prodav e Freitas (2013, p.22) afirmam que o pesquisador ao observar, estudar, analisar e registrar, ordena os dados e interpreta os fatos sem sua interferência, envolvendo técnicas como entrevistas e questionário para a produção de dados e complementam que esse tipo de pesquisa busca descobrir com que frequência um fato ocorre, sua natureza, características, causas e relações com outros fatos. Já Triviños (2009, p. 110) ressalta que “o estudo descritivo pretende descrever com transparência os fatos e os fenômenos de determinada realidade”.

POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS EFEITOS NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Foram retomados documentos importantes que fundamentam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as concepções dos gestores de ensino sobre a inclusão dos estudantes PAEE na EPT.

Ela é fundamentada nos marcos legais¹⁸ e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui, no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes da Educação Especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). (BRASIL, 2008)

Por meio do Decreto nº 6949/2009, foi promulgada a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006) no Brasil. Através dele, assumiu-se o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de 6

18 Sendo os marcos legais (documentos e legislações) criadas a partir do ano de 1988 presentes na seção 3.1 Historicidade das Políticas de Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica a partir da Constituição Federal de 1988.

instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009)

O Decreto nº 7.611/2011 corrobora com as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garanta às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, esse Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe:

O dever do estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2011, art 1)

Essa política traz avanços ao afirmar a inserção da modalidade da Educação Especial na proposta pedagógica da escola regular. Nesse sentido, o documento deixa claro que o Atendimento Educacional Especializado não substitui a escolarização, mas sim complementa a formação dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também apresenta contribuições ao fornecer orientações e definições nos mais diferentes aspectos da Educação Especial voltados à educação inclusiva, desde a função do atendimento especializado, atuação dos profissionais envolvidos nessas atividades, formação de professores, acessibilidade, acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Porém, esse documento não deixa claro quais serão as medidas que visam a garantir a materialidade do que é apresentado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), relata, em seu texto, que o público alvo da Educação Especial são definidos da seguinte forma:

• Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; • Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância; • Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008, p.10)

As definições do público-alvo da Educação Especial devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

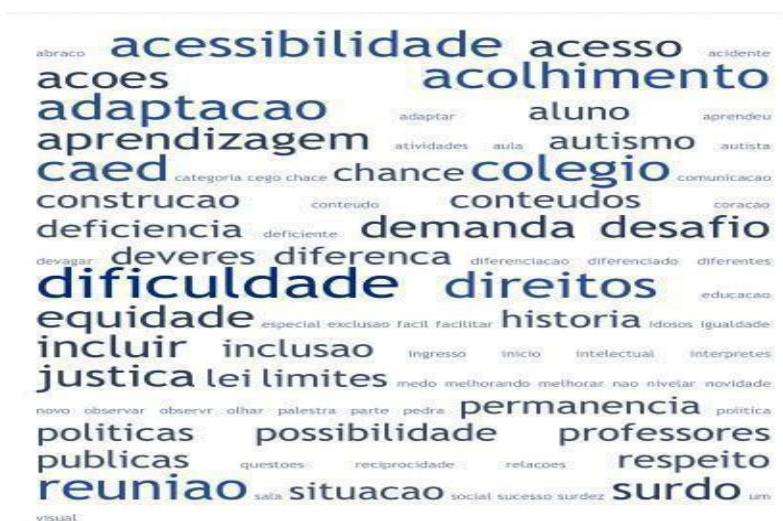
Sobre as percepções que os gestores de ensino possuem pela inclusão dos estudantes PAEE na Educação Profissional e Tecnológica, pode-se observar, no relato da GE3, uma percepção de uma educação acolhedora, onde os direitos e deveres desses estudantes sejam cumpridos:

//Eles nos ensinam muito, então eu vejo inclusão sem teoria, de uma forma bem simples o ato de receber, permitir a verdadeira

*entrada do aluno nas aulas, na sala de aula, no colégio, nos ambientes e que ele se integre com a turma, que nos ensina e que aprenda. Que saia dali e que tenha se sentido acolhido inteiramente, não só porque tem que ser, tá na lei, mas um acolhimento de fato e que ele é um ser que está ali que tem direito de estar ali, o direito deles e também tem os deveres dele, e nesse ponto a gente puxa a orelha dos nossos alunos//.
(GE3, grupo focal)*

As concepções dos gestores provêm de suas historicidades, para começarmos a discussão desta seção foi elaborada uma nuvem de palavras (Figura 8), com as respostas das questões sobre Educação Inclusiva feitas no grupo focal.

FIGURA 8 - NUVEM DE PALAVRAS NOS RELATOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ED. INCLUSIVA.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se pode observar, as palavras dificuldade, acessibilidade, direitos, justiça, ações, acolhimentos destacam-se. Nesta seção, foram analisados os relatos dos gestores de ensino quanto às suas percepções sobre a Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

Os estudantes PAEE chegam na Educação Profissional e Tecnológica a partir dos diversos movimentos que ocorreram na educação brasileira, como já citado anteriormente. Nos dias atuais, o paradigma da Educação Inclusiva tem promovido importantes movimentos sociais e ações políticas e pedagógicas, ampliando cada vez mais a discussão sobre uma educação de qualidade. Assim, como constatado no primeiro movimento das políticas (Capítulo III), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico, lecionam que

a educação profissional acredita que reconhecer e acolher as diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; bem como respeitar características como sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica são aspectos fundamentais para a qualidade da preparação para o trabalho. (BRASIL, 1999, p. 08)

Indo de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico (Brasil, 1999) o GE6 relata que a sua percepção sobre a Educação Inclusiva está atrelada ao sentido de justiça de Aristóteles:

//[...] a inclusão, eu penso que ela tem muito a ver com a ideia da expressão da equidade, muito mais que igualdade, equidade no sentido da justiça do Aristóteles, dar desigualmente aos desiguais, buscando aí sim igualados, a gente oferecer todas as possibilidades, todos os recursos, os suportes, para que essas pessoas da educação especial tenham as condições semelhantes aos demais de participar do ensino//.(GE6, grupo focal)

Concordando com o colega, a GE4 dá continuidade relatando que não podemos,

//incluir por incluir, deu-se a oportunidade aos alunos ingressarem no colégio e, depois esses alunos não terem acompanhamento, não progredirem, não terem sucesso,

“o importante não é apenas ele acessar a vaga” e a mesma completa “sem acompanhamento não podemos chamar de inclusão”//. (GE4, grupo focal)

De acordo com Mantoan (2003), para incluir é necessário, primordialmente, melhorar as condições da escola. Isso, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver na sua plenitude livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

Para a GE5, Educação Inclusiva é uma situação bem direta:

//Incluir aquele estudante que não pertencia aquela modalidade, sendo que não pertencia por qualquer motivo” e complementa “além de colocar ele numa sala de aula precisamos dar todas as ferramentas que ele iguale ou até supere a sua aprendizagem com os demais”//. (GE5, grupo focal)

Carvalho (2013) afirma que “[...] a legislação brasileira garante aos alunos com deficiência o pleno acesso ao currículo e a participação em todas as atividades da escola em condições e igual” (CARVALHO, 2013, p. 12). E acrescenta que o modelo não precisa necessariamente ser o mesmo, mas estratégias de planejamento e acompanhamento individual do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial são essenciais. Para GE3, a

//Inclusão é pensar que todos tem uma forma diferente, alguns vão necessitar de mais atenção, vai ter um ritmo diferente, mas que todos podem chegar ao final e, os objetivos dos alunos são diferentes, os objetivos de todos são diferentes”//. (GE3, grupo focal)

E complementa,

//Dar a possibilidade de estar na sala e de fato incluí-lo nas atividades de forma, assim só de estar ali. Ou seja, o que a gente escuta muito é que quando os professores têm que fazer uma

adaptação, a fazer uma coisa mais fácil, não vai ter a mesma exigência que os demais. Não, é de uma forma diferente, não é ser inferior, vou dar uma atividade de criança para ele, isso não é inclusão, tá excluindo igual. Se não acredita nele, que aquele aluno não é capaz e tem que dar menos, é olhar e saber que cada um vai ter seu percurso//. (GE3, grupo focal)

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, direciona, elabora, organiza e planeja ações que visem não só ao acesso dos estudantes PAEE nas escolas regulares, mas desenvolve a aprendizagem em todos os espaços (MANTOAN, 2003). Com isso, cada sistema educacional necessita reestruturar-se e reorganizar-se favorecendo e respeitando a diversidade para o enriquecimento do processo de aprendizagem desses estudantes.

Para a GE1, precisa-se observar mais como esse estudante aprende, pois assim se aprende com eles. Sobre a atuação docente, complementa:

//Nós temos que modificar a nossa forma de dar a aula, preparar material, ensinar com vários sentidos visual, auditivo, porque a gente tem vários tipos de alunos. Então quando a gente tem que fazer essa diferenciação para ensinar, a gente está entendendo e procurando aprender como este aluno aprende. Isso torna-nos mais fortes e também mais eclético como professor//. (GE1, grupo focal)

Nesse sentido, Carvalho (2010) ressalta a importância das adaptações e a dinâmica curricular. Para a autora, a previsão e provisão de recursos técnicos e materiais eliminam e removem barreiras de acessibilidade, as quais impedem ou dificultam a aprendizagem dos estudantes PAEE. Nesse sentido, ainda complementa: “O acesso às experiências bem-sucedidas de ensino-aprendizagem, requerem adaptações de sala de aula, no mobiliário, nos equipamentos, nos recursos instrucionais e nas formas de comunicação”. (CARVALHO, 2010, p. 85)

//Eu sempre bato na tecla quando a gente faz reunião, porque se fica fácil para outros, vai ficar fácil para todos, no sentido assim, não é facilitar, em diminuir o conteúdo, exigir menos, é tornar mais compreensível. Quando o professor tem um aluno que necessita de adaptações, isso tira o professor daquela situação de acomodação, faz buscar coisas diferentes, e ele acaba percebendo que o diferente também funciona para os outros. Faz ele pensar que explicar de uma forma diferente também é bom para os outros, o que ele se adapta, o que ele melhorar vai ser bom para todos//. (GE3, grupo focal)

Relato complementado pela GE2:

//Nós ministramos várias palestras, sobre “organização de estudos” a gente sempre fala dos estilos de aprendizagem, as pessoas não aprendem da mesma forma, as vezes um conteúdo é mais visual pra um, é melhor o conteúdo auditivo e outras formas, a ideia é sempre diversificar que esse aluno nos provoca a pensar isso. A questão do respeito ao outro, a gente tem que respeitar as pessoas pela diversidade, não querer impor a nossa forma de pensar, de ser, ou achar que aquele não vai ser tão bom, porque ele não vai aprender como eu queria que ele aprendesse//. (GE2, grupo focal)

Relatos que vão de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de (BRASIL, 2001) que assegura “o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” (BRASIL, 2001, p. 11). Essas diretrizes também asseguram o direito à igualdade e o respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade.

Segundo a GE2, incluir não é apenas o acolhimento ou as relações sociais dentro da instituição. Ressalta, ainda, a importância da Educação Inclusiva para as instituições, na inclusão não apenas os estudantes PAEE, mas todos os públicos:

//[...] além do acolhimento, a inclusão é também um processo colaborativo, a gente procura estabelecer diálogos com a família, com os professores, com a coordenação, a gente procura fazer essas relações. Se a gente não tivesse recebido esses estudantes com deficiência, talvez seria um processo que iria demorar mais. Nós iniciamos de uma forma mais fácil, mas aconteceu, esse processo de colaboração primeiro recebendo esses estudante com deficiência e agora a gente está conseguindo também estabelecer com outros estudantes, que tem outras dificuldades de aprendizagem, que ficaram muito tempo fora da escola que antes os professores passavam a régua, é era todo mundo igual e com isso a gente consegue em todas as reuniões a gente fala dos estudantes com deficiência, ai a gente fala de questões também que estão relacionadas a essas outras dificuldades de aprendizagem, outras formas de inclusão//. (GE2, grupo focal)

A gestora complementa sobre a construção desse processo colaborativo:

*//[...] eu acho que esse processo colaborativo tem se construído, devagar, uns professores são mais, aceitam melhor, mas nós tivemos mais resistência, em 2008. De lá pra cá parece que as coisas vem assim na sua maioria melhorando. Eu tive meu enteado, que em 2018, sofreu um acidente e ele fico 5 meses na cadeira de rodas, ai eu me dei conta, assim que a inclusão, ela não é só com os estudantes que têm uma deficiência, ou vai ser pro resto da vida, **a inclusão precisa se dá para esses estudantes também, que as vezes é provisório, ou mesmo que seja permanente, mas que não seja, a porque nasceu com a deficiência, com aquele problema, a gente precisa pensar a inclusão, a escola também precisou se adaptar, no caso dele né, para essa deficiência passageira, então são vários aspectos. Claro que às vezes algumas situações a gente age mais rápido, os professores procuram ajuda mais rápido, outras questões demoram mais, mas pra mim a inclusão também é isso, é respeito, e é colaboração também//. (GE2, grupo focal, grifo nosso)***

A GE2 deixa claro que existem ótimas relações com os familiares, os quais muitas vezes informam sobre o processo inclusivo dos estudantes e ressalta o trabalho pedagógico colaborativo:

//Em alguns casos eu falo Marcia eu acho que está tudo bem, se não alguém teria falado, algum professor teria falado, ou a mãe, porque a gente tem uma relação importante com a família, se a família também percebe que o professor não está disponibilizando link, que o aluno não está conseguindo participar da aula, eles entram em contato direto conosco, então a gente saberia. Por isso é muito importante essa relação com a família também//. (GE2, grupo focal)

A GE3 complementa que a inclusão dos estudantes PAEE trouxe a possibilidade de inclusão de outros públicos:

//[...] a Andreia fez eu lembrar que a questão da deficiência é uma categoria social, não, qualquer um pode ter, ou passar em algum momento e também necessitar, ninguém tá seguro, um acidente pode trazer uma limitação, uma coisa. A própria questão dos nossos alunos mais idosos, eles tem uma demanda mais diferentes também. Às vezes eles precisam de adaptações//. (GE3, grupo focal)

Podemos observar que a PNEEPEI foi um grande marco na historicidade da Educação Especial no Brasil. Essa definiu a escola regular como prioridade para esse público ser matriculado, definiu o público alvo da Educação Especial e as diretrizes do AEE. A partir daí, vieram decretos que definiram o atual cenário da Educação Especial no Brasil. Quanto às concepções dos gestores de ensino, foi evidenciado que os sujeitos apresentam compreensões da proposta da escola e educação inclusiva, a possibilidade de oferta de educação para todos, de igualdade nas oportunidades de aprendizagem, justiça social e combate à exclusão.

Apesar dos gestores possuírem concepções da proposta inclusiva, na maioria dos momentos, usaram o termo inclusão como sinônimo de Educação Especial. As necessidades educacionais dos estudantes PAEE também foram evidenciadas em alguns momentos, assim como as estratégias de aprendizagem e exemplos de situações

com os estudantes PAEE para embasar as falas dos gestores. Diante disso, evidencia-se a necessidade de formações e discussões sobre as temáticas Educação Especial e Educação Inclusiva, demonstrando que, apesar destas, atualmente se complementarem, não são sinônimos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de “analisar os movimentos de Educação Especial que vêm ocorrendo nas escolas públicas de EPT de Santa Maria”, esta pesquisa encontrou realidades diferentes, ligadas às historicidades das instituições e mantenedoras que fomentam ou não a inclusão a partir de legislações. Verificou-se que a Rede Federal vem se constituindo como uma instituição que promove o acesso e a permanência dos estudantes públicos alvo da Educação Especial.

A partir dos objetivos específicos, foram organizadas as questões dos grupos focais, que após terem sido realizados e analisados transformaram-se em categorias e seções dos capítulos deste estudo. Aqui, demonstra-se que a pesquisa é um ciclo e esse se concluiu, trazendo alguns apontamentos, mas demonstrando enorme potencial de continuidade para acompanhar a política pública de inclusão na EPT.

Fica claro que o aumento das políticas e matrículas das modalidades geraram novas pesquisas, as quais vêm agregando e refletindo as práticas pedagógicas dentro das instituições de EPT e questões como a importância de novas ações e novos documentos, os quais proporcionam novos movimentos.

Com os novos conceitos de Educação Especial, veio o ingresso desses estudantes nas instituições de EPT, ingresso esse que em momentos anteriores era de forma tímida e isolada, sendo poucas matrículas por instituições. Atualmente, o ingresso desses estudantes é

de forma expansiva, aumentando cada vez mais as matrículas. Assim, os novos desafios vêm chegando às instituições de EPT, sendo necessárias novas ações de ensino, as quais são efetuadas por gestores de ensino, os quais tiveram que repensar suas concepções sobre a Educação, Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica.

Continuando as considerações dos movimentos que vêm da prática das instituições, observou-se no grupo de interlocução que os gestores possuem conhecimento das legislações. Apesar desses não conhecerem todas as legislações, as que garantem a reserva de vagas e as políticas de Educação Especial são conhecidas pelos gestores:

//Eu nem sabia que tinha tantos decretos, pareceres e políticas da Educação Especial e da Educação Profissional, não vou negar que a maioria eu nem conhecia e nem o tudo que elas proporcionaram, a gente fica sabendo quando chega o pessoal da CAED e explica ou surge alguma lei como as de reserva de vagas, essas a gente conhece, mas a construção dessas eu não conhecia//. (GE2, Grupo de Interlocução)

A GE5 também relatou que possuem conhecimento das leis que chegam até elas, porém as demais legislações relata que não conhecia:

//A política de Educação Inclusiva e as de EPT eu conhecia, mas não sabia que tinha esse monte de leis, a gente fica sabendo só quando nos atinge, quando algo que muda a nossa rotina//. (GE5, Grupo de Interlocução)

Apesar das gestoras não possuírem todo o conhecimento das legislações das modalidades, as gestoras de ensino de uma das instituições estudam as legislações que interferem em suas práticas, tanto para elaborarem ações, quanto para assegurar os direitos desse público.

As políticas influenciam diretamente em dois movimentos dentro

das instituições, as reservas de vagas e o aumento das matrículas, ambos os movimentos verificados no capítulo 3 e na fala dos gestores de ensino no grupo de interlocução.

*//Essas políticas influenciaram principalmente na criação das reservas e vagas, que conseqüentemente aumentaram as matrículas dos estudantes da Educação Especial nos colégios//.
(GE3, Grupo de Interlocução)*

Assim, pode-se observar que, com a criação de ações afirmativas para esse público, garantiu-se o acesso desses nas instituições de EPT.

Sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os gestores possuem percepções diferentes, percepções indo de encontro com filósofos, percepções básicas, percepções indo de encontro com as legislações e percepções de vivências, estas vão de acordo com as formações e historicidade de cada profissional e também das instituições. Constatou-se, nesse sentido, que as ações inclusivas e o Trabalho Pedagógico Inclusivo nas instituições estão ligados aos gestores de ensino e a historicidade das mesmas em aspectos inclusivos. Assim, a instituição que iniciou o Trabalho Pedagógico Inclusivo no período das legislações “Movimentos iniciais de Educação Inclusiva” (capítulo 3), atualmente possui o Trabalho Pedagógico Inclusivo consolidado apesar das dificuldades e desafios. Já a instituição que iniciou o Trabalho Pedagógico Inclusivo no período das legislações dos movimentos de Educação Inclusiva, está com o Trabalho Pedagógico inicial e com resistência por parte dos professores.

Entre os desafios, à efetivação do Trabalho Pedagógico Inclusivo é um dos principais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dentro da EPT, pois apesar das ações dos gestores de ensino, ficou evidenciado que alguns professores realizam um trabalho pedagógico ingênuo com todos os estudantes não só com os estudantes

PAEE, e outros apesar de realizarem um trabalho pedagógico crítico com os demais estudantes, deixam de lado em momentos os estudantes PAEE. Assim, segundo Ferreira e Carneiro (2016), há necessidade que ocorra um trabalho mais efetivo dos gestores de ensino com os professores, para que o trabalho pedagógico na sala de aula comum:

com alunos do PAEE deve-se pensar a inclusão escolar através de novas posturas tanto dos professores quanto do sistema educacional brasileiro, levando em consideração que todos nós estaremos ganhando. Lembrando também que este processo de aprendizagem requer a reciprocidade das experiências entre o aluno que é público-alvo da Educação Especial, o professor e os demais alunos. Um processo de aprendizagem onde todos participem. (FERREIRA, CARNEIRO, 2016, p. 974)

Em uma das instituições ficou evidente que existe um Trabalho Pedagógico Inclusivo com ações constantes e consolidadas por parte dos gestores de ensino. Além disso, o trabalho pedagógico inclusivo quando efetivado beneficia a todos os estudantes, pois com a flexibilização dos conteúdos e a busca de novos métodos, todos que possuem uma dificuldade em determinado conteúdo efetivam suas aprendizagens. Na outra instituição, apesar de ter um movimento inclusivo mais recente, existe uma resistência maior por parte dos professores.

Além de vencer a resistência de alguns professores para que o trabalho pedagógico inclusivo seja efetivo nessas instituições, é necessária uma rede de apoio, com atendimentos adequados para esses, formação de professores, ações inclusivas constantes, apoio da família, a qual precisa estar, sempre que possível, por dentro da realidade e situações que ocorram com o estudante. Apesar de atualmente as instituições não terem essa rede totalmente formada, fica evidente o esforço que fazem para efetivar o trabalho pedagógico inclusivo com estudantes PAEE.

Então, entende-se que precisa-se registrar, que no decorrer de toda a pesquisa, verificou-se que coexistem nas realidades níveis de inclusão, ou seja, algumas instituições não estão abertas à inclusão dos estudantes PAEE, não possuindo sequer em seus documentos institucionais uma seção que trate desse direito e da possibilidade de acesso dos estudantes aos cursos, parece que esta possibilidade está muito longe ou é impossível incluir este público em seus cursos. Outras, manifestam resistência para a inclusão e ainda há níveis de medo que os estudantes venham acessar os cursos da instituição. Porém na contramão, encontrou-se escolas que vivem e lutam cada vez mais pela inclusão. Pode-se dizer, que esta é a realidade das disputas para inclusão na sociedade como um todo.

Os gestores buscam ações inclusivas para incluir cada vez mais os estudantes PAEE, porém algo que foge de suas mãos é uma equipe multidisciplinar com o olhar específico para a EPT, e que esteja dentro das instituições quando fatos de intervenção rápidas ocorram. Além disso, com uma equipe multidisciplinar, seria possível haver novos atendimentos com estudantes e servidores, poderiam ser planejadas novas ações e ações mais efetivas de inclusão, além da proximidade de um diálogo com todos nas instituições.

Como as escolas escolhidas foram as vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria, observa-se a falta de ações ou até uma política interna da UFSM e da CEBTT quanto à inclusão de estudantes PAEE na EPT. Também percebe-se a falta de uma articulação junto às demais redes (estaduais e municipais) para a consolidação de uma política municipal ou territorial de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Observou-se, outrossim, a falta de diálogo e ações entre as instituições públicas de Educação Profissional neste município, e dentro da UFSM ações conjuntas com a CAED e as escolas.

As dificuldades da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vão para além da Educação Profissional e Tecnológica, como se pode observar pela falta de profissionais, acessibilidade e formação de professores. Os desafios encontrados nas escolas de Educação Básica, também são desafios encontrados na EPT.

Evidenciou-se a importância do trabalho pedagógico desenvolvido por parte dos gestores de ensino, os quais são sujeitos preocupados com a inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial nas instituições e desempenham um importante papel quanto à inclusão desse público.

A inclusão dos estudantes PAEE na EPT não exige apenas um espaço com acessibilidade física e arquitetônica capaz de receber todos os estudantes, a inclusão requer um espaço e a criação de uma cultura de acolhimento às diferenças, com ética e valores inclusivos, rompendo as barreiras e práticas excludentes. As instituições necessitam organizar soluções pedagógicas diversificadas para atender as necessidades de todos os estudantes, sejam eles com ou sem alguma deficiência.

Para dar condições a efetivação do trabalho pedagógico inclusivo, segue a necessidade de mais formações docentes e a sensibilização dos professores. Sem formação docente, o trabalho pedagógico inclusivo será precarizado, pois fica dependente apenas da sensibilidade pessoal dos professores. Essas formações devem envolver estratégias que favoreçam o TPI, com a construção de um projeto pedagógico coletivo e inclusivo, que seja previsto adaptações curriculares, elaboração e utilização de tecnologias assistivas, flexibilização de atividades pedagógicas e atitudes e discussões inclusivas, não apenas para os estudantes PAEE, mas para todos os públicos.

Percebe-se, também, que os movimentos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são amplos e além de reivindicarem

direitos para os estudantes PAEE, reivindicam, principalmente, igualdade entre todos os cidadãos, e a superação das barreiras de acessibilidade de preconceito e discriminações. Sabe-se que as transformações que os movimentos inclusivos estão realizando são marcantes e necessitam cada vez mais serem ampliadas.

Assim, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva deve atuar não apenas nas transformações dentro das instituições, mas partir para a inclusão desses no mundo, acompanhando os estudantes nos estágios e incentivando-os a realizarem os estágios fora da instituição, onde realizaram transformações também em empresas, transformando o mundo do trabalho em um mundo do trabalho inclusivo. As instituições de EPT Inclusiva devem propor adaptações às necessidades desses estudantes, pois estas serão adaptações para futuros trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição (da) República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 14 jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 17, de 15 de agosto de 2001**. Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

na Educação Básica. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. Brasília, MEC; SEEP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acessado em: 28 de fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. **Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 12, p. 3–21, 2012. DOI: 10.22633/rpge.v0i12.9325. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>. Acesso em: 6 set. 2022.

FERREIRA, L. S. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?**. Educ. Real. [online]. 2018, vol.43, n.2, pp.591-608. ISSN 0100-3143. [viewed 17 May 2018].

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

Gerhart e Silveira. **Métodos de pesquisa**. Tatiana Engel Gerhart e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Caderno Cedes da Unicamp, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARASCHIN, Mariglei Severo. (2015). **Dialética das Disputas: Trabalho**

pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Tese (doutorado)
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de
Pós Graduação em Educação, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os
Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2006.

Prodanov, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico
[recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho
acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed.
– Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

CAPÍTULO 9



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS *CAMP* DO IFFAR

Francieli Pedroso Gomes Padilha

Sabrina Fernandes Castro

Mariglei Severo Maraschin

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem se destacando muito nas últimas décadas. Estudantes que concluíram o ensino fundamental podem optar por cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nos Institutos Federais, nos quais podem usufruir de uma formação técnica ao concluírem o Ensino Médio.

A Educação no Brasil está passando por muitas transformações, no que diz respeito à inclusão dos estudantes com deficiência¹⁹ nas escolas regulares, inclusive na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com o ingresso dos estudantes com deficiência nos Institutos Federais, surgiu o interesse pela temática “Políticas de ações afirmativas e de permanência dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar”.

O Instituto Federal Farroupilha - IFFar, lócus da pesquisa, é composto por onze *campi*, dentre eles, cinco fizeram parte da pesquisa, conforme o aceite dos coordenadores da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) ou dos presidentes do Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE). No entanto, participaram da pesquisa: *Campus* Alegrete, *Campus* Júlio de Castilhos, *Campus* Frederico Westphalen, *Campus* Jaguari, e *Campus* São Vicente

¹⁹ Pessoa com deficiência – PcD – na presente dissertação foi usada esta nomenclatura. Porém, quando os sujeitos da pesquisa ou no referencial teórico realizaram referência a outra nomenclatura foi respeitado tal.

do Sul.

Os estudos foram focados em dois grupos de sujeitos: professoras de Educação Especial, que foram indicadas pelos membros dos Núcleos e estudantes com deficiência, indicados pelas docentes participantes. Para a produção de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas com os dois grupos.

Nesse contexto, citam-se alguns programas e políticas criados para consolidar a inclusão e os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nos institutos federais foi implementado, no ano de 2001, o Programa TEC NEP que faz parte da política de inclusão em Educação Profissional e Tecnológica. No Artigo 1º da Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, locus da pesquisa, consta um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, e das condições das Pessoas com Deficiência (PcD).

Com a intenção de analisar o acesso e a permanência dos estudantes, nesse segmento, trabalha-se com o público-alvo da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, define esse público como sendo os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação (MEC, 2008, p.15).

Partindo desses estudos, também há a necessidade de pesquisar os fatores que influenciam a evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

METODOLOGIA

Este estudo, apresenta uma pesquisa bibliográfica integrativa, para

assim compor a construção dos estudos norteadores que contemplam o artigo. Sabe-se que a pesquisa se estabelece cientificamente como “generalizações, leis e teorias científicas que sirvam como premissas de argumentos lógicos, a partir dos quais possamos inferir a ocorrência de determinados fenômenos” (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 67).

Buscou-se trabalhar com uma pesquisa de natureza básica, de cunho teórico, para aprofundar e interpretar os conceitos acerca das temáticas. Segundo Appolinário (2011, p. 146), a pesquisa básica tem como objetivo principal “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”, ou seja, não há nenhuma forma de intervenção durante a realização da pesquisa.

A pesquisa contemplou uma abordagem qualitativa, enfatizando que teve seu início na revisão de literatura e entrevistas com professores de Educação Especial e estudantes de cinco campi do IFFar.

Segundo Strauss e Corbin (2015):

A pesquisa qualitativa conta basicamente com três componentes: (i) os dados, que podem vir de várias fontes como entrevistas, observações, documentos, registros e gravações; (ii) os procedimentos, que podem ser utilizados para interpretar e organizar os dados; e (iii) relatórios escritos e verbais, que podem ser apresentados em artigos, palestras ou livros (STRAUSS e CORBIN, 2015, pág.24).

A pesquisa qualitativa difere da quantitativa, por contar somente com descrições e análises acerca do assunto em estudo, enquanto a pesquisa quantitativa detalha métodos estatísticos, trabalha o assunto numericamente, ao referenciar a temática para uma análise detalhada.

Quanto aos objetivos, este estudo define-se como exploratória e descritiva, com o propósito de explorar e conhecer melhor as políticas de inclusão dos estudantes com deficiência. Em conformidade com Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico e entrevistas” (GIL, 2002, p.41). Nesse contexto, o mesmo autor destaca que o “estudo descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (p.42).

A EPT E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve início em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes artífices, pelo Decreto nº 7.566, situadas em várias capitais brasileiras, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Estas, mais tarde, passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), e os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). No ano de 1959, foi reformulada a rede, passando a ser Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com a Lei Nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, regida pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro de 1959.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, do mesmo modo que os outros Institutos pertencentes à Rede Federal de Ensino, são instituições públicas e gratuitas, vinculadas ao Ministério da Educação. O referido Instituto foi criado pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nascendo da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (criado em 1954), de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos (cujo funcionamento iniciou em 2008), da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (criada em 1954), e do acréscimo da Unidade Descentralizada

de Ensino de Santo Augusto (cujo funcionamento iniciou em 2007), que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves.

O IFFar é uma instituição de natureza autárquica, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Nos seus *campi*, são ofertados os cursos de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (PDI 2019- 2026).

Referindo-se à inclusão no IFFar, foi iniciada em 2001, com o Programa Ação TEC NEP, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais. Em relação às políticas públicas de inclusão, das pessoas com NEE na Educação Profissional e Tecnológica, a Ação TEC NEP foi a primeira desenvolvida pelo Ministério da Educação:

A ação está direcionada a escolas técnicas, agrotécnicas federais, Centros Federais de Educação Tecnológicas e escolas vinculadas a universidades, mas deverá mobilizar inúmeras parcerias: famílias, sistemas de ensino, empresários, órgãos empregatícios com vistas a ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos a atividades laborais que permitam acesso ao mercado e emancipação econômica (BRASIL, 2001b, p. 4).

Com a perspectiva da integração no ano de 2008, o Ministério da Educação desenvolve “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que promove uma articulação integral.

Nessa perspectiva, a Educação Profissional revela a necessidade de se tornar inclusiva. Em 2009, foram implantados, nos *campi* do

IFFar, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Com o intuito de ligar mais as práticas de inclusão, foram institucionalizadas, na Pró-Reitoria de Ensino, bem como nos *campi*, as Coordenações de Ações Inclusivas (CAIs) (IFFar, 2009).

A Política de Diversidade e Inclusão, implantada em 2014, no IFFar, visa promover a inclusão de pessoas com deficiências, e procura acolher a diversidade dos sujeitos nas mais variadas áreas de formação profissional, garantindo assim, “o acesso, a permanência e formação qualificada dos discentes incluídos nos cursos ofertados na Educação Profissional e Tecnológica” (IFFAR, 2014, p.08).

Conforme consta na Política de Ações Afirmativas do IFFar, no documento atualizado em 2019, “as ações são pensadas no intuito de garantir o ingresso, a permanência e a formação qualificada dos estudantes e servidores com deficiência, bem como os cotistas das ações afirmativas do IF Farroupilha” (IFFAR, N° 029/2019).

A Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, traz no seu Artigo 1º: “constitui-se em um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial e das condições das Pessoas com Deficiência (PcD), mediante a ampliação do acesso aos cursos e o acompanhamento do percurso formativo na Instituição, com a adoção de medidas que estimulem a permanência nos cursos” nos *campi* do IFFar (RESOLUÇÃO, N° 029/2019, art.1º).

Do acesso aos cursos e da reserva de vagas, o Artigo 3º. define que “A Política de Ações Afirmativas do IFFar promoverá a reserva de vagas nos editais dos processos seletivos regulares dos cursos e modalidades indicados no Artigo 2º, Incisos I a III, para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) e para PcD, nos termos da legislação, em proporção ao

total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e PcD na população do Rio Grande do Sul (RS), segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

A Política de Permanência e Êxito (2014) no IFFar configura-se pelo Programa de Permanência e Êxito, o qual foi instituído pela Resolução CONSUP 178/2014, de acordo com o planejamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Entre os principais objetivos desse programa, estão o de consolidar a excelência da oferta da educação profissional e de promover ações para a permanência e êxito dos estudantes.

A INCLUSÃO NO IFFAR

A inclusão é o direito das pessoas com deficiência frequentarem os mesmos espaços das pessoas sem deficiência. Esse direito é garantido desde a Constituição Federal de 1988, artigo 205, que estabelece a educação como direito de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, e prevê que o ensino será ministrado em igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas (BRASIL, 1988).

Ao tratar da inclusão de estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar, as docentes que participaram da pesquisa responderam que vai desde o processo seletivo até os discentes completarem os estudos, como descrito nos objetivos do PDI 2019-2026: o ingresso, a permanência, e a saída com êxito dos estudantes para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, foi criada a primeira política de educação inclusiva em educação profissional no Brasil: o então Programa da Ação TEC NEP, configurando as ideias de inclusão, assegurada por órgãos internacionais, como a ONU, vinculada à Educação Profissional, imposto pela reforma

dos anos 1990. Nesse período, existia, no Brasil, uma educação geral e uma educação voltada para o trabalho, contudo, durante a existência da Educação Profissional como política pública, nenhuma ação foi efetivada para a inclusão de pessoas com NEE antes do ano 2000.

Segundo Nascimento, a política de Inclusão na Rede Federal foi implantada em:

[...] meados do ano 2000, nasce a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias do MEC: Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

Ressalta-se que quando se fala em inclusão não se contempla somente as pessoas com deficiência, mas abrange todos os indivíduos que são, de alguma forma, excluídos da sociedade em função da raça, gênero, cultura e questões sociais. Oliveira salienta que,

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso a ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais no ensino regular comum (OLIVEIRA, 2007, p.32).

É dever do Estado proporcionar educação especializada e de qualidade a todos, conforme está elencado no artigo 208 da CF/88: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 103).

Além disso, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a educação e a formação desses sujeitos conforme o artigo 227 da CF/88:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 95).

Assim, a criação dos documentos norteadores para contemplar os estudantes com necessidades educacionais específicas, vêm se desenvolvendo desde a criação do programa TECNEP, a qual culminou com a criação dos NAPNEs. conforme destaca a professora D

[...] então dentro do IFFar, a questão das necessidades educacionais específicas, elas passaram a ocupar um espaço de discussões na criação dos documentos orientadores que a gente utiliza, a partir do momento que a gente passou a fazer a revisão da política de diversidade e inclusão da instituição (PROFESSORA D).

Desse modo, para que de fato aconteça a inclusão, os estudantes com deficiência começam a ser identificados desde o processo seletivo, sendo a inscrição o primeiro passo e, neste momento, o professor identifica por qual cota o estudante realizou a inscrição, conforme explica a professora B

A primeira tomada de conhecimento é da inscrição de pessoas com deficiência, a cada processo seletivo. Eu na condição de professor de Educação Especial, vou atrás da informação de inscrição de cotistas. Quais foram, houve inscrição de cotistas? Aí tenho acesso e estou por dentro dos candidatos que entraram por cotas. Feito isso, depois vejo se de fato eles formalizaram a matrícula, se formalizaram a matrícula, vejo a deficiência, e se for uma deficiência que vai requerer suporte, por exemplo, vou

falar da surdez e da deficiência intelectual que é nosso público aqui do campus (PROFESSORA B).

Já a professora D argumenta, também, que há os estudantes que realizam suas inscrições por ampla concorrência, mas que podem colocar que possuem alguma deficiência e solicitar acessibilidade na hora da prova. De acordo com a professora D

Mas a gente também tem estudantes que não se inscrevem por cotas, e sim por ampla concorrência, mas que podem na hora da inscrição se identificar como pessoas com alguma deficiência, aí eles indicam quais são. A gente tem a flexibilização do tempo e aplicação da prova, disponibilização de leitores, provas ampliadas, provas utilizando outros recursos que se façam necessários, salas individuais, então a gente tem todo um processo que é de acolhimento e de organização do processo seletivo, atendendo essas especificidades dos candidatos (PROFESSORA D).

Na mesma lógica do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, a professora A confirma em sua fala, que é no processo seletivo que os estudantes com deficiência são identificados e, assim, é possível dar o devido suporte que cada um necessita, ao longo do processo até o dia da prova, como destaca a professora A

Quando os estudantes cadastram a inscrição, eles podem indicar a deficiência e solicitar atendimento especial no dia da prova, se precisam de algo específico ou atendimento de algum profissional específico. A gente geralmente faz um contato com esses estudantes para verificar se eles se inscreveram corretamente, se eles compreenderam o que têm direito, porque às vezes as pessoas se inscrevem de forma equivocada. Então, cada coordenação das ações inclusivas das unidades entra em contato com esses estudantes, antes do ingresso. Se tem necessidade de uma prova ampliada, a reitoria providencia, ou se a necessidade de intérprete ou de um leitor para acompanhar o estudante, o próprio campus providencia (PROFESSORA A).

Fica evidente na fala da docente, que todas as unidades do IFFar trabalham unidas e da mesma forma, para contemplar os estudantes com deficiência que queiram estudar na instituição. Dessa maneira, a professora B comenta que o processo no *campus* é bastante acolhedor. Os professores já vêm de uma caminhada, pois a cada ano têm novas experiências com estudantes com deficiência inseridos na instituição.

Os movimentos em relação à permanência de estudantes com deficiência estão estabelecidos nas políticas de inclusão. Porém, para que de fato aconteça a inclusão e permanência desse público, há necessidade de mudanças para eliminar as barreiras e garantir a acessibilidade desses sujeitos em todos os setores da educação.

A oferta de acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida deve ser garantida para todos que dela necessitam. De acordo com Gil (2006), dependerá de cada espaço e, também, de condutas e posicionamentos que são marcadas por movimentos e participação de toda sociedade, dando-lhes o direito de ir e vir em todos os setores como: ao transporte, à comunicação, à educação e à informação.

Em 2004, a temática de acessibilidade é conceituada na legislação brasileira pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, “como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes, meios de comunicação e informação” (BRASIL, 2004).

Reforçando na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), conceitua, Art. 3º - o que é acessibilidade e barreiras,

1 - acessibilidade: 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; [...]

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança; [...] (BRASIL, 2015, p. 1).

Considerando as barreiras estabelecidas na lei supracitada, as unidades do IFFar estão mobilizadas para contemplar as dimensões de acessibilidade. Isso pode ser identificado nas entrevistas com as Educadoras Especiais. Portanto, no que se refere ao quesito acessibilidade a professora C enfatiza,

a acessibilidade ao processo seletivo, que seria a primeira , nós temos uma boa condição de oferecer a acessibilidade, no momento que se inscreve um estudante, com baixa visão, ou deficiência visual, cegueira e surdez, sempre a instituição faz um movimento de acolhida e de organização para que aquele estudante consiga participar efetivamente daquele processo seletivo (PROFESSORA C).

Percebe-se que as unidades pensam e se mobilizam desde o processo seletivo para que de fato aconteça a inclusão no IFFar. Ao se retomar as Leis de Cotas já mencionadas, que depreende um amparo para os estudantes com deficiência, os *campi* dispõem do processo seletivo adaptado. Esses processos são apenas uma parte das ações voltadas para a inclusão.

Diante da pesquisa realizada nas unidades do IFFar, nos deparamos nas entrevistas com as professoras, a referência com cinco dimensões

de acessibilidade voltadas para garantir a permanência e a inclusão dos estudantes com deficiência, sendo: barreiras atitudinal, arquitetônica, comunicacional, pedagógica e programática e instrumental.

1. Barreiras Atitudinais: são as atitudes dos indivíduos que podem gerar preconceito, discriminação, estigmas e estereótipos.

Portanto, as barreiras atitudinais referem-se à “percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipo sem discriminação. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras” (BRASIL, 2013, p.37).

2. Barreiras Arquitetônicas: barreiras nos ambientes físicos da sociedade, nas escolas e nos meios de transportes utilizados pelos estudantes com deficiência. Dischinger e Machado (2006) definem as barreiras arquitetônicas: “São representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem a realização de atividades desejadas de forma independente causando diversos tipos de restrições” (DISCHINGER e MACHADO, 2006, p.36).

3. Barreiras Comunicacionais: são barreiras na comunicação. O ideal é a oferta de recursos e atividades como: Língua de sinais, textos e comunicados com letras ampliadas, tecnologias assistivas e acessibilidade digital, etc. As práticas e exemplos de acessibilidade nas comunicações são definidos por Mendonça (2013), conforme o que segue: o Braille utilizado pelos cegos para escrita e leitura, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) utilizada por pessoas surdas (MENDONÇA, 2013).

4. Barreiras Pedagógicas: barreiras de adaptação nos currículos de estudantes com deficiência, pois todos têm direito a uma adequação

nos métodos escolares como: intérpretes em sala de aula, textos impressos em fontes maiores, leitores, recursos tecnológicos específicos, etc. Conforme Mendonça (2013), as barreiras pedagógicas são as metodologias para a adaptação das aulas ministradas pelos docentes, como a organização de técnicas adequadas a cada estudante.

5. Barreiras Programáticas: são as barreiras nas políticas de acessibilidade como: leis, decretos, portarias, resoluções, etc. Que atendam e respeitem os estudantes com deficiência no âmbito escolar. No entanto, para Glat e Pletsch (2010), a efetivação de ações afirmativas é diretamente influenciada pelo grau de envolvimento nas ações afirmativas que contemplem os estudantes com deficiência.

A barreira atitudinal foi a primeira a ser destacada pelos docentes. Configura as atitudes excludentes das pessoas, são as barreiras atitudinais marcadas pelo preconceito, discriminação, estereotipo e estigmas (PIVETTA et al., 2016).

Ribeiro reitera que “barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência” (RIBEIRO, 2016, p. 57).

Com base no exposto, conter as barreiras atitudinais é o mais importante, pois está ligada às demais barreiras. Assim, compreende-se que as atitudes discriminatórias das pessoas interferem na inclusão do ser humano na sociedade atual.

A professora C salienta que a barreira atitudinal é a barreira mais relevante quando se refere à inclusão, *“eu acredito que nos processos de inclusão, seja a mais marcante [...] nós temos sim muitas barreiras atitudinais no entendimento dos docentes”*. De acordo com a fala de Piveta (2016), torna-se necessário que se pense em estratégias que minimizem essas

barreiras e fomentem a sua inclusão, tendo em vista que “[...] promover a acessibilidade envolve, antes de tudo, remover barreiras atitudinais e fomentar o respeito por todos os seres humanos, independentemente de suas condições ou especificidades [...]” (PIVETTA et al., 2016, p. 28).

No que se refere às questões das políticas internas de acessibilidade, as instituições estão bem servidas, conforme é destacado na fala da professora C, no que se refere à acessibilidade aos estudantes com deficiência, *“eu entendo que politicamente as normativas já são bastante robustas, tem bastante força na questão institucional, é mais um desafio na questão atitudinal na questão dos servidores como um todo”*.

Nesta lógica, Ponte e Silva (2015) defendem que cada sujeito atuante na escola precisa refletir e conscientizar sobre suas atitudes, se estão sendo ou não excludentes. “[...] uma adaptação e preparação na sociedade para que receba toda e qualquer pessoa, seja nas questões arquitetônicas, atitudinais ou comunicacionais” (PONTE; SILVA, 2015, p. 269).

Com os processos de inclusão incorporados nas unidades, as políticas de inclusão, e com as etapas em desenvolvimento, os professores estão aceitando de forma mais tranquila os estudantes com deficiência. Além disso, os diálogos estão se concretizando melhor, como foi registrado em entrevista com a professora D:

A acessibilidade atitudinal a gente tem procurado atender cada vez mais para estes aspectos, no fato de haver uma disponibilidade para que nós possamos dialogar a respeito disso, então, eu te diria que hoje eu não encontro dificuldades para fazer via NAPNE eu como presidente digo que a tempos vem sendo construído desde 2016 (PROFESSORA D).

Ao considerar a fala da docente entrevistada, compreende-se que as barreiras atitudinais estão se dissipando no contexto

educacional nessa unidade, com as técnicas e movimentos que o *campus* organiza para conter essas barreiras. Por conseguinte, outra dimensão de acessibilidade presente na fala das professoras é a arquitetônica. Salienta Gil (2006):

[...] as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são o preconceito, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, porque estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa normal, do homem perfeito [...] (GIL, 2006, p. 1).

A professora C comenta, em termos de acessibilidade arquitetônica, que a instituição tenta atender todos os pré-requisitos para que os estudantes com deficiência consigam permanecer e ter êxito na instituição. A questão comentada pela professora é ressaltada pelo PDI (2019-2026), sendo “o foco do Programa Permanência e Êxito, portanto, é concentrar os esforços institucionais nas ações que garantam a permanência e o êxito dos estudantes, buscando, dessa maneira, minimizar as situações que geram a retenção e/ou o abandono escolar” [...] (BRASIL, 2019, p.59).

A professora A destaca uma questão importante no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, acentua que “*é um campus antigo, é um prédio antigo, com mais de 60 anos, tudo que foi pensado em acessibilidade no campus, foi muito mais de adaptar o que já existia*”. Em conformidade com as ideias da professora A, a professora B destaca que, *em termos de acessibilidade arquitetônica, a unidade está bem carente, a estrutura é de mais de 50 anos, a gestão vai literalmente adaptando os espaços conforme as necessidades e as demandas que se apresentam durante o ano.*

Desse modo, é necessário que se façam as construções arquitetônicas necessárias, para que de fato aconteça a inclusão de

estudantes com deficiência nas unidades.

Em termos de acessibilidade arquitetônica, observa-se nas falas das docentes que os *campi* da instituição estão se ajustando, à medida que surgem as necessidades dos estudantes que ingressam. Dessa maneira, a professora E segue salientando que os auxílios acontecem fundamentados nas necessidades dos estudantes, *“aqui o aluno chega na parada e se ele precisa de auxílio vai ter alguém ali esperando para levar para a sala, vai ter alguém esperando para levar no banheiro”*.

Portanto, verificou-se nas entrevistas que os *campi* atendem às necessidades dos estudantes quando eles ingressam, mas é evidente que ainda falta estrutura física para atender os estudantes com deficiência, conforme é disposto nas leis e nas políticas de acessibilidade.

Deter as barreiras comunicacionais, também, é importante no processo de inclusão. Em consonância com as políticas internas da instituição, como já exposto no item 3.4, a RESOLUÇÃO CONSUP Nº12/2015, apresenta a Acessibilidade Virtual e Comunicacional e o Manual de Procedimentos Acessíveis para auxiliar os estudantes com deficiência.

Barreiras comunicacionais são definidas pela Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 como sendo,

B) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015, p. 2).

Do mesmo modo, as barreiras nas comunicações [acessibilidade comunicacional] devem ser garantidas aos estudantes que precisam de códigos, como a utilização do Braille, em conformidade com a Resolução

Nº 2, de 11 de setembro de 2001, Art. 12,

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares [acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental] mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille [braile] e a língua de sinais [...]. (BRASIL, 2001, p.3).

Outra prática fundamental para a inclusão de estudantes surdos é a presença do intérprete, em conformidade com o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. De acordo com o decreto fica determinado o que segue:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Devido à falta deste profissional nas instituições, torna muito difícil a comunicação com os colegas, professores e demais integrantes da instituição. Isso fica claro na entrevista com a estudante 2, quando afirma que *“a comunicação é bem difícil, alguns tentam outros não, uns tem vergonha, uns ficam preocupados”*. A presença deste profissional nas instituições é de suma importância para que de fato aconteça o ensino – aprendizado, pois a mesma estudante comenta que *“no início não tinha intérprete, era muito ruim, aí me esforcei juntamente com a unidade e conseguimos. Agora é muito bom”*.

De tal modo, com a explanação da estudante, fica evidente o quanto é importante a presença deste profissional nas instituições que tem estudantes surdos.

Essa dificuldade de conseguir profissionais intérpretes é destacada pela professora C. *“a nossa dificuldade muitas vezes é no provimento dos tradutores intérpretes”*. Esta é considerada uma barreira de acessibilidade comunicacional que o *campus* está em constante ajuste, como deixa claro a professora em sua fala

“nós não temos intérprete efetiva no nosso campus, já tivemos três alunas surdas simultaneamente, hoje temos uma aluna surda, e a gente sabe do amparo legal do servidor que faz a interpretação, e do direito do aluno de ter esse intérprete, é uma das barreiras que nós enfrentamos” (PROFESSORA C).

Dentre as barreiras salientadas, verificou-se em entrevistas com as docentes, que as barreiras pedagógicas precisam ser sanadas para que de fato aconteça a inclusão dos estudantes. Mendonça (2013), esclarece,

As barreiras pedagógicas são identificadas como aquelas que incluem metodologias para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos, para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos (MENDONÇA, 2013, p. 12).

A acessibilidade pedagógica é enfatizada pela professora D,

“a questão pedagógica ainda temos problemas em termos do entendimento da flexibilização curricular, precisamos amadurecer muito institucionalmente sobre a flexibilização, sobre as noções de ensino e de aprendizagem, a gente tem as questões de ter professores muito conteudistas” (PROFESSORA D)

Em termos de acessibilidade pedagógica, a estudante 2 acentua a dificuldade em conseguir acompanhar as disciplinas, principalmente as técnicas, quando não tem a devida adaptação nas disciplinas, *“algumas coisas que não têm adaptação não consigo acompanhar muito bem”*.

Da mesma forma, a estudante 3 comenta que falta a acessibilidade pedagógica, algumas disciplinas não têm a adaptação no conteúdo, nem adaptação nas provas.

As adaptações curriculares acontecem em alguns *campi*, conforme fica claro durante a entrevista com a professora C, a instituição em que trabalha tem as devidas adaptações conforme as necessidades dos estudantes,

“a instituição faz as adaptações necessárias, mas tudo é muito lento, as adaptações, as flexibilizações embora nós estejamos fazendo institucionalmente, sempre precisamos fazer algo novo. Eu participo de um Grupo de Trabalho de flexibilização e a gente tenta viabilizar sempre que possível os docentes da unidade”. (PROFESSORA C).

Constatou-se na fala das docentes que a flexibilização curricular é organizada em alguns *campi* da instituição de forma mais tranquila, mas, em outros *campi* ainda necessita de construção.

A última barreira descrita pelos docentes são as barreiras programáticas, todos os professores salientam as normas, leis e políticas federais e internas que estão sendo seguidas. A professora A, bem como as demais docentes, descreve as políticas internas do IFFar,

a política de diversidade e inclusão (2018), política de ações afirmativas (2019), política de não violência (2019), regulamento do AEE (2019), em seguida vai sair a de flexibilização curricular, especificamente para os estudantes com deficiência (PROFESSORAS, A, B, C, D e E).

Foram descritas como um dos processos de inclusão, as dimensões de acessibilidade, e ficou clara a importância no contexto escolar. No decorrer da pesquisa foi possível perceber que as unidades estão se envolvendo para que aconteça em todos os seguimentos a

acessibilidade para os estudantes com deficiência, para assim evitar a evasão desses estudantes.

O fenômeno da evasão na Educação Profissional requer uma investigação mais ampla para melhor interpretar a temática. De acordo com Figueiredo (2014), há escassez de pesquisas nessa área, o que é evidenciado por Meira (2015), dificultando a formação de um referencial teórico sólido para utilização de base nas pesquisas empíricas nessa modalidade da educação básica.

Os autores Silva, Pelissari e Steimbach (2013) constataram um panorama de expressivo abandono na educação profissional técnica de nível médio, apesar do significativo aumento de vagas nos últimos anos “a escola poderá repensar sua prática e criar estratégias que maximizem as chances de o estudante permanecer nos estudos, evitando uma trajetória marcada pelo fracasso escolar” (SILVA, PELISSARI E STEIMBACH, 2013, p.102).

As autoras Dore e Luscher (2011) afirmam que a evasão é o resultado de uma série de processos que se encontram na trajetória da vida escolar, sendo esses processos determinados por causas variadas, como por exemplo: fatores sociais, familiares, individuais e institucionais.

A evasão escolar no contexto dos estudantes com deficiência pode ser verificada com base em problemas semelhantes aos estudantes evadidos no geral. No entanto, baseada nas falas das docentes, a evasão de estudantes com deficiência tem causas similares, e percentual considerado igual aos demais estudantes, conforme relata a professora A, *“a evasão é algo composto por várias condições do estudante e da instituição, os alunos com necessidades específicas e com deficiência, tem o mesmo percentual de evasão que os demais estudantes”*.

Na sequência, sobre as causas de evasão, pondera Ferreira (2001,

p. 33), “a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente”. Dessa forma, fica evidente que a questão de evasão é consequência de várias causas.

Deste modo, a evasão de estudantes com deficiência, é observada nas colocações da professora C, e é sistêmica, é um contexto todo, questões financeiras, muito impactantes, há dificuldade ainda, dessa percepção de inclusão por parte do *campus*. A própria figura do docente do AEE, não é uma figura que transita com naturalidade para conseguir apoiar os estudantes conforme eles necessitam.

Em conformidade com o pensamento de Araújo,

A evasão escolar pode ocorrer pela desistência/abandono do aluno, pelo trancamento da matrícula para um posterior retorno ou pela retenção por frequência e/ou conteúdo. Essa problemática deve ser analisada de modo a identificar de qual evasão se trata: do curso, da instituição ou do sistema. (ARAÚJO, 2013, p.34).

Evasão e abandono possuem conceitos diferentes, mas com características idênticas. Em concordância com Klein (2008), “evasão ocorre quando o aluno matriculado em determinada série e ano letivo, não renova a sua matrícula para o ano seguinte, independente se foi aprovado ou reprovado. E abandono define-se ao discente matriculado que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, sem comunicar a escola o devido problema e nem mesmo ter solicitado a transferência” (KLEIN, 2008, p.21).

Como argumenta a professora C,

“eu acredito que já foi maior a evasão. Depois que eu entrei, nós já tivemos estudantes com déficit de atenção que concluiu o Proeja, estudantes com deficiência que, também, concluiu o Proeja e uma estudante com deficiência que concluiu licenciatura em ciências biológicas”.

A questão da evasão está sendo trabalhada na maioria dos *campi* para que os alunos tenham êxito nos seus estudos, mediante a fala da professora B, *“não temos evadidos com deficiência no nosso campus”*. As hipóteses de outros *campus* é a questão de barreiras arquitetônica, atitudinal e a questão do transporte adaptado.

Tendo em vista a mesma lógica de não haver estudantes com necessidades educacionais específicas e/ou com deficiência evadidos no *campus*, a professora E relata, *“não temos evasões de estudantes por questões da deficiência, desses anos que estou aqui, mais por questões pessoais e não por adaptação no curso. Ano passado conseguimos formar três alunos no campus”*.

Percebe-se com base nas entrevistas com as docentes, que o IFFar, como um todo, trabalha voltado para as políticas de inclusão, e que a evasão dos estudantes com deficiência e/ou com NEEs, está sendo amenizada com o decorrer dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi realizada em cinco *campi* do IFFar. Participaram das entrevistas docentes de Educação Especial indicados pelos presidentes do NAPNE ou coordenadores da CAI. Os estudantes que colaboraram com a pesquisa foram indicados por seus professores no momento da entrevista.

Utilizando os dados coletados a partir das entrevistas com as docentes participantes, foi possível verificar os movimentos das unidades pesquisadas para apoiar os estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, optou-se por organizar as análises em três categorias: as políticas internas nos *campi* do IFFar; a permanência dos estudantes com deficiência, e o contexto de evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar.

Como foi observado em entrevistas com as docentes, o IFFar segue desde 2012 as normativas, leis e políticas para contemplar os estudantes com deficiência, pois a partir da reserva de vagas conseguem ingressar na instituição de forma igualitária, sendo o processo seletivo o primeiro passo para a inclusão dos estudantes com deficiência.

Considera-se que a política de ações afirmativas do IFFar é de extrema importância para os estudantes com deficiência, os quais são os participantes da pesquisa. A historicidade da política de inclusão parte da Ação TEC NEP em 2000, marco inicial para a implementação de estudos voltados à inclusão dos estudantes com deficiência. Diante disso, Gonçalves (2017) destaca em sua pesquisa que a implementação da política Ação TEC NEP contribuiu para a concretização de outras políticas de inclusão.

Portanto, fica evidente com base nos estudos realizados nos cinco *campi*, que a política interna de ações afirmativas é de suma importância desde o processo seletivo, durante o percurso formativo dos discentes, até a saída exitosa deles. Conforme consta no Manual de Procedimentos Acessíveis para Processos Seletivos, que descreve todo o processo de forma mais clara para que os estudantes consigam efetivar a inscrição e, posteriormente, a matrícula.

Seguindo a análise no contexto das políticas internas para os estudantes com deficiência, todas as unidades seguem as políticas de inclusão, que vão desde as Leis, normativas e decretos institucionais, até as políticas de âmbito federal conforme a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Com isso, no âmbito das políticas internas a instituição se baseia no Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas, estabelecida pela Resolução CONSUP N°15/2014, que auxilia no planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da instituição.

Com ênfase nas concepções sobre a permanência dos estudantes com deficiência, os docentes e estudantes citaram as barreiras como sendo um dos entraves na permanência desse público nas unidades. A primeira barreira citada pelos professores foi a atitudinal. Pode-se concluir que as barreiras atitudinais, aos poucos estão sendo compreendidas pelo corpo docente e, desse modo, a inclusão de estudantes com deficiência concretiza-se em todos os segmentos da instituição.

As barreiras pedagógicas também são apontadas pelos estudantes como a mais preocupante: algumas disciplinas não têm adaptação nos materiais pedagógicos, enfatizaram que é muito lento o processo de adaptação nas disciplinas, bem como as avaliações não têm adaptação adequada.

As barreiras arquitetônicas foram citadas pelos docentes, e fica evidente que as instituições atendem aos estudantes conforme a necessidade dos que ingressam, pois, a maioria das unidades é antiga, e as organizações arquitetônicas são adaptadas quando ingressa um estudante com alguma necessidade física.

Percebe-se que as adaptações são um esforço que cada *campi* atende para garantir a permanência dos estudantes com deficiência, conforme destacado no PDI (2019-2026), o “foco do Programa Permanência e Êxito, portanto, é concentrar os esforços institucionais nas ações que garantam a permanência e o êxito dos estudantes, buscando, dessa maneira, minimizar as situações que geram a retenção e/ou o abandono escolar” [...] (BRASIL, 2019, p.59).

As barreiras programáticas são relatadas pelas docentes, como bem atendidas institucionalmente, as leis, os decretos, as normativas referentes à inclusão dos estudantes com deficiência são bem robustas. Os estudantes são atendidos, conforme as políticas de inclusão desde

que começa o processo seletivo, durante as provas e, também, depois do ingresso nas unidades, como já destacado no Programa Permanência e Êxito. Tudo isso, para que os estudantes tenham êxito em seus estudos, tentando barrar a evasão desse público.

Em relação ao contexto sobre a evasão dos estudantes com deficiência nos *campi* do IFFar, a partir da pesquisa nas unidades, confere-se uma notícia muito positiva para a educação inclusiva. Verifica-se que a evasão dos estudantes com deficiência, apresenta-se na mesma proporção que a dos demais estudantes sem deficiência. Segundo Dore e Luscher (2011) a evasão é o resultado final de uma série de processos que se encontram na trajetória da vida escolar, sendo esses processos determinados por causas variadas, como por exemplo: fatores sociais, familiares, individuais e institucionais, por isso, merecem muita atenção e estudo.

Esses indícios reforçam a importância do cumprimento da legislação por parte das instituições e a necessidade de reforçar que as políticas públicas institucionais sejam cumpridas, e que possam assegurar o direito das PcD nas instituições federais, também, de educação profissional e tecnológica.

Conclui-se, assim, a importância de destacar o desafio que as unidades pesquisadas enfrentam, para proporcionar o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes com NEEs e/ou com deficiência. Todas as ações são realizadas com o intuito de que eles tenham uma aprendizagem significativa, que consigam concluir com êxito a trajetória escolar, e que se sintam preparados para enfrentar o mundo do trabalho, conforme as formações e experiências adquiridas durante o curso.

Ao finalizar esta pesquisa, espera-se que as discussões até aqui configuradas possam corroborar com a educação inclusiva dentro das unidades do IFFar, bem como em outras instituições de EPT. As

discussões sobre as barreiras pedagógicas e o trabalho docente não se encerram aqui, sendo necessários mais estudos que favoreçam a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência em todas as esferas educacionais.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

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

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001, art.12.

_____. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 15 maio 2022.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. **Lei nº 11.892** de 29 de Dezembro de 2008. Artigo 8º.

DISCHINGER, Marta e Machado, Rosângela. **Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis**. In. Inclusão. Vol. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva. **Análise dos fatores geradores de evasão no curso técnico em telecomunicações do Cefet-RJ/Uned Petrópolis: uma reflexão sobre qualidade em educação profissional**. Dissertação de Mestrado. 100 fl. Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/854/1/>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, M. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. 22 out. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/martagil#301>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. **O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

MAZZOTTI, Alda Judite Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.

MEIRA, Cristiane Araújo. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica no Instituto Federal do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. 118 f. UFES, 2015.

NASCIMENTO, Franclin Costa. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: IFB, 2013.

PIVETTA, E. M. et al. **Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na universidade de Aveiro**. Revista Educação. Florianópolis\SC, v. 39, n. 2, Ago. 2016, p. 166-174. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24686>. Acesso em: 02 Jul. 2022. ISSN print 0102-5473, e ISSN 2175-795X.

RIBEIRO, M. D. **Barreiras Atitudinais: obstáculos e desafios à Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior**. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2016.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.**

Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. E. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. 288 p.;23cm.

CAPÍTULO 10



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NA VIDA DO TRABALHADOR-ESTUDANTE: ENTRE NOVOS E VELHOS DESAFIOS

Ana Paula de Almeida

Mariglei Severo Maraschin

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar reflexões produzidas ao longo do momento pandêmico ocasionado pelo Covid-19, a partir do ano de 2020. O período mundialmente turbulento e incerto que ocorre devido a pandemia causada por um vírus que colocou o mundo inteiro em isolamento social, medida essencial para se evitar o contágio em massa. Este fato reflete diretamente nos diferentes segmentos da sociedade, trazendo reflexos à escola. A suspensão de atividades presenciais, mudanças de rotinas e a expansão dos horários de trabalho, entre outros, passaram a fazer parte da realidade de muitos brasileiros, e em especial os trabalhadores-estudantes (TEs) dos cursos técnicos subsequentes. A indagação base que motivou a realização deste estudo foi: Quais os desafios gerados pela pandemia de Covid-19 na vida do trabalhador-estudante (TE), considerando suas especificidades e dificuldades frente ao ensino remoto?.

A proposta ganha relevância a partir dos estudos anteriores da pesquisadora e suas vivências enquanto trabalhadora do Setor de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), apresentando uma versão mais atualizada da temática com os (TEs), a qual dialoga intimamente com as ações de permanência e êxito do IFRS e com o Grupo de Trabalho dos Cursos Técnicos Subsequentes, que nasceu durante este momento pandêmico como uma estratégia de fortalecimento dos diferentes sujeitos que compõem os cursos técnicos subsequentes, seus fazeres e práticas

pedagógicas.

Dos estudos de Almeida (2019), a realidade dos Cursos Técnicos Subsequentes é atravessada pela oferta destinada a um público específico que, ao longo de sua trajetória, apresentou inúmeras dificuldades de concluir a Educação Básica, e quando isso aconteceu, foi de forma muito precária.

Trata-se, pois, de uma trajetória percorrida por muitos jovens brasileiros que precisam se lançar ao mundo do trabalho antes de concluir seus estudos. Para Antunes (2009), isso é decorrente da forma como a sociedade brasileira está estruturada, sob um capitalismo periférico, dependente e concentrador de renda. Sob essa perspectiva, acompanha-se o aumento do desemprego, como também a informalidade e a precarização do trabalho que repercutem na redução dos salários e no agravamento do quadro das desigualdades sociais.

Frente ao novo contexto, com a chegada da pandemia causada pelo Coronavírus, descortinou-se outros dilemas. As instituições de ensino tiveram suas atividades presenciais suspensas. Docentes, técnicos administrativos e estudantes, viram-se, de um momento para outro, tendo que desenvolver suas atividades diante de um contexto de excepcionalidade, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação.

No IFRS inúmeros desafios surgiram a partir da suspensão das atividades presenciais e consequente implantação do ensino remoto, destaque que devido a especificidades dos TEs, a estrutura curricular dos Cursos Técnicos Subsequentes, as implicações e problematizações adquiriram novos contornos no contexto escolar destes cursos. Assim, amplia-se os olhares sobre as políticas, o currículo e os diferentes segmentos que compõem este universo.

A suspensão das atividades presenciais em decorrência da Pandemia Covid-19 foi uma mudança imposta pelo ato normativo da resolução nº 005/2020 que ocasionou muitas dúvidas e incertezas da continuidade das aulas presenciais e todo o trabalho desenvolvido na Instituição. Devido às preocupações com o avanço da Pandemia, no âmbito estadual, o IFRS foi a primeira instituição federal do estado a paralisar completamente suas atividades presenciais em todos os Campi.

A partir dessa medida, inúmeros questionamentos foram surgindo, por parte de toda a comunidade escolar/acadêmica. O que se quer dizer é que, neste momento de crise, com os desdobramentos e as consequências que acompanham uma pandemia, a condição de TE não pode ser reforçada e/ou ofuscada, deixando a percepção de que sua existência e vida fique em segundo plano.

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando do ambiente escolar, espaço que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. Com o movimento de uma sala de aula é marcada por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar.

Neste texto, não temos a pretensão de colocar a vida dos TEs em evidência enquanto coletivo ou reforçar as suas fragilidades, e sim alertar sobre a necessidade de serem olhados e considerados equanimemente como cidadãos, sujeitos nas suas diferenças, com a condição de TEs, mas também em suas potencialidades e especificidades de vida. Em momentos críticos como o da pandemia, precisam mais do que nunca serem respeitados como sujeitos de direito, únicos, diversos e múltiplos.

Para analisar os impactos do cenário de pandemia, suspensão

das aulas presenciais e ensino remoto dos TEs, a reflexão apresentada visa discutir os principais elementos que contribuíram nos impactos causados pela pandemia e seus reflexos no acompanhamento escolar dos TEs. Compreendida para além de uma crise sanitária mas também uma crise nos sistemas educacionais, onde os prejuízos no processo ensino-aprendizagem, e o intenso uso da tecnologia tornaram-se ferramentas, que por vezes, limitam os TEs ao invés de possibilitar o acompanhamento e sua inclusão social.

Desse modo, este texto traz reflexões sobre alguns aspectos, acompanhados e vivenciados enquanto trabalhadora da instituição ao longo deste período pandêmico, sob a perspectiva teórica da análise dialética, área que se fundamenta dos autores: Freire, (2013), Pinto (2005) e Antunes (2009) que embasam suas teorias e conceitos a favor da educação emancipatória.

Isto posto, num primeiro momento far-se-á reflexões acerca dos TEs dos cursos técnicos subsequentes em meio a pandemia do Coronavírus, evidenciando as problemáticas existentes no que concerne ao acirramento de disputas e tensões. Posteriormente, o foco está na discussão sobre os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, revelando as velhas inseguranças e dificuldades encontradas pelos TEs nesse cenário, que não constituem-se em novos elementos na vida do TEs. Nessa perspectiva, os olhares e sentidos se voltam, em trazer elementos que emergem neste contexto, sem deixar de apontar caminhos, por mais difíceis e duros que sejam seus enfrentamentos.

1. O TRABALHADOR-ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES

Os cursos técnicos subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá em Eletrotécnica e Mecânica, por sua característica de inclusão social, buscam atender TEs que já atuam no mundo do trabalho. Estes TEs

trazem consigo seus processos anteriores de vivências, escolarização e formação no mundo do trabalho. Experiências marcadas por espaços educacionais com limitações nas suas condições de ensino, que muitas vezes, possuem significativas lacunas no seu processo formativo. Por isso, apresentam dificuldades no acompanhamento e no ritmo da nova escola, sendo que aliar trabalho com a escola, a família e o lazer, constituiu-se um reflexo anterior a pandemia que coloca o TEs na berlinda dos sujeitos mais vulneráveis à evasão e à retenção.

Tradicionalmente, os cursos técnicos subsequentes possuem uma construção peculiar, complexa e rigorosa nos seus currículos, com um número elevado de disciplinas. O Projeto Pedagógico dos Cursos Subsequentes (PPCs), ampara-se sob a perspectiva de tornar o sujeito mais crítico e reflexivo, o qual contempla um currículo que dialogue com os saberes e experiências no mundo do trabalho, pessoais e profissionais que tenham de fato sentido. Essa intencionalidade, coaduna-se com um dos quatros significados sobre o conceito de tecnologia de Vieira Pinto (2005), o sentido etimológico da palavra, a tecnologia tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, sendo nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e os modos de produzir alguma coisa.

É possível identificar que, tendo em vista um contexto mais amplo, a pandemia revelou uma grande desigualdade de acesso e acessibilidade às tecnologias. Neste caso, destacamos os TEs dos cursos subsequentes, conforme levantamento realizado pelo Setor de Assistência em 2020 e 2021, muitos TES não têm acesso a computadores, principalmente, não possuem acesso à internet para acompanhar as aulas e receber materiais digitais. Mesmo com a disponibilização pelo IFRS de tablets e pacotes de internet aos estudantes do câmpus, observou-se que os TEs dos cursos subsequentes foi o mais afetado pelas deficiências tecnológicas e de aprendizagens anteriores.

Conforme dados institucionais, referentes aos índices de acompanhamento às aulas remotas dos TEs durante o período pandêmico de 2020 e 2021, por exemplo, demonstrou os seguintes dados:

**TABELA 1. DADOS DOS CURSOS
TÉCNICOS SUBSEQUENTES NA PANDEMIA**

Curso Técnicos Subsequente	Total de Estudantes	Total de Estudantes Inscritos no Ensino Remoto	Total de Estudantes Aprovados
Eletrotécnica	73	12	5
Mecânica	60	9	3

Fonte: Registros Acadêmicos

Fonte: Registros Acadêmicos (2022).

Observa-se que, entre os 133 estudantes, mais de 90% abandonou as atividades remotas ofertadas. Neste sentido, já é possível vislumbrar um retorno presencial com mais dificuldades, com outros ritmos, outras necessidades e sentidos de vida. Portanto, vemos que esses TEs de fato encontram dificuldades na permanência e êxito, o aproveitamento e as lacunas deixadas só serão verificados de forma mais consistente quando o retorno total do formato presencial ocorrer.

Os cursos técnicos subsequentes são formados por uma população de TEs composta por jovens e adultos, maioria homens, brancos e com histórico de vulnerabilização social, que precisou interromper os estudos para trabalhar, cuidar da família, ajudar no sustento da casa, dentre inúmeras outras situações dificultadoras.

A pandemia de Covid-19 vem se somar à essa desigualdade social que perpassa os TEs, traçando um quadro que os deixa ainda mais invisibilizados. Grande parte desses sujeitos possuem traços de analfabetismo funcional, o que contribui para as dificuldades com

o acesso às aulas online pela falta de equipamentos e habilidade em manejá-los, além da dificuldade de aquisição de internet que dá acesso às aulas, o que demanda tempo e depender da ajuda de terceiros. No caso dos TEs, é sabido que muitas vezes necessitam de recursos e de mediações diferenciadas, com adequações metodológicas que auxiliem no processo de ensino/ aprendizagem.

Ter a expectativa de que os TEs dominem tecnologia, tenham autonomia para desenvolver atividades pedagógicas sem apoio ou interlocução, pode reiterar suas experiências de abandono. Ademais, cabe sublinhar que este público exerce funções na família de provimento econômico, cuidado de outros familiares e da casa, aspectos que ficam exacerbados em situação de pandemia – seja devido à demanda de isolamento social, seja de premência do trabalho precarizado, expondo-se ao risco de contaminação. Assim, agir com este segmento da população como se fosse possível cumprir cronograma e projeto curricular é desconsiderar suas especificidades e reiterar processos excludentes.

2- ENTRE NOVOS E VELHOS DESAFIOS

A pandemia de Covid-19, descortinou as desigualdades sociais que já fazem parte do cotidiano da população mais vulnerabilizada. O acesso às tecnologias, as aulas remotas trouxeram à tona antigos desafios e dificuldades enfrentadas, como a falta de dispositivos eletrônicos, recursos computacionais e internet banda larga. Constituindo-se um grande desafio para os TEs, pois a maioria destes estudantes não estavam, e continua não estando, preparada e não tinha, e continua não tendo, as ferramentas adequadas para iniciar acompanhar as aulas.

Alguns destes impactos podemos observar no acolhimento remoto aos estudantes após as medidas de isolamento social principalmente nos primeiros meses. As demandas apresentadas, num primeiro

momento, se caracterizaram por estarem associadas, principalmente, a dificuldades para acompanhar as aulas e realizar as atividades online, dificuldade de organização, quadros de ansiedade e de depressão; bem como, dificuldades familiares em função do convívio diário. Um universo novo, que requer habilidade na construção de hábitos, costumes e competências tecnológicas.

[...]nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO; 2020, p.10).

. O desenvolvimento das atividades remotas tornaram-se complexificadas, pois o contato e comunicação com os estudantes ocorreu somente via remota. Inúmeras dificuldades surgem com o ensino remoto, questões como o alcance e acesso/acessibilidade às tecnologias que mediam o ensino, o resgate dos discentes que estavam sem contato com a instituição, a realização das atividades propostas pelos docentes, o acompanhamento pedagógico e o processo de avaliação, são alguns elementos que compreendem os TEs dos cursos técnicos subseqüente.

É fato que durante a pandemia, em um ensino remoto, o papel do professor também encontra-se afetado, obrigando a este também ter de se reinventar. Só para dar um exemplo, o uso das tecnologias, algo anunciado como premissa em termos de recurso a ser usado nas aulas presenciais, agora passou a ser realidade indispensável. Outro aspecto refere-se ao seu papel de mediação das aprendizagens e do conhecimento. Sem as trocas presenciais foi e é preciso redimensionar a ação docente, criar novas formas de intervenção e repensar as diferentes dimensões que envolvem a prática pedagógica. O papel do professor continua sendo essencial para a garantia do desenvolvimento

e, conseqüentemente, evolução da aprendizagem de todos os TEs. Neste sentido, o fazer docente que vislumbre a perspectiva inclusiva de todos, um dos elementos fundamentais está relacionado à sua ética profissional.

Destaca-se esta dimensão por perpassar o olhar sensível e atento às diferenças. Nas palavras de Freire (2013) que diz "...a natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana."(FREIRE. 2013, p.19). Esta dimensão ética torna-se relevante para que se possa evidenciar e dar atenção às necessidades dos TEs. Para Freire, ter o domínio de conhecimentos científicos para repassá-los não basta.

Em outra ocasião, observou-se o quanto é importante o convívio entre eles, considerando experiências tais como as conversas de corredor, o lanche no refeitório, o apoio com o outro; tudo é aprendizagem. Faz parte do contexto de sala de aula o relato do TEs que comenta do seu dia no trabalho, da viagem diária até o câmpus, o cansaço, uma mudança de trabalho, a relação com a mulher e filhos. Desta forma, percebemos que o cursos técnicos subsequentes é muito mais que a elevação da escolarização; é também lugar de inclusão dos TEs, reencontros e reconhecimento. Trata-se da dimensão social da aprendizagem que não fez parte do contexto de pandemia de Covid-19.

Vale ressaltar que o acesso à educação foi o primeiro direito humano e social, a ser negligenciado. A primeira questão a ser considerada é a concepção restrita de educação apresentada pelos documentos normativos, tanto para Educação Básica quanto para o Ensino Técnico e Superior, orientadas a partir de uma perspectiva conteudista.

Sob essa perspectiva, a historicidade dos Cursos Técnicos Subsequentes carregam, isso reproduz, ao longo da história, a cisão entre formação geral e formação técnica, considerando que essa divisão expressa a capacidade individual do trabalhador em elaborar seus

saberes para, assim, poder estabelecer conexão com o todo. Conforme podemos nos embasar nestudos de Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005).

No decorrer do período pandêmico da Covid 19, evidenciou-se muitos fatores, entre eles, que as ferramentas digitais são e se tornaram importantes e necessárias fontes de pesquisa e interação entre escola, professores e estudantes e que na educação, atual e do futuro, será cada vez mais emergente sua utilização.

Destaca-se, que com a suspensão das aulas presenciais no IFRS, conforme Normativa nº05/2020, a conexão e a manutenção da comunicabilidade e vínculo com os estudantes tornou-se um desafio, principalmente o segmento dos TEs dos cursos técnicos subsequentes. Esse grupo tem suas características voltadas a um público com uma situação histórica marginalizada e tiveram acentuadas suas situações de desigualdades, pois foram abandonados e negligenciados num contexto de dificuldades imposto pela pandemia.

O apartheid social já existente frente a este realidade no âmbito da educação, também chama a atenção que não trata-se de um problema novo, ou que emergiu frente a esta realidade mais específica de contexto pandêmico. Pelo contrário, é mais uma fissura que se abre na trajetória histórica da educação brasileira, como a indiferença e a negação de direito aos sujeitos de diferentes categorias sobressaem ainda no cenário educativo. Para Vieira Pinto (1993, p. 29): “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à imagem de seus interesses.”

Durante o processo de ensino remoto, em decorrência da pandemia, muitas outras situações marcaram este período na vida dos estudantes, como desemprego, a falta de perspectivas futuras, a depressão e ansiedade foram contextos muito presentes na vida do trabalhador-estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela presente reflexão foi possível observar a importância dos contextos sócio-históricos que estão inseridos os TEs e suas reais ausências neste período pandêmico. Como sujeitos históricos, os TEs são produtos que resultam de suas histórias e de seus tempos. As questões condicionantes históricas e sociais levaram esses sujeitos às condições objetivas aqui identificadas, antes, durante e vislumbrando-se dilemas pós-pandemia.

A importância e influência que a tecnologia vem apresentando na sociedade moderna. Desse modo, torna-se importante perceber que durante esse período de pandemia mundial, sua evolução foi significativa, entretanto essa conclusão ainda não possui dados concretos. Apesar disso, diante das informações discutidas e explicitadas, vemos que esta adquiriu um impacto de valor para os modelos de educação atuais e futuros.

Ao entender as aulas remotas enquanto saída plausível para estudantes e professores estarem em contato no compartilhamento do saber, também foi analisada uma série de deficiências e novas possibilidades que o período trouxe. Um exemplo de que deve ser repensado que os TEs, precisam de alguma forma estarem conectados sob afetos que afetam, para que desejem a aprendizagem. Com a pandemia, suas limitações relacionais e espaço-temporais, parte dos afetos visuais foram interrompidos, ficando completamente ausentes, sem contato mínimo com a escola.

Por fim, a discussão trazida tem potencial para exploração cada vez maior, desde soluções e até análises de lições tiradas pelo isolamento social forçado. Traz-se à tona questões voltadas à desigualdade de renda presente no Brasil e em diversos países, que o distanciamento acentuou economicamente e dificultou o aprendizado de populações

menos favorecidas por condições mínimas de avanço no aprendizado. Mesmo assim, é válido lembrar que essas adversidades não devem ser desprezadas, mas, sim, levadas à busca de soluções para o avanço educacional, tecnológico e social.

Para concluir, ao refletir sobre os impactos da pandemia na vida dos TEs, este texto quis sensibilizar e, ao mesmo tempo, provocar movimentos que busquem novas possibilidades e potencialidades para o trabalho durante e pós pandemia direcionado aos TEs. No sentido Freiriano propõe-se que linhas de fuga surjam e possam traçar caminhos que contribuam para uma educação inclusiva, diversa, singular e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Ana Paula. **Os Movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes: A (Des) alienação dos Trabalhadores-Estudantes.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2019.

AZOULAY, A. In: **CARTA Capital. Coronavírus deixa metade dos estudantes do mundo sem aulas.** Revista Carta Capital. Publicado em: 18 mar. 2020. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”;

_____. Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.

CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: **A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 1 abril. 2022.

RAMOS; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:**

um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

JUSTINO, Cenira Ferreira Marques; COELHO, Maria Batista; SANTOS, Márcia Carvalho: **Os reflexos na Educação durante a pandemia:** Um artigo original. Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona. 2020; 1264-1282.

MARASCHIN. Mariglei Severo; WINTER. Shirley Bernardes. **Trabalho Pedagógico na educação profissional e a pandemia:** a confirmação da negação do pedagógico.

Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Resolução nº 05/2020. **Suspensão dos Calendários Acadêmicos 2020 dos Campi do IFRS.**

Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Resolução nº 15/2020. **Determinar a retomada do calendário acadêmico e a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, aqui denominado Ensino Remoto.**

SCHNEIDER, Fernanda. Et aL. **Dificuldade Leitora e Analfabestismo Funcional: Impactos na Permanência e no Êxito do Trabalhador-Estudante dos Cursos Técnicos Subsequentes.** Permanência e Êxito no

IFRS: reflexões e práticas: 1.ed.- São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2021.

VIEIRA PINTO, A. **O Conceito de Tecnologia.** v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PALÚ, Janete et al. **Desafios da educação em tempos de pandemia/** organizadores: Cruz Alta: Ilustração, 2020.

CAPÍTULO 11



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFESM

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da dissertação de Mestrado que teve por objetivo a análise das propostas e das ações dos governos do Estado do Rio Grande do Sul, para a Educação Profissional, no período compreendido entre os anos de 1971 a 2021. A pesquisa incluiu-se na Linha de Pesquisa LP1: Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, PPGEPT/UFSM, elaborada junto ao grupo de pesquisa Transformação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional.

O estudo se deu através da pesquisa documental e da análise dos Planos de Governos e das Mensagens, encaminhada à Assembleia Legislativa do Estado Gaúcho. A Fundação Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, criada em 1967, foi referência nos últimos 50 anos de governo como oferta da EP. Observou-se que, nos governos populares de Collares, Olívio e Tarso, houve maior incentivo para a Educação Profissional por parte destes governos. No entanto, nos documentos não foram localizadas políticas próprias (a de governo) para a Educação Profissional, nem nos demais governos (da direita e centro). Portanto, comprovou-se que a EP na Rede Estadual, ora tem propostas nos planos de governo, ora aparecem dados de crescimento nas mensagens, ou seja, é uma política constante, contraditória e ligada às propostas e concepções dos partidos políticos; que avança ou apenas está lá sendo ofertada e seguindo a política dos governos federais sem, contudo, haver uma política própria para educação profissional no Estado do RS.

A justificativa para a pesquisa está atrelada à valorização da Educação Profissional, na Rede de Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e vários outros questionamentos foram elencados, no decorrer

da pesquisa, entre eles, destacam-se:

- As propostas dos candidatos ao governo do Estado do RS, no período de 1971 a 2021, contemplam a Educação Profissional?

- Se afirmativa, havendo essa oferta da Educação Profissional para as escolas da Rede Estadual do RS, como foi construída no período analisado? - As prestações de contas dos governos, no período de 1971 a 2021, apontam a Educação Profissional e os programas e as ações para oferta na Rede Estadual de Ensino?

- Eleito um novo Governo Estadual, há continuidade na Política Educacional? Caso exista um em execução, é uma nova proposta que surge para Educação Profissional?

- Há uma preocupação dos governos com a Educação Profissional na Rede Estadual?

- O cenário político e as ideologias partidárias influenciam na organização das propostas e ações dos governantes? (DUARTE, 2022, p.18)

Para o estudo, se fez necessário analisar os documentos de treze governos (de Triches a Leite), evidenciando-se a necessidade de conhecer a história da Educação Profissional no Brasil e no RS, e tendo como fenômeno a Educação Profissional no Rio Grande do Sul, no locus da Rede Estadual de Educação.

Foi utilizada, como técnica, a análise documental nos documentos “Plano de Governo” por ser documento necessário a todo(a) candidato (a) que almeja concorrer ao pleito majoritário e, também, por ser um documento de fácil acesso virtual, uma vez que a pesquisa se desenvolveu no momento pandêmico do Covid-19 e a todas restrições impostas como medida cautelar de prevenção epidemiológica.

Com relação as Mensagens para a Assembleia, documento este obrigatório; pois, conforme o artigo 82, inciso XII, da Constituição Estadual do Estado do RS: “prestar à Assembleia Legislativa, até 15 de abril de cada ano, as contas referentes ao exercício anterior e apresentarlhe o relatórios de atividades do Poder Executivo, em sessão pública”.

A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

O objetivo é apresentar a pesquisa propriamente dita, isto é, um estudo de abordagem qualitativa, com auxílio da pesquisa documental e da análise dos dados, através da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Flick, (2009, p. 25), refere-se aos métodos qualitativos os quais consideram a “comunicação do pesquisador em campos como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável e interferir no processo”. Assim, reforça Flick (2009), que o pensamento do pesquisador, ou melhor, sua subjetividade e dos que também estão sendo estudados, se tornam parte do processo da pesquisa. A proposta da pesquisa, no período dos governos de 1971 a 2021, a política educacional do período, influenciaram na formação acadêmica da pesquisadora como estudante e no exercício da atividade profissional, tornando dados para a pesquisa, as impressões vivenciadas.

Chevrier, (1993, p. 50 apud Deslauriers e Kérisit, 2014, p. 132), afirma que o fenômeno da pesquisa, frequentemente, é uma lacuna que precisa ser preenchida: “um problema de pesquisa se concebe como uma separação consciente, que se quer superar, entre o que nós sabemos, julgamos insatisfatório, e o que nós desejamos saber, julgado desejável”, como também, é “ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada” (ibidem, p. 133).

Como proposta de fenômeno a ser pesquisado, referencia-se a Educação Profissional na Rede Estadual, através das propostas e

das ações dos governos do Estado do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre os anos de 1971 a 2021.

Quanto à técnica utilizada, experimentou-se a análise documental nos registros impressos, nos denominados “Planos de Governos”²⁰ dos candidatos eleitos aos Governos do Estado, no período de 1971 a 2021 e, também, nas Mensagens encaminhadas pelos governadores para a Assembleia Legislativa, por força de Lei.

É de grande relevância o cuidado com o contexto histórico em relação ao período em que os Planos de Governo foram elaborados, como também o reconhecimento da autoria, através da biografia do mesmo, como um recurso para “conhecer o pensamento” do titular da proposta, do mesmo modo, identificar a agremiação na qual o candidato se elegeu. Cellard (2012, p. 301) recorda que é importante se assegurar da qualidade da informação transmitida”, razão de não haver dúvida sobre a procedência e a autoria do Plano de Governo.

Observados os passos metodológicos da pesquisa documental, no que se refere aos documentos do Plano de Governo, dar-se-á continuidade ao estudo dos dados através da análise de conteúdo na visão de Bardin (2016). O desenvolvimento da análise realizada nos documentos, organizada nos três polos, na ótica de Bardin (2016):

-A pré-análise destinou-se à fase de preparação do material. Nessa fase, ocorreu a escolha dos documentos para análise - os Planos dos Governos dos períodos de 1971 a 2021 e as Mensagens à Assembleia Legislativa, a formulação das hipóteses (questionamentos da pesquisa) e a elaboração dos objetivos, conforme descrito no quadro 1 abaixo:

20 Cada candidato atribuiu sua própria denominação para o documento.

QUADRO 1 – SÍNTESE DA PRÉ-ANÁLISE

PRÉ-ANÁLISE				
Escolha dos documentos para análise	Formulação das hipóteses	Elaboração dos objetivos	Referenciação dos índices e Elaboração dos Indicadores	Preparação do material
<p>Seleção através de arquivos digital (pdf) os arquivos dos Planos de Governo e Mensagens, do quarto ano de governo, à Assembleia Legislativa do período de 1971 a 2021.</p>	<p>Com base nos Planos de Governo é possível identificar se houve proposta(s) para a Educação Profissional;</p> <p>Através dos Planos é possível identificar se houve a construção pelo governo de uma política de Educação Profissional própria do Estado.</p> <p>Nas mensagens à Assembleia, é possível verificar que os governos realizaram ações para EP na Rede Estadual.</p>	<p>Analisar as propostas e as ações nos governos do RS, de 1971 a 2021</p> <p>Contar o número citação nos documentos para as expressões Política Educacional Profissional</p> <p>juntas e ou combinadas</p>	<p>Nos documentos e Mensagens, recorte para pasta Educação e ou Secretaria de Educação</p> <p>Recorte para o Tópico - Educação Profissional</p> <p>INDICADORES:</p> <p>ausência/presença de expressões:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Educação Profissional, -Políticas de Educação Profissional - Ensino Técnico - Ensino Profissionalizante <p>Palavras associadas à Educação Profissional:</p>	<p>Criação de pastas arquivos digitais, verificação de número de páginas, se o material está completo, se confirmado a autoria e origem dos Planos de Governo e Mensagens à Assembleia Legislativa e leitura intensa do material selecionado.</p>

Fonte: DUARTE (2022, p.43)

- A exploração do material foi executar na prática a pesquisa, isto é, explorando os documentos e registrando opiniões a respeito do que se está conhecendo do material, a busca de indícios sobre o fenômeno a ser pesquisado, a Educação Profissional nos documentos abaixo relacionados.

O quadro 2, relaciona os Planos de governo estudados:

QUADRO 2 - RELAÇÃO DOS PLANOS DE GOVERNO DO RS

GOVERNADOR (A) DO RS	PERÍODO QUADRIÊNIO	DOCUMENTO(S) Planos de Governo* O que diz na capa?	Nº de Páginas
Euclides TRICHES	1971 - 1975	Projeto Grande Rio Grande Diretrizes para a ação do Governo do Estado	57
Sinval GUAZZELLI	1975 - 1979	Estratégia de Ação Governamental	75
Amaral de SOUZA	1979 - 1983	Política de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul	222
Jair SOARES	1983 - 1987	Programa de Governo O Rio Grande somos nós. Faça a sua parte.	211
Pedro SIMON	1987 - 1990	Diretrizes de Ação	54
*Sinval GUAZZELLI	1990 - 1991		
Alceu COLLARES	1991 - 1995	Projeto Povo Grande do Sul Frente Progressista Gaúcha	146
Antônio BRITTO	1995 - 1999	Diretrizes para o Governo Movimento Rio Grande Unido e Forte	27
Olívio DUTRA	1999 - 2003	Proposta de Governo da Frente Popular	A - 119 B- 109
Germano RIGOTTO	2003 - 2007	Diretrizes para o Governo	56
Yeda CRUSIUS	2007 - 2011	Plano de Governo Um novo jeito de governar	62
Tarso GENRO	2011 - 2015	Programa de Governo -Caderno de Propostas-	60

José SARTORI	2015 - 2019	Plano de Governo O novo caminho para o Rio Grande	52
Eduardo LEITE	2019 - 2022	Programa de Governo	48
**Ranolfo Junior	2022	Vamos Rio Grande	
* Assumiu o governo do Estado e concluiu o mandato de Simon que renunciou para concorrer ao Senado.			
**Assumiu o governo do Estado em março de 2022 para concluir o mandato de Leite que renunciou.			

Fonte: DUARTE (2022, p.43-44).

As Mensagens à Assembleia também foram analisadas e a exploração do material foi organizada em pequenos resumos e anotações. Nesta fase, foi momento de muita leitura com o objetivo de preparar o material para a historicidade dos períodos em análise.

No quadro 3, a relação das Mensagens de acordo com o governo, quadriênio e ano.

QUADRO 3- RELAÇÃO DE MENSAGENS SELECIONADAS

GOVERNADOR (A)	QUADRIÊNIO	MENSAGEM/ANO	Nº de páginas
Euclides TRICHES	1971 - 1975	Mensagem 1974	37
Sinval GUAZZELLI	1975 - 1979	Mensagem 1979	182
Amaral de SOUZA	1979 - 1983	Mensagem 1983	451
Jair SOARES	1983 - 1987	Mensagem 1987	274
Pedro SIMON	1987 - 1990	Mensagem 1991	365
Sinval GUAZZELLI	1990- 1991		
Alceu COLLARES	1991 - 1995	Mensagem 1995 parte I (educação)	290
Antônio BRITTO	1995 - 1999	Mensagem 1999	261
Olívio DUTRA	1999 - 2003	Mensagem 2003	579

Germano RIGOTTO	2003 - 2007	Mensagem 2006	405
Yeda CRUSIUS	2007 - 2011	Mensagem 2010	457
Tarso GENRO	2011 - 2015	Mensagem 2014	568
José SARTORI	2015 - 2019	Mensagem 2018	158
Eduardo LEITE	2019 - 2022	Mensagem 2022	153

Fonte: DUARTE (2020, p.44-45).

- O tratamento dos resultados registrados de forma a serem significativos e válidos. Por conseguinte, procurou-se identificar, na leitura dos documentos, a existência dos termos educação profissional, ensino técnico e ensino profissionalizante, por serem expressões intimamente relacionadas à materialidade do objeto, ou seja, termos que atendessem ou não ao objetivo pretendido na pesquisa através das propostas (no Plano de Governo) e por meio das ações desenvolvidas (nas Mensagens) para, a partir da descoberta, verificar se houve uma política estadual própria para a Educação Profissional na Rede Estadual.

AS FASES DA PESQUISA

Após a análise de todo o material, dividiu-se o período cronológico estudado em quatro fases devido a preocupação com a historicidade do período, conforme quadro 4, explicativo, abaixo:

QUADRO 4 - DIVISÃO CRONOLÓGICA DO PERÍODO EM ESTUDO

Fase 1:	Fase 2:	Fase 3:	Fase 4:
Dos anos de 1971 a Redemocratização do Brasil e a Constituição Cidadã em 1988 (1964-1988)	A Educação Profissional na Constituição Estadual (1989) e a partir do Simon até o governo popular (2003)	A Educação Profissional a partir da expansão da Rede Federal: o RS na contramão dos interesses (2003- 2014)	A Educação Profissional e o acirramento da crise no RS (2015-2021)
Governos Estaduais Euclides Triches (1971-1975) Sinval Guazzelli (1975-1979) Amaral de Souza (1979-1983) Jair Soares (1983- 1987)	Governos Estaduais Pedro Simon/Guazzelli (1987-91) Alceu Collares (1991-1995) Antônio Britto (1995 - 1999) Olívio Dutra (1999-2003)	Governos Estaduais Germano Rigotto (2003- 2007) Yeda Crusius (2007- 2011) Tarso Genro (2011 -2015)	Governos Estaduais Ivo Sartori (2015-2019) Eduardo Leite (2019-2022)

Fonte: DUARTE (2022,p.44)

Observou-se que, na Fase 01, não havia a utilização das expressões política de educação profissional embora associações de palavras diferentes no texto referiam-se à educação profissional como preparação para o trabalho, mão-de-obra, trabalho especializado e capacitação profissional. O material foi anexado ao banco de dados em formato de imagens, tornando difícil a busca de palavras similares relacionada a educação profissional

Em síntese, registra-se a influência do governo federal na administração do Estado do RS, em razão do Regime Civil-Militar por entre referência nas estratégias adotadas pelos Planos de Governo

elaborados. A Educação era voltada à formação de mão-de-obra para as indústrias e fábricas instaladas no Brasil e no RS. Nesse período, o Magistério, na modalidade Normal é era entendido como um Curso de Nível Médio a parte como sendo Ensino Profissionalizante. Nos governos de Euclides Triches, Sinval Guazzelli, Amaral de Souza e Jair Soares não houve uma política específica para a Educação Profissional na Rede Estadual de Educação e, sim, projetos e programas, embora, nas mensagens e nos Planos de Governos, não havia uma exposição aprofundada sobre o tema.

Na Fase 02, se percebeu a diversidade de partidos políticos no cenário político-administrativo do país e do estado que, direta e indiretamente, influenciaram na elaboração de programas, projetos e repasse de verbas públicas. Sobre a Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do RS, os Planos de Governos de Pedro Simon, Alceu Collares, Antônio Britto e Olívio Dutra trazem a proposta para Educação Profissional, embora não discriminada de como seriam as ações desenvolvidas.

Na Fase 03, “A Educação Profissional a partir da Expansão da Rede Federal: O RS na contramão dos interesses (2003-2014)”, configurou-se por alternância de partidos tanto no âmbito federal quanto no estadual. Enquanto que, em Brasília, o governo era popular, no RS, um governo de partido de Centro (PMDB), seguido por outro partido de Direita (PDSB). Esses deram maior atenção aos ajustes do Setor Público Estadual, através do Programa de Modernização da Gestão Pública. Somente no terceiro governo da fase, assumiu um partido da esquerda, o PT, e, com isso, alinhando ao Governo Federal.

Na Fase 04, “A Educação Profissional e o Acirramento da Crise”, destaca-se dois governos com gravíssima crise financeira no Estado: Sartori e Leite.

No governo de Ivo Sartori (2015-2019), em seu Plano de Governo, havia o indicativo de que haveria alta prioridade para ações da Superintendência de Ensino Profissionalizantes da Secretaria Estadual de Educação - SUEPRO e, no decorrer do tempo, com a crise financeira no setor público, as expectativas do Plano de Governo não foram cumpridas e, não foram prioridade as ações para com a Educação Profissional.

E, por fim, o governo de Eduardo Leite (2019-2022), cujo Plano de Governo organizou-se com base em quatro eixos que estruturam o programa: governança para uma agenda comum; Estado Sustentável (planejamento, gestão e finanças); sociedade com qualidade de vida (social) e desenvolvimento empreendedor (desenvolvimento). Algumas ações foram realizadas por fazerem parte de programas ou projetos, cuja prioridade do governo, embora em período pandêmico, foi a implantação do Novo Ensino Médio. Portanto, no governo de Eduardo Leite a Educação Profissional não foi prioridade. Por fim, em 28 de março de 2022, o Governador Eduardo Leite renunciou ao cargo de Governador do Estado do Rio Grande do Sul.

Com relação a Educação Profissional, foi possível observar que ela sempre foi ofertada, sendo registrada em todas as fases. Observa-se que não houve uma política própria, mas ações e projetos no decorrer do tempo e da ideologia política do governador, se houve interesse ou não pela Educação Profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cerne da pesquisa, o órgão central responsável pela coordenação da oferta da Educação Profissional, a Secretaria de Educação do Estado, que abriga desde 1998, nessa pasta, a Superintendência de Educação Profissional do Estado, também conhecida pela sigla SUEPRO, cuja responsabilidade é a de gerenciar as políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

- EPTNM, na Rede Estadual.

Importante registrar que, conforme dados apresentados sobre matrículas na EP, 47%(quarenta e sete por cento) dessas são da rede estadual. Então, a EP é um importante campo para se ter uma política, uma proposta pedagógica e investimentos, além de desenvolvimento de estudos sobre a oferta e os desafios dessa modalidade de ensino.

Outro questionamento importante realizado na pesquisa, foi que, quando um governo é eleito, há continuidade na Política Educacional. Na análise proposta, percebeu-se que, no decorrer do tempo, em ações onde havia o repasse de verbas públicas, cada governo fez movimentos em direção à Educação Profissional, empregando olhares diferentes, de acordo com o perfil de cada candidato. Não se pode, no momento, ignorar a influência dos grupos políticos que orientavam as propostas dos governos, bem como o perfil ideológico de cada governador, assunto adequado à outro debate futuro. Como exemplo, a construção e implantação dos CIEPs pelo governo Collares e a criação da SUEPRO, no governo Britto.

Assim, percebe-se que os governos estaduais procuram cumprir ações propostas pelo Governo Federal, sendo mais evidente quando havia aproximação do estado com o Governo Federal. No Rio Grande do Sul, a história em 2022 começou a ser contada em outro formato com a reeleição de Eduardo Leite, pois até então, apontava para o não continuísmo²¹ nos governos estaduais e, como consequência

21 Não continuísmo é relatado nas Mensagens à Assembleia Legislativa onde o governador eleito interrompe atividades propostas pelo antecessor. Citam-se os exemplos: no Governo de Antônio Britto, uma das suas primeiras atuações, ao assumir o governo do estado, foi decretar o fim do Calendário Rotativo, criado por Collares. Já, no Governo de Olívio Dutra, uma das primeiras ações foi a de revogar o Novo Plano de Carreira do Magistério, proposto por Britto. Entretanto, somente no governo de Collares que se observou a tentativa de extinção da FETLSVC; pois, nos outros governos, a referida Fundação foi citada para informar a oferta da Educação Técnica desde sua constituição em 1967 e, no governo de Olívio, para indicar o papel social da fundação no que diz respeito a bolsas e incentivos a estudantes de baixa renda.

natural, alteração e mudança na forma de administrar própria de cada governador e partidos que o acompanham. Percebe-se que, na maioria dos governos, a Educação Profissional é referendada como forma de garantir o desenvolvimento da economia e na proposta de transformação do trabalhador em mão-de-obra qualificada. Os governos do Regime civil-militar desenvolveram ações em perfeita aderência com o Governo Federal, uma vez que os governadores foram, na grande parte do período, eleitos de forma indireta e o interesse era priorizar o desenvolvimento econômico. Nos governos populares (principalmente de Olívio e Tarso), a preocupação também era com a qualidade da Educação e, como isso, poderia beneficiar a educação e formação do trabalhador, assumindo a responsabilização do Estado pela oferta de Educação de qualidade. Para isso, vários governos fizeram o entendimento de que não era só a Educação: o Estado deveria, também, oferecer mecanismos para que os estudantes permanecessem na Rede e, como fornecer alimentação e transporte gratuitos. No governo de Collares, por exemplo, foram oferecidos, também, kits com uniformes e materiais escolares.

Para melhor elucidar as considerações acerca da Educação Profissional, nos Planos de Governo e Mensagens à Assembleia Legislativa, após a realização da análise de conteúdo, organizou-se em quatro fases, os governos pesquisados nestas cinco décadas, em uma sequência lógica da contextualização histórica nacional e estadual.

Dada a importância que assume este estudo, para olhar a Educação Profissional e a que o grupo Transformação vem procurando mapear, tanto em nível nacional como estadual, entende-se ser significativo destacar alguns pontos de cada governo, para ratificar a continuidade desta pesquisa, tanto olhando para cada governo, como para a necessidade de ir para a práxis das políticas, das escolas, dos cursos, dos docentes e dos estudantes. Defende-se pesquisas na e com as instituições e sujeitos, mas observa-se que esta pesquisa foi

fundamental para mostrar qual(is) governo(s), de fato, assumem e priorizam a Educação e a Educação Profissional desde a proposta de governo, sobre quais objetivos e ações são assumidas por cada governo e qual partido. Estava-se em plena campanha eleitoral para os governos estaduais e federal e este trabalho deixou claro a forma como os governos se organizam, priorizam ou não uma Educação emancipadora, se visam apenas à Economia ou estão a serviço da classe trabalhadora.

Dado o exposto, destacam-se os principais dados produzidos nos governos estaduais:

No governo de Euclides Triches (1971- 1975), na Educação, as metas foram a expansão quantitativa e a melhoria dos ensinos primário e médio, sua orientação para o trabalho e a valorização do magistério. As propostas se mantiveram elaboradas em perfeita consonância com o Governo Federal. No Plano de Governo, não há indicação de Política para Educação Profissional própria do Estado.

Na Mensagem à Assembleia Legislativa, as ações procuraram executar as propostas do Plano de Governo como: organizar o Sistema Educacional, resultando na descentralização administrativa, criação de Coordenadorias Regionais, implantação do ensino de 1º e 2º graus, inclusive com extensões.

Em relação à iniciação para o trabalho, foram adquiridas Unidades Móveis para serem utilizadas em municípios do interior do Estado, com a finalidade de difundir técnicas e métodos, mas também promover desenvolvimento local. Houve, também, a estruturação e implantação de Centros Rurais de Educação Supletiva - CRES, com finalidade de servir de centros de profissionalização.

A implantação do Estatuto e da Carreira do Magistério Público do Estado, através da Lei 6672/74, foi fundamentada nos quatro

pilares: profissionalização, paridade remuneração, progressão na carreira e valorização da qualificação, deu visibilidade para a Profissão e valorização.

Na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, no ano de 1973, havia em torno de 701 alunos matriculados, divididos nos Cursos Técnicos de Química, Eletrotécnica e Mecânica.

Na Mensagem à Assembleia do governo de Euclides Triches, durante seu quadriênio, não foi possível observar um capítulo específico sobre a Educação Profissional, mas, sim, propostas do Governo Federal, em especial a implantação, conforme Legislação Específica - Lei 5692/71, que exigia a adoção do ensino de 2º grau profissionalizante.

Com relação ao governo de Sinval Guazzelli (1975-1979), seu Plano de Governo abordou a qualidade do ensino, a implantação de novas tecnologias (termo utilizado à época), integração do setor público estadual com as instituições de ensino com relação às reais necessidades de mão-de-obra qualificada e o planejamento de política de motivação de emprego e tecnológica.

No documento Mensagem à Assembleia Legislativa não se observou a descrição de uma política específica para a educação profissional.

Na Mensagem à Assembleia, de 1º de março de 1977, há relato de que o governo estadual procurou cumprir as medidas impostas pelo governo federal e as ações desenvolvidas tiveram o propósito de estimular o crescimento econômico, a preparação para o trabalho e a mão-de-obra qualificada, em perfeita sintonia integrada no II PND e com o que se propôs no plano de governo.

No que se refere ao Governo de Amaral de Souza (1979-1983),

houve preocupação da Secretaria de Educação do Estado em priorizar o ensino de 1º e 2º graus e a preparação de recursos humanos para atender à demanda. Também houve a promoção da integração com administrações municipais e federais e instituições privadas, como também vinculadas à Fundação Riograndense de Atendimento ao Excepcional, à Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha e à Fundação Televisão Educativa.

Neste governo, houve a implementação e a implantação da formação profissionalizante básica, e oferta de atualização para os professores de 1º e 2º graus, como também concessão de bolsa de estudos para professores da Rede Estadual.

Levando em consideração o número de escolas, e a obrigatoriedade do ensino de 2º grau ser profissionalizante, há pouca referência da modalidade, e não se observou uma política própria para a Educação Profissional na Rede Estadual, e, sim, vários projetos, na tentativa do cumprimento da política proposta no Plano de Governo.

No governo de Amaral de Souza, buscou-se sistematizar o processo de municipalização do Ensino, concedendo auxílio financeiro para infraestrutura do 1º grau, entre outras ações, também sobre o Ensino Rural e as extensões. Também, houve investimento na construção, ampliação e reforma de escolas, assim como também compra de equipamentos, com o objetivo de atender a política de desenvolvimento do Estado.

Observa-se que a Fundação Liberato Salzano assinalou importante papel no que se refere à Educação Técnica para a Rede Estadual, com informações mais precisas.

Com relação ao Governo de Jair Soares (1983-1987) e à educação profissional, como proposta no Plano de Governo, tem-se a implantação

de Centros Profissionalizantes e da oferta de habilitações plenas para atender à demanda de técnicos nas diferentes regiões do Estado. Com relação à educação profissional, fez breve referência, sem detalhar as ações e para quais escolas. Observou-se a preocupação com a educação rural e a preparação do trabalho e mão- de-obra do setor primário.

A educação foi considerada prioridade, de forma geral, pelo governo, no entanto, no Plano de Governo e na Mensagem à Assembleia, não houve registro de política específica ou projetos que contemplassem a Educação Profissional. Na Mensagem, não há relato em quais escolas houve a oferta da educação profissional e de que forma foi ofertada, a exceção da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha que se pôde concluir ser um caminho utilizado pelo estado para referendar com destaque a educação profissional.

Com relação ao governo Pedro Simon/Guazzelli (1987-1991), ao ler o Plano de Governo, não foi localizada a expressão educação profissional. Na Mensagem à Assembleia, houve o relato da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha como importante papel com relação à Educação Profissional, delegado pelo Governo do Estado, ou seja, além de representar a oferta de educação profissional de forma geral, pois não há registros das escolas técnicas e das profissionalizantes, em específico. A Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha esteve à frente na Coordenação do Projeto de Reorientação do Ensino Técnico para o Estado do Rio Grande do Sul, criado pelo Decreto Estadual n.33.487/89 cuja duração foi prevista para cinco anos (1989/1993).

Em relação ao Governo de Alceu de Deus Collares (1991-1995), o Plano de Governo referiu-se ao Trabalho e Educação, à Implantação de CIEPs profissionalizantes, às escolas de turno integral que oferecessem formação de mão- de- obra qualificada em nível de 1º e 2º Graus; reativação das escolas técnicas, ampliação das escolas de 2º grau,

tornando-as centro de profissionalização, geograficamente distribuídas para atender a realidade sócio-política-culturais da comunidade; utilização dos prédios e equipamentos das antigas escolas polivalentes. Embora tenha abordado sobre o tema, não houve indicativo de política estadual própria para a Educação Profissional no Estado. Já, na Mensagem encaminhada à Assembleia, Collares relata que a implantação do CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública) é resultado do entendimento de que, em comunidades muito pobres, a escola pública só poderá prover educação eficiente e eficaz se garantir condições integrais com relação ao ambiente social do estudante. No período, ocorreram divergências em função do Calendário Rotativo e Collares não construiu o número de CIEPs prometido na campanha.

Com relação ao governo de Antônio Britto (1995-1999), o Plano de Governo traz poucas expressões que remetam à Educação Profissional. Foi no seu Governo, através da Lei 11.123, de 27 de janeiro de 1998, que se criou a Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO/RS. Mesmo assim, não há indicativo de que tenha construído uma Política para Educação Profissional no Estado.

Já no governo de Olívio Dutra (1999- 2003), no Plano de Governo, está inserida, pela primeira vez, uma proposta para EP, ou seja, a Frente Popular cria um Projeto para Educação Profissional na tentativa de integrar Secretarias de seu governo para implantar um projeto voltado à qualificação profissional. Embora tenha dado maior atenção à Educação Profissional, que os governos estaduais que o antecederam, Olívio Dutra não implementou uma política de Educação Profissional própria para o Estado na Rede Estadual de Educação.

No governo de Germano Rigotto (2003-2007), seu Plano apresentou a proposta de expansão e de diversificação da Educação Profissional, em função das exigências do mercado de trabalho. No seu governo, a

SUEPRO ofertou, em 2003, 133 Cursos Técnicos de Nível Médio e 08 Cursos de Nível Fundamental com componentes profissionalizantes, em 97 Municípios do Estado, correspondendo a 26.359 estudantes de Nível Médio e 1.407 estudantes em Cursos de Agropecuária, em Nível Fundamental. Também, houve desenvolvimento de projetos, convênios e outras ações para garantir a oferta da Educação Profissional na Rede Estadual. No entanto, não há descrição de uma política de Educação Profissional própria para o Estado.

Já no governo de Yeda Crusius (2007-2011), no Plano de Governo, a proposta de diversificar a oferta de cursos técnicos, intensificar parcerias com o setor privado e consolidar a UERGS como uma Universidade, com oferta de Cursos Superior Técnicos, os Tecnólogos. Na Mensagem encaminhada à Assembleia, narra projetos e programas desenvolvidos em parceria e com repasse de verbas públicas, como também inclui a FETLSVC como referência de oferta de Educação Profissional no Estado. No entanto, não há descrição de uma Política de Educação Profissional própria.

Com o governo popular de Tarso Genro (2011-2015), há o compromisso com a Democracia e a Participação Popular na construção de uma educação com qualidade e a qualificação do Ensino Médio e Profissional, pois, no plano, defendeu, o direito à educação e à preparação para o trabalho. Também defendeu uma política geral onde a democratização da Educação ocorreria em três dimensões: democratização da gestão, acesso ao ensino (escola) e acesso ao conhecimento com qualidade (profissional e intelectual). Essas dimensões deveriam garantir a oferta, o acesso e a permanência na Escola. No seu Plano de governo, Tarso se referiu que desenvolveria “uma forte Política Pública de Estado de Educação Profissional, em conjunto com a sociedade, articulada com as Políticas de Desenvolvimento, Educação Básica e Superior, Trabalho e Renda, Ciência e tecnologia, Agricultura

e Inclusão Social”(PROGRAMA DE GOVERNO TARSO GENRO, 2011). No entanto, na Mensagem encaminhada para Assembleia Legislativa, onde narra suas principais ações, há relatos de projetos e programas indicando uma atenção mais estreita com a Educação Profissional. Porém, não se percebeu a descrição de uma Política Pública de Educação Profissional própria do Estado.

No governo de Ivo Sartori (2015-2019), em seu Plano de Governo, havia o indicativo de que haveria alta prioridade para ações da Superintendência de Ensino Profissionalizantes da Secretaria Estadual de Educação - SUEPRO e, no decorrer do tempo, com a crise financeira no setor público, as expectativas do Plano de Governo não foram cumpridas, ou seja, não foram prioridade as ações para com a Educação Profissional. Na Mensagem à Assembleia Legislativa, o governo explica a crise financeira, mas não informa, por exemplo, como implantou o Ensino Técnico Integrado ao Médio na Rede Estadual, pois as informações são gerais e vagas. Também atribui à FETLSVC a oferta da Educação Técnica, ao explicar, inclusive, o número de matrículas da Fundação.

Por fim, no governo de Eduardo Leite (2019-2022), seu Plano de Governo utilizou-se de quatro programas e na educação propondo uma educação de qualidade para todos, embora no seu Plano de Governo não tenha sido localizada a expressão Educação Profissional, nem referência a SUEPRO, órgão superintendente que coordena a Educação Profissional na Rede Estadual. Na Mensagem à Assembleia, onde estão as ações desenvolvidas durante seu governo, não há informações sobre política Educacional própria e, sim algumas ações por fazer parte de programas ou projetos, cuja prioridade do governo, embora em período pandêmico, foi a implantação do Novo Ensino Médio.

É importante registrar que a pesquisa sobre Educação Profissional apontou a necessidade de conhecer a política e o contexto histórico

em que as propostas e as ações estavam inseridas, pois o candidato ao governo apresenta uma estrutura de campanha, agremiação partidária e um comitê que o auxilia a elaborar, inclusive suas propostas para governar. O questionamento, aponta para outro debate: como esses Planos foram elaborados e qual seu real propósito?

Devido à relevância do tema, o Grupo Transformação dará continuidade aos estudos através do GT (Grupo de Trabalho) Rede Estadual, ampliando a abordagem para outros tópicos, como: a Inclusão, a EJA, o Ensino Supletivo, a Educação Básica, a oferta da Educação Profissional na Educação Superior, através da UERGS e, também, o importante papel da FETLSVC.

Registra-se que a EJA, importante modalidade de ensino, não está contemplada Integrada à Educação Profissional, na Rede Estadual, o que é imperioso buscar estudo sobre.

No decorrer do tempo analisado, foi possível considerar que várias políticas educacionais de governo foram implantadas. No entanto, nos governos estaduais, não houve referência a uma política de Educação Profissional e, sim, o desenvolvimento de políticas de educação provocadas pelo governo federal. Podemos também considerar que a Educação Profissional é associada ao desenvolvimento econômico, nos governos capitalistas, de direita e centro; já, nos governos populares, passa a ser pensada através da Administração dentro de um contexto de Gestão Democrática, numa Educação Profissional que se preocupa com a qualidade do que oferece ao trabalhador e à trabalhadora, com relação à sua promoção pessoal e de seus familiares.

REFERÊNCIAS

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

CELLARD, A. A análise documental. In POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológico e metodológico**. Tradução Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológico e metodológico**. Tradução Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 5ª reimpressão, 2020.

DUARTE, Mareliza Fagundes de Araujo et al. Política de educação profissional nos governos do Rio Grande do Sul: **que tijolos a (des) constroem?**. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MENSAGEM A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA (1971 a 2021). Disponível em: www.planejamento.rs.gov.br. Acesso em: 20 de nov.2021.

PLANOS DE GOVERNO (EUCLIDES A GENRO) de 1950 a 2014. Disponível em:<<https://planejamento.rs.gov.br/undefinedplanos-de-governo-periodo-1950-2014>> Acesso em 20 set. 2021.

PLANOS DE GOVERNO EDUARDO LEITE. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/central/2018/BR/RS/2022802018/210000622367/proposta_1534355431161.pdf. Acesso em 15 out. 2021.

PLANOS DE GOVERNO JOSE IVO SARTORI. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/RS/2022802018/210000606873/proposta_1534523287231.pdf. Acesso

em 10 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. 1989. 4. ed. atual. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1995.

CAPÍTULO 12



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFMS

MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A VOZ DAS ESTUDANTES MULHERES NO CTISM

Thais da Silva Dorneles

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um recorte da dissertação *Mulheres na Educação Profissional: movimentos dos cursos subsequentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria*, e insere-se na temática Trabalho e Educação e encontra sustentação na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional em Educação Profissional e Tecnológica. O projeto de pesquisa foi construído junto ao Grupo Transformação – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional - CTISM/UFSM.

O Grupo Transformação não discute apenas políticas públicas, trabalho e educação, transforma pessoas, a escolha deste nome foi muito feliz, pois ele sintetiza tudo que ele é: TRANSFORMADOR. Descobri este grupo ao acaso quando estava realizando o estágio obrigatório do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), e a líder do grupo, a professora Mariglei Maraschin, me acolheu como estagiária em uma das suas disciplinas no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, entre estágio, aulas, dúvidas e conversas surgiu um convite para participar do grupo. Desse modo, estudei sobre educação profissional, educação, trabalho, políticas públicas, e através disso pude participar da seleção e posteriormente obtive ingresso no mestrado no PPGEPT.

Neste estudo, proponho a pesquisa acerca das mulheres estudantes na Educação Profissional que ingressaram nos Cursos Subsequentes do CTISM nos anos 2018 e 2019. Conhecer quem são essas mulheres, por que acessam esta etapa da educação e quais os motivos

que as fazem permanecer em cursos historicamente de predominância masculina, e as suas perspectivas para o mundo do trabalho após a conclusão do curso em que estão matriculadas. Marcia Tiburi (2018, p. 13) no livro: *Feminismo em comum: para todas, todas e todos*; destaca que “O trabalho é uma necessidade que a civilização nos impõe. Ele é o oposto do prazer”, o sistema econômico e político que estamos inseridos denominado capitalismo, tem controle sobre nossas vidas e (...) seu contexto é o da dominação e da violência, da exploração, da opressão, mas também o de muita sedução. (TIBURI, 2018, p.13)

Analiso que o trabalho e a educação para as mulheres se construíram de teor diferente do significado de trabalho e educação para os homens e “pensando sobre o trabalho, que é um verdadeiro problema de gênero” (TIBURI, 2018, p.13). Somos educadas que existem trabalhos destinados às mulheres que estes estão diretamente ligados ao cuidado. Nesse sentido, Silvia Federici (2019) no livro: *O Ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*, aponta que “desde os primeiros dias da sua vida, você tem sido treinada para ser dócil, subserviente, dependente e, o mais importante, para se sacrificar e até mesmo sentir prazer com isso.” (FEDERICI, 2019, p. 44). Com a evolução do mundo, seus avanços o

Feminismo passou a ser equiparado a conquistar as mesmas oportunidades no mercado de trabalho, da fábrica para o mundo corporativo, ganhando status igual ao dos homens e transformando nossa vida e personalidade para nos adequar a essas novas tarefas produtivas (FEDERECI, 2019, p.117 e 118).

Neste trabalho, o foco é a Educação Profissional, mais especificamente os Cursos Subsequentes e suas políticas educacionais voltadas às mulheres. Para isso, pesquisei sobre as mulheres na Educação Profissional, de que forma elas se veem como estudantes em cursos que foram desenvolvidos para atender um contexto mercadológico

que demandava força braçal e inicialmente possuía um público-alvo masculino, se estas mulheres no momento da sua escolha/ingresso e trajetória percebem algum tipo de preconceito pela condição do gênero sexual e como essas mulheres se percebem no mundo do trabalho.

Dessa maneira, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar os movimentos das mulheres na trajetória e perspectivas após os cursos subsequentes do CTISM, nos anos 2018 e 2019.

Esta pesquisa é um estudo qualitativo e exploratório. Realizei análises documentais e bibliográficas; os instrumentos de produção de dados foram pesquisas nos periódicos científicos, tais como portal e repositórios; questionário; diário de campo; grupos focais e entrevistas com as mulheres estudantes - ingressantes dos anos 2018 e 2019 nos Cursos Subsequentes do CTISM.

MOVIMENTOS DAS MULHERES ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO CTISM POR MEIO DE SEUS OLHARES

Apresento o olhar das mulheres estudantes dos Cursos Subsequentes do CTISM. Os movimentos das mulheres pesquisadas sobre a pesquisa trouxeram sentido para a construção deste texto e, ao mesmo tempo, satisfação quando se percebe a voz das mulheres dos Cursos Subsequentes do CTISM. Abordo sugestões para melhoria nas relações destas mulheres e, a pandemia e a precarização do trabalho das mulheres.

***Me1:** Eu acho que é necessário porque talvez não no nosso curso como a gente falou várias vezes, tipo nosso curso é um curso ainda que tem uma participação feminina maior, a nossa turma é predominantemente feminina, a turma do lado não sei se é tanto, mas a nossa é disparado, mas pensando em outros cursos como mecânica, eletromecânica, eletrotécnica, enfim eu imagino que as gurias devam sentir muito mais sobre isso. A pesquisa sobre permanência é necessária porque elas*

*desistem? Para nós a maioria das gurias ficou, mas em outros cursos se vê o contrário. De fato, são cursos bem masculinos. **Me2:** Não necessariamente do nosso curso, mas destes cursos que tem mais homens do que mulheres, talvez muitas desistam porque não veem nenhuma mulher ou na profissão, ou atuando na carreira e tudo mais, e pode pensar “ah isso não é trabalho de mulher”, eu vou desistir, então isso também é uma forma de sei lá, uma visão equivocada. **Me3:** Eu tive diversas vezes vontade de desistir por causa da questão do machismo, sobre os professores pesarem um pouco no início. **Me4:** eu acho importante, não só para estar adquirindo dados de como as mulheres se sentem, mas a partir disso estar buscando formas de solucionar, para que isso atraia mais mulheres para os cursos, porque muitas vezes tu acaba não fazendo um curso, justamente por pensar que só vai ter homem lá e tipo não conseguir lidar, sabe? Então estar buscando soluções para que as mulheres se sintam atraídas para os cursos também. (GF.2 – Mulheres estudantes ingressantes 2018, grifos nossos)*

Exponho as falas das mulheres estudantes que ingressaram no ano 2018 em um dos Cursos Subsequentes ofertados pelo CTISM, quando indaguei como elas viam a presente pesquisa sobre o lugar da mulher no CTISM,

as mulheres estudantes que estavam participando do grupo focal se sentiram à vontade e demonstraram estar muito felizes por ter uma pesquisa que estava dando visibilidade às mulheres, naquele espaço de formação profissional, que elas consideravam tão importante na vida delas (Diário de campo, 13 dez. 2019).

Em seus discursos, ficou evidente a sororidade e a solidariedade entre elas e com as mulheres estudantes dos outros cursos. Demonstraram preocupação por elas estarem em cursos que consideram masculinos. Nesse sentido, expuseram que não deve ser fácil estar em um espaço sendo a maioria de homens, e consideram esses espaços extremamente machistas, apontam também para o fato que no curso em que estão matriculadas são maioria, mesmo assim não deixaram de

sentir o machismo por parte de alguns professores e colegas.

Embora, as mulheres estudantes dos Cursos Subsequentes do CTISM, apontarem estas relações, a Universidade Federal de Santa Maria, no início do ano de 2020, foi destaque entre as 10 universidades do mundo com maior produção científica feita por mulheres.

Atualmente a UFSM conta com um total de 2.031 docentes, dos quais 942 (46,4%) são mulheres. Destas 942 docentes, 83% possuem doutorado. Embora o número de docentes seja menor que o de homens, o pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP), Paulo Renato Schneider, chama a atenção para a produtividade e eficiência das pesquisadoras da Instituição. "Temos trabalhado de forma inclusiva. Sempre temos uma participação efetiva das mulheres, com muita eficiência. A participação ativa dessas pesquisadoras nos grupos tem aumentado significativamente", afirma. (UFSM, 15 de janeiro de 2020)

Esta notícia, permite acreditar, que mesmo que as mulheres na UFSM, representam um número menor de docentes, elas conseguem produzir, e serem vistas mundo afora e no próprio Brasil. Permitindo que as mulheres do CTISM, aqui como um todo, não apenas as dos Cursos Subsequentes, sintam-se motivadas a fazerem a diferença. Neste sentido, não basta apenas ocupar espaços, e ter voz, também é preciso que se exiba nossas qualidades e competências.

No Grupo Focal 1, com as mulheres estudantes ingressantes no ano de 2019, quando indaguei como elas veem esta pesquisa sobre a mulher no CTISM, a reação é semelhante do Grupo Focal 2, relatam sentir a falta de mais mulheres no CTISM, demonstram o desejo de ter mais mulheres estudantes ocupando os cursos, principalmente nos cursos que elas notam que existem um maior número de homens estudantes. Apontam também para a questão de que o CTISM, é um colégio que aceita e acolhe as mulheres estudantes.

Me1: *Eu vejo como uma boa pesquisa. Me2:* *Acho interessante porque se você passar nos corredores do prédio principal tu não vai ter tantas mulheres quanto homens. Me4:* *Achei muito interessante até para trazer mais mulheres para cá, principalmente para os cursos que não tem tantas mulheres. Me5:* *Acredito que a mulher pode estar em todos os lugares que quiser e aqui no colégio são muito bem acolhidas e que os cursos não deveriam ter este viés masculino assim, porque tem espaço para todo mundo. Me6:* *Importantíssima, no sentido que o colégio de alguma forma está começando a ver isso, e as meninas estão chegando e vão dizer por que vieram. (GF.1 – Mulheres estudantes ingressantes 2019, grifos nossos)*

Todas as mulheres estudantes em seus discursos demonstraram estarem felizes com esta pesquisa no CTISM. O discurso da mulher estudante 3, já apareceu no texto, sua voz aqui, é muito importante, e por isso reproduzi novamente. A mulher estudante 3, se sente silenciada, tanto pelos colegas quanto pelos professores, e esta pesquisa diz para ela, que ao contrário de suas vivências na escola, ela tem voz, e é muito importante. Nesse sentido, a mulher estudante 4, colabora dizendo que esta pesquisa está dando voz e visibilidade para elas. No entanto, seu discurso parece um pouco contraditório, quando ela fala em ter voz e prefere silenciar “coisas” que acontecem no CTISM.

Me1: *Interessante que se tiver alguma falência em outro curso pode ser melhorado. Me2:* *Interessante porque tem poucas gurias no colégio pelo o que percebi, de noite principalmente, de tarde como era bolsista no laboratório até que tem bastante, mas é integrado né, mas acho bem importante mesmo. Me3:* *Acho super importante porque a gente não tem voz aqui dentro do colégio. Muitas vezes nós somos silenciadas pelos alunos e por muitos professores e acho isso muito importante para a gente. Me4:* *(ficou pensativa e pediu para eu repetir a pergunta) eu vejo.. ãhn como vou falar.. até comentei com a minha namorada, eu não consigo achar uma palavra. Eu não sei a palavra certa, mas eu acho que depois tu vai conseguir desenvolver. Eu vejo como uma forma muito boa de dar voz e visibilidade de nós mulheres aqui que somos minoria e passamos despercebidas até acredito é tem coisas ai que prefiro não falar, apesar de eu ter fugido, eu gostei e*

O olhar das mulheres estudantes sobre esta pesquisa no CTISM, foi um momento muito importante. Sempre foi meu desejo dar voz e visibilidades às mulheres dos Cursos Subsequentes, para que se sintam parte desta etapa educacional, e que seja uma trajetória tranquila de saberes educacionais, e se construa neste espaço outros sentidos.

INDICAÇÕES PARA O PROGRESSO: COM A PALAVRA AS MULHERES ESTUDANTES

A partir dos discursos, evidenciei nesta pesquisa que as mulheres estudantes dos Cursos Subsequentes em Segurança do Trabalho sentem o machismo com piadinhas de alguns colegas, e com a diferenciação que alguns professores do sexo masculino fazem, apesar disso deixam claro que, muitas vezes, não permitem a intimidação, contudo algumas vezes silenciam o preconceito para si.

***Me1:** Isso resulta em que às vezes a gente tem que escutar algumas coisas chatas, mas está tudo bem, porque se fosse um negócio recorrente. **Me4:** é acredito muito nisso que as gurias falam, acho que começou bem pior e no fim como teve muita desistência no curso, acabou que a turma ficou parelha em questão de homem e mulher, então eu acho que está bem melhor. (GF.2 - Mulheres estudantes ingressantes 2018)*

Em seguida, posicionam-se que este tipo de comportamento logo desaparece, fazendo com que todas sejam respeitadas da mesma forma. As mulheres estudantes que estão matriculadas em cursos com mesmo número ou inferior de homens estudantes, demonstram preocupação com as mulheres estudantes dos Cursos Subsequentes que tem uma ou mais mulheres estudantes matriculadas, apontando para o fato de

perceberem que esses cursos com maior número de homens fazem com que elas não consigam ter representatividade feminina, para assim no coletivo levantar a voz e se fazerem respeitar.

Me1: [...], mas pensando em outros cursos como mecânica, eletromecânica, eletrotécnica, enfim eu imagino que as gurias devam sentir muito mais sobre isso. A pesquisa sobre permanência é necessária porque elas desistem? Para nós a maioria das gurias ficou, mas em outros cursos se vê o contrário. De fato, são cursos bem masculinos. **Me2:** Não necessariamente do nosso curso, mas destes cursos que tem mais homens do que mulheres, talvez muitas desistam porque não veem nenhuma mulher ou na profissão, ou atuando na carreira e tudo mais, e pode pensar “ah isso não é trabalho de mulher”, eu vou desistir, então isso também é uma forma de sei lá, uma visão equivocada. **Me.4:** eu acho importante, não só para estar adquirindo dados de como as mulheres se sentem, mas a partir disso estar buscando formas de solucionar, para que isso atraia mais mulheres para os cursos, porque muitas vezes tu acaba não fazendo um curso, justamente por pensar que só vai ter homem lá e tipo não conseguir lidar, sabe? Então estar buscando soluções para que as mulheres se sintam atraídas para os cursos também. (GF.2 – Mulheres estudantes ingressantes 2018, grifos nossos)

As mulheres estudantes dos cursos técnicos subsequentes do CTISM com uma ou mais mulheres reconhecem a falta de outras mulheres estudantes e percebem-se como vitoriosas quando conseguem concluir o curso. Nessa lógica, houve relatos de que foram ignoradas nas suas respostas, que a condição de ser mulher passava a sensação de que alguns conhecimentos podiam passar despercebidos, e que alguns professores faziam “vista grossa”, e muitas vezes são colocadas em um lugar de incapacidade.

Me3: Com certeza, para começar nas aulas é mais difícil porque as pessoas não acreditam tanto em ti, alguns professores quanto os colegas. Ai eles não te passam todas as coisas, não te incluem em todas as atividades e acabam facilitando algumas vezes as atividades para ti. (ENTREVISTA – Mulheres

Nessa perspectiva, essas atitudes criam sentimento de impotência e de insuficiência nestas mulheres estudantes. Para que essas questões desenvolvam, após este estudo, apoiado nas bibliografias e as narrativas que encontrei no diário de campo, grupos focais e entrevistas, acredito que o CTISM, poderia iniciar um espaço de representatividade e acolhida às mulheres estudantes dos cursos técnicos subsequentes, onde aponto algumas sugestões:

Organizar e convidar as mulheres estudantes para grupos com o objetivo de conhecerem-se, e entender o que buscam nos cursos técnicos subsequentes do CTISM, e como enfrentar os momentos de machismo e preconceito quando surgem em sala de aula. Assim, talvez evitando a evasão destas mulheres que em algum momento podem ter a falsa crença que aquele curso em que estão matriculadas não é para elas;

Propor momentos nas turmas para reflexão sobre as questões discutidas com todos estudantes e professores;

Realizar seminários, trazendo mulheres renomadas e importantes que trabalhem na área em que elas estão cursando. E, alunas egressas que trabalham na área do curso. Nessa realidade, indicando representatividade tanto no CTISM, como no mundo do trabalho;

Formação para os professores (as) com temáticas sobre o feminismo, e a importância da mulher naqueles cursos e áreas;

Acompanhar estas mulheres estudantes durante o seu percurso evitando a evasão, criando proximidade com o CTISM, e incluindo-as em projetos que existam no CTISM, ou ainda criar projetos para as mulheres estudantes;

Empenhar-se em trazer mais representatividade feminina como professoras, visto que este estudo apontou para o fato de não existir esta representatividade em sala de aula. Citado que a maioria dos professores são homens, mesmo cientes que existe um concurso, este foi um desejo manifestado pelas mulheres estudantes; e Trazer resultados de pesquisa como esta para discussão.

Por fim, considero esta pesquisa muito importante, pois pude conhecer as mulheres estudantes dos cursos técnicos subsequentes do CTISM, e dar voz para que assim se sintam parte deste espaço tão significativo e para outras mulheres estudantes que irão no futuro ingressar nestes cursos. Aponto para a questão desta pesquisa possuir significada relevância pela situação de existirem poucas pesquisas nos cursos técnicos subsequentes sobre mulheres e considero que precisa ter continuidade, no CTISM e em outras instituições de ensino que possuam a Educação Profissional, assim conhecendo a trajetória das mulheres estudantes e dando visibilidade e representatividade a estas mulheres estudantes, tanto no espaço escolar como no mundo do trabalho.

PANDEMIA E PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DAS MULHERES

Inicialmente esta pesquisa previa grupo de interlocução, falar, escutar e interpretar são processos fundamentais e compõem o que se denomina interlocução. Ferreira (2016). Frente a isso, se consistia necessário dar voz as mulheres estudantes dos Cursos Subsequentes do CTISM, nos grupos focais e entrevistas. Para a produção de dados com significados, e ao final retomá-los em um grupo de interlocução, realizando uma apresentação para estas mulheres para novas contribuições, com o objetivo de transformar de forma significativa o pensamento individual e analisar a pluralidade de pensamentos.

No entanto, isso não possível devido ao enfrentamento da Pandemia do vírus Covid-19. Então nesta parte, prefiro por voltar ao começo, de onde surgiu a pesquisa e retomar alguns questionamentos que apareceram no decorrer do estudo, considerando o momento pelo qual estamos passando.

O vírus Covid-19 deu notícias ao mundo, no final de 2019. Os primeiros casos, noticiados na China, vieram acompanhados com notícias de milhares de mortes. Logo, o vírus se espalhou pelos mais diversos países. E, aqui me permito pensar e imaginar, que nós brasileiros e brasileiras, não acreditávamos que a doença ia conseguir aproximar-se do nosso país tropical. No entanto, em março de 2020, tudo fechou, escolas, empresas públicas e privadas, a ordem era ficar em casa. Assim, iríamos evitar que o vírus se propagasse, e logo, nossas rotinas voltariam aos dias normais.

Isso não aconteceu, estamos há sete meses em isolamento, as instituições de ensino continuam fechadas, e sem previsão de retorno. Existem todos os tipos de notícias, que acontecem estudos para a retomada com segurança das atividades, e em outro viés, que talvez o ensino só volte em 2022. Temos também a vacina que muitos torcem que chegue logo ao nosso Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse contexto, encerro o quarto capítulo desta pesquisa, mas gostaria de problematizar mais uma vez, com certeza que não terei respostas. Sobre as mulheres estudantes dos Cursos Subsequentes. De que forma conseguiram driblar este momento incerto e delicado que vivemos? Será que seus sonhos para o mundo do trabalho continuam os mesmos? Conseguiram manter seus empregos? Conseguiram se manter matriculadas, e principalmente motivadas nos Cursos Subsequentes do CTISM?

Nesse sentido, Antunes (2009), colabora dizendo o aumento do percentual do trabalho feminino no mundo produtivo tem somado

significativamente, o que explica uma emancipação, uma vez que “o capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 105), tornando insuficientes tanto os salários quanto os direitos e as condições de trabalho. “Ao mesmo tempo, o capital tem se apropriado da polivalência, com multi atividades das mulheres e experiências que trazem das atividades domésticas.” (ALMEIDA, 2019, p. 65).

Diante disso, destaco que o trabalho das mulheres, sempre foi desigual. Enfrentando, após a jornada de trabalho remunerada, a terceira jornada de trabalho doméstico. Com todas estas questões as mulheres, são as que estão mais sobrecarregadas, e provavelmente as com mais dificuldades de continuar acessando Educação e Trabalho. Lembro, que são apenas inquietações que tenho sobre estas mulheres que me acompanharam no último ano da minha vida. Espero que tenham conseguido se manter resilientes e não tenham desistido. E, que possa ver todas elas e muitas outras mulheres ocupando os espaços do CTISM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lugar de fala e lugar de escuta: feminismo dialógico como encontro das lutas (TIBURI, 2018, p. 53).

Este momento final é repleto de significados. Nos dois últimos anos, encontrei os sentidos da minha vida, mesmo que ainda repleta de incertezas. Estudar sobre mulheres preencheu lacunas do meu ser, que permeiam meus sentimentos e atitudes, e eu não possuía conhecimentos. Conhecer autoras feministas que nortearam esta pesquisa não foi importante apenas para este trabalho, mas para fortalecer meus ideais. Buscar o lugar de fala e o lugar de escuta promoveu um significativo crescimento pessoal e profissional.

Pesquisar e aprofundar os estudos da Educação Profissional

trouxeram para esta pesquisa os entendimentos e a importância que esta política tem para a nossa sociedade. Os diversos desafios enfrentados, ao longo da história, que atenderam, muitas vezes, os interesses do sistema capitalista, e que de certa forma, continuam atendendo. As transformações que a Educação Profissional passou ao longo dos anos, até o momento de sua expansão, chegando em cidades brasileiras, inimagináveis. Com isso, trazendo tantas modificações, nas vidas de tantos brasileiros e brasileiras.

Frente a isso, o objetivo geral analisar os movimentos das mulheres na trajetória e perspectivas após os cursos subsequentes do CTISM, nos anos 2018 e 2019. Apresentei algumas exposições, onde considero o CTISM e a oferta dos cursos subsequentes. Neste sentido, observei a sua importância para a educação e o mundo do trabalho. Refleti sobre a importância de questionar o porquê existe do silêncio de algumas mulheres estudantes, pois tive dificuldades em acessá-las.

Uma questão muito importante diz respeito a seriedade da criação de redes de apoio e acompanhamento destas mulheres estudantes. Como sugestões aponte, par organização em grupos das mulheres estudantes para conhecerem-se; realização de seminários com mulheres que renomadas que trabalhem na área; acompanhamento das mulheres estudantes durante seu percurso; trazer representatividade feminina dentro do espaço escolar e trazer resultados de pesquisas como esta.

Frente a tudo isso, questiono quais as políticas da UFSM, para o empoderamento feminino e a desnaturalização dos discursos machistas que acontecem neste espaço acadêmico? Está questão, não foi objetivo desta pesquisa, por questão de tempo. Considero, dois anos muito pouco para responder a tantas questões. Considero urgente e necessário, o desenvolvimento de mais pesquisas sobre as mulheres na EPT. Discutindo o lugar de fala na trajetória dessas mulheres que se

refletem no mundo do trabalho. E, por fim, ressalto “quando lutamos por um lugar de fala, lutamos por um lugar de todos (TIBURI, 2018, p.55).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Paula; MARASCHIN, Mariglei Severo. **A política dos cursos técnicos subsequentes na produção dos sentidos do trabalho: a (des) alienação do trabalhador-estudante.** In Políticas na educação profissional: historicidade e realidades. Curitiba: CRV, 2020.

ALMEIDA, Ana Paula. **Osmovimentos dos cursos técnicos subsequentes sobre os sentidos do trabalho: a (des) alienação dos trabalhadores-estudantes.** Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA ://200.132.24.48/index.php/historico. 2009

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

FERREIRA, Liliana Soares (2016): Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. **Acta Scientiarum. Education**, 39, 1, 12 2016

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos.** 6º ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

CAPÍTULO 13



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFSCAR

TRAJETÓRIAS DO PPGEPT E DO GP TRANSFORMAÇÃO: GRUPOS QUE SE COMPLEMENTAM E ARTICULAM

Giselda Mesch Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

“o ensino superior, como espaço/tempo de encontro e de realização do homem, se determina pelo entendimento compartilhado e pela atuação solidária dos que dele fazem parte”.

Raimann e Guido (p. 4, 2003)

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), vinculado com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) oferta, na modalidade Mestrado Acadêmico, o curso que já inicia com o conceito 4²², pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidade responsável pela abertura e avaliação de cursos e programas de nível superior, desde o segundo semestre de 2015 (PPGEPT, 2023).

Desde então, com o objetivo primordial de “contribuir para a elevação da qualidade científica, didática e pedagógica da educação profissional através da ampliação do saber estrito de profissionais de diversas áreas para a atuação em Educação Profissional e Tecnológica”, tem formado profissionais que ajudam a colocar ênfase na modalidade Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ajudando, assim, a pensar políticas para a modalidade e a sua efetivação na prática.

O programa já conta com um total de 72 egressos, ou seja, em sete anos de criação o PPGEPT já conseguiu formar como Mestre

22 Em 2022 o programa passou para o conceito 5.

em Educação Profissional e Tecnológica um número significativo de profissionais que assim, foram concluindo (ver tabela 1):

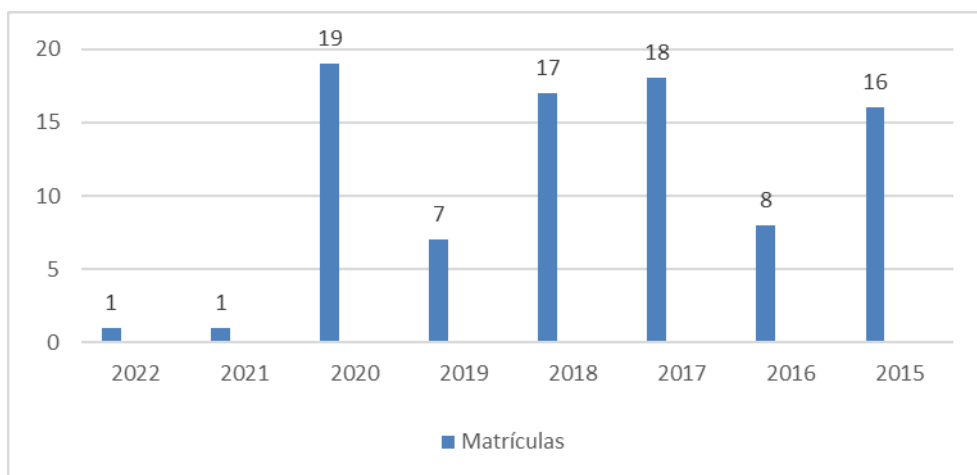
TABELA 1: CONCLUINTES POR ANO NO PPGEPT

Ano	Concluintes	Total
2022	09	09
2021	09	09
2020	13	13
2019	17	17
2018	09	09
2017	15	15
TOTALS	72	72

Fonte: A autora, 2023.

Com uma relação que compreende 12 docentes e mais 2 colaboradores, o total de matrícula discente registra 87 estudantes no programa, conforme gráfico 1 apresentado, a seguir:

GRÁFICO 1: MATRÍCULA DE 2015 À 2022 NO PPGEPT



Fonte: A autora, 2023.

Nota-se que as matrículas iniciaram com um número expressivo de estudantes, entretanto não vem se configurando na mesma faixa,

tendo somente um estudante matriculado em 2021 e outro em 2022.

Nesta seara surge, em meados do ano de 2016, pertencente ao PPGEPT e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Grupo de Pesquisa (GP) TransformAção – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional (ver figura 1), inscrito na Plataforma do CNPQ, sob o endereço dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0183136075124845, trazendo em seu bojo a seguinte repercussão:

O grupo TransformAção – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional tem realizado pesquisas com foco nas Políticas de Educação Profissional e no Trabalho Pedagógico. Tem realizado parcerias com os interessados em desenvolver estudos e pesquisas nesta área. Atualmente busca compreender a historicidade do trabalho pedagógico na Educação Profissional nas diferentes modalidades de ensino com destaque à política de EJA EPT. Desenvolve pesquisas nos seguintes eixos: Ensino Médio Integrado, EJA EPT, Inclusão na EPT, Mulheres na EPT e Trabalho Pedagógico na EPT. (CNPQ, 2023).

O grupo está sob a coordenação da Professora Doutora Mariglei Severo Maraschin, ingressante no PPGEPT no ano de 2016, ano que funda o GP TransformAção.

O Grupo de Pesquisa conta, neste momento, com 25 pesquisadores e 21 estudantes tanto da Pós-Graduação, como Graduação, conforme dados colhidos da plataforma do CNPQ, referente ao ano de 2022. Dos pesquisadores inscritos no grupo vale ressaltar que 10 são doutores, 8 tem mestrado acadêmico, 01 possui mestrado profissional, 01 somente com graduação e 05 são especialistas em educação. Outro dado a destacar é que o grupo dispõe de dois estudantes de iniciação científica que muito contribuem com as pesquisas e os pesquisadores na divulgação e produção acadêmica.

FIGURA 1: TRANSFORMAÇÃO – INSCRIÇÃO NO CNPQ



Identificação
Endereço / Contato
Repercussões
Linhas de pesquisa
Recursos humanos
Instituições parceiras
Indicadores de RH
Equipamentos e Softwares

Grupo de pesquisa

TransformAção - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0183136075124845

Identificação

Situação do grupo: Certificado

Ano de formação: 2016

Data da Situação: 17/10/2017 15:41

Data do último envio: 22/08/2022 23:36

Líder(es) do grupo: Mariglei Severo Maraschin

Área predominante: Ciências Humanas; Educação

Instituição do grupo: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Unidade: Colégio Técnico Industrial



Endereço / Contato

Fonte: PPGEPT, 2023.

Este histórico inicial se faz necessário para que se possa compreender o contexto dessa escrita e de seu objetivo que é analisar a produção de dissertações pertencentes ao PPGEPT e, cujo os autores também participam do GP TransformAção, acompanhando assim, o rumo dos sujeitos pertencentes ao GP e a trajetória de suas pesquisas.

É válido inferir que esta autora ingressou no GP no ano de 2021 a convite de sua líder por reconhecer na pesquisadora uma trajetória significativa com turmas de Educação de Jovens e Adultos, modalidade de interesse de pesquisa da atual coordenadora do GP. Neste sentido, há uma harmonia nos princípios de produção acadêmica com a autora e os ideários do TransformAção: pesquisas que englobam o Trabalho Pedagógico (TP) e as Políticas Públicas para a EJA EPT.

METODOLOGIA

Este artigo trata-se de um ensaio acadêmico, pois pretende levantar questões acerca do tema proposto, embasado em produções científicas publicadas e de maneira sintética apresentar os achados da pesquisa neste estudo. A proposta de ensaio segundo Mota, Magalhães e Franco (2020) é:

uma produção textual em que a visão subjetiva daquele que escreve está em destaque. No ensaio, mais do que nos outros gêneros que vimos até aqui, quem escreve tem a liberdade para refletir sobre as temáticas que lhe interessam, assim como pode e deve defender seu ponto de vista em relação a elas, por isso ele dispensa a obrigatoriedade de um texto referente – como o resumo e a resenha, que obriga o autor do gênero a reduzi-lo às suas principais ideias ou criticá-lo. O ensaio pode ou não mobilizar uma documentação empírica ou bibliográfica. Quem escreve é quem decide e ponto! (MOTA et al, 2020, p. 60).

Recorre-se ao ensaio acadêmico, também definido por outros autores como ensaio teórico, por entender ser este uma forma rica de aproximação com o leitor, havendo uma “base num estilo pessoal, manifestado tanto na escolha do tema, quanto na sua interpretação e crítica. Ele não abole o espaço da subjetividade, como no artigo, ao contrário, ele amplia” (MOTA *et al*, 2020, p. 71), sendo evidentemente “[...] um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente” (SALVADOR, 1973, p. 163) no que tange a produção escrita.

Destarte, a proposta inicial é levantar o número de dissertações que figuram no GP Transformação oriundas do CTISM, PPGEPT para logo em seguida escolher um número suficiente para esta produção e realizar a devida análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreende-se que participar do GP Transformação e ingressar

no Mestrado Acadêmico do PPGEPT requer um mínimo de aproximação com a proposta de ambos. Outrossim, ficaria inviável escrever, produzir, pesquisar, sem um mínimo de convergência com os princípios que tanto o grupo, quanto o programa se dispõe.

Neste jogo, coletamos, paralelamente, a pesquisa e o pesquisador nestes cinco anos de criação do GP Transformação, dentro da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, do PPGEPT, para análise e chegamos ao resultado que a tabela 2 apresenta logo abaixo:

TABELA 2: DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS: PESQUISADORES PERTENCENTES AO TRANSFORMAÇÃO

Pesquisador	Pesquisa	Defesa
Fabiana Ilha Raimundo	Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na Rede Federal de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul (RS).	2022
Francieli Pedroso Gômes Padilha	Políticas de ações afirmativas e de permanência dos estudantes com deficiência nos campi do IFFAR.	2022
Mareliza Fagundes de Araujo Duarte	Política de Educação Profissional nos governos do Rio Grande do Sul: que tijolos a (des)constroem?	2022
Cesar Augusto Robaina Filho	Movimentos de Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos Técnicos de Nível Médio em Santa Maria.	2021

Leandro Lampe	Do ocaso do Curso Normal à alvorada da Educação Profissional e Tecnológica: políticas educacionais e experiências de Santa Maria e Pelotas/RS.	2021
Shirley Winter Bernardes	A política de EJA EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia.	2021
Martina Isnardo Gusmão	Política e trabalho pedagógico na EJA EPT: olhares sobre o curso técnico em cozinha do Instituto Federal Farroupilha campus de São Borja – RS.	2020
Marcos José Andrighetto	Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica: Movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico.	2019
Olga Etelvina da Costa Rohde	Educação postural: um estudo de suas contribuições para a saúde do trabalhador-estudante do PROEJA.	2019
Lizandra Falcão Gonçalves	Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR campus São Vicente do Sul.	2017
Rozieli Bovolini Silveira	O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha: trabalho pedagógico e fracasso escolar	2017

Fonte: A autora, 2023.

Ainda se encontra na fila da espera para defesa as dissertações das pesquisadoras Yasmine Porto, Vanessa Espíndola e Priscila Ritzel, previstas para serem defendidas neste primeiro semestre de 2023. Destas, a dissertação da pesquisadora Yasmine Espíndola Porto, intitulada “O trabalho das professoras de Educação Especial na política

de Educação Profissional e Tecnológica” e a pesquisa de Priscila Ritzel, sob o título “Gestão da Educação Profissional e Tecnológica: estudo em cinco realidades da região central do Rio Grande do Sul referem-se a pesquisadoras do PPGET, integrante do Transformação, a outra, com defesa previstas para o corrente ano é oriunda de outro programa, o PPGE (Programa da Pós-Graduação em Educação), da UFSM e, neste caso não será reportada neste trabalho, mesmo a pesquisadora sendo atuante no GP em questão.

Notoriamente este trabalho se tornaria prolixo caso se optasse por analisar as onze dissertações defendidas pelo GP, egressas do PPGEPT. Desta forma usou-se o critério de exclusão de algumas e ficar com duas somente, pois torna-se mais agilizada a análise. Em vista disso, o critério para a escolha das dissertações a serem analisadas diz respeito à impossibilidade das pesquisadoras em participarem do GP, atualmente. vindo, neste sentido, a não conseguirem apresentar artigo a tempo para a elaboração do livro que marca os cinco anos do GP Transformação. Para as dissertações não serem excluídas da publicação do grupo, decidiu-se por apresentar tal trabalho sobre elas, haja visto a importância da pesquisa para o grupo e a EPT. Ei-las apresentadas na tabela 3:

TABELA 3: DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Dissertação	Educação Postural: um estudo de suas contribuições para a saúde do trabalhador-estudante do PROEJA	Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na Rede Federal de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul
-------------	--	---

Pesquisadora	Olga Etelvina da Costa Rodhe	Fabiana Ilha Raimundo
Objetivo	Relacionar educação postural com o aspecto do bem-estar profissional e social dos trabalhadores-estudantes, procurando responder a seguinte problematização: Quais as contribuições de uma educação postural na formação profissional do trabalhador-estudante do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM)?	Analisar os indicadores, características e possibilidades da política de EJA EPT no Rio Grande do Sul, a partir da publicação do PNE 2014-2024.
Ano da Defesa	2019	2022

Fonte: A autora, 2023.

Na seção a seguir, que trata da produção de dados para esta pesquisa, com o propósito de uma melhor compreensão das categorias elencadas, a seção terá subseções assim definidas: Das palavras-chave, objetivos, título, metodologia, os sujeitos e o local das pesquisas; Dos referenciais teóricos das pesquisas analisadas; Pontos comuns que se interlaçam e Resultados preliminares das pesquisas. Ao encerrar o trabalho, a autora faz as suas conclusões, apontando os resultados e os impactos da pesquisa realizada.

PRODUÇÃO DE DADOS DAS PALAVRAS-CHAVE, OBJETIVOS, TÍTULO, METODOLOGIA, OS SUJEITOS E O LOCAL DAS PESQUISAS:

Desta forma procede-se a análise das dissertações iniciando por uma leitura de algumas categorias e elementos como o resumo, as palavras-chave, os objetivos (ver tabela 3), o título, a metodologia, os sujeitos e local da pesquisa, conforme tabela 4:

TABELA 4: DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Dissertação	Trabalho A	Trabalho B
Título	Educação Postural: um estudo de suas contribuições para a saúde do trabalhador-estudante do PROEJA	Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na Rede Federal de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul
Sujeitos da Pesquisa	Trabalhadores- estudantes que cursavam o Curso Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no CTISM/ UFSM.	Sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo apropriado.
Local da Pesquisa	CTISM – UFSM	Não se aplica
Metodologia	Pesquisa-ação	Pesquisa Documental

Palavras-chave	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação profissional. 2. PROEJA. 3. Saúde do trabalhador-estudante. 4. Educação postural. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Profissional. 2. EJA EPT (PROEJA). 3. Políticas. 4. Rio Grande do Sul
----------------	--	--

Fonte: A autora, 2023.

Atenta-se para o fato da professora líder do GP Transformação ser a mesma orientadora das dissertações, ou seja, a Prof^a Dr^a Mariglei Marachin, docente do PPGEPT. As palavras-chave (ver figura 2) estão interligadas com o eixo de pesquisa e fundamentam os princípios do programa e do grupo, liderados pela referida professora que tem se debruçado a anos a discutir a temática EJA EPT, as políticas públicas que lhe são caras, ao mesmo tempo que compreende a importância de firmar a EJA como direito público e fundamental ao um sujeito já tão atacado em seus direitos básicos. Enfim, um público que, na retórica de Arroyo (2005):

não são acidentes ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como uma mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. (ARROYO, 2005, p. 30).

FIGURA 2: PALAVRAS-CHAVE DAS PESQUISAS



Fonte: A autora, segundo o site: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>, 2023.

As autoras, mesmo com metodologias diferentes, sendo uma bibliográfica, de caráter documental e outra de pesquisa-ação, debruçaram seu olhar sobre os sujeitos da EJA, cidadãos muitas vezes invisíveis num sistema capitalista e excludente, tratando de dar a eles um lugar de destaque na pesquisa, onde sem a sua presença, o estudo não se confirmaria.

A Mestre Fabiana Raimundo, dentro da pesquisa bibliográfica retratou que para a produção de dados, além do estudo acerca do tema, utilizou-se de “aportes teóricos, a fim de representar fundamentos com suporte na literatura, obtendo embasamento para as hipóteses, para que as interpretações pudessem ser realizadas” (RAIMUNDO, 2022, p. 20), servindo-se da análise documental para tanto.

A Mestre Olga Rohde utilizando-se da pesquisa-ação, afirma ter neste método “o aprofundamento na *práxis* do grupo social em estudo, incorporando a dialética da realidade social.” (RODHE, 2019, p. 18) e que

tal decisão deve-se ao fato de pretender com a referida metodologia “produzir mudanças e a compreensão da pesquisa” (RODHE, 2019, p. 19), buscando melhora significativa na educação corporal dos pesquisados.

A escolha do percurso metodológico é um passo delicado na elaboração de uma pesquisa educacional. Muitas são as metodologias que podem ser utilizadas, dentro da pesquisa quali-quantitativa, que é a fusão das pesquisas qualitativas e quantitativas.

Em se tratando à educação as pesquisas mais utilizadas são as qualitativas que buscam “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 30). Entretanto, quando se faz necessário quantificar, apresentar dados mensuráveis para uma compreensão mais aprofundada, Appolinário (2011, p.150), introduz a noção de pesquisa quantitativa as variantes que “são mensuradas e expressas numericamente. Os resultados também são analisados com o uso preponderante de métodos quantitativos, por exemplo, estatístico”.

Ambas as pesquisas analisadas permaneceram dentro da pesquisa qualitativa, sem apresentar variáveis mensuráveis, o que de forma alguma comprometeu os objetivos propostos.

DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS DAS PESQUISAS ANALISADAS

Na busca dos referenciais teóricos que fundamentaram as pesquisas analisadas, encontramos, além da legislação específica a cada estudo, autores renomados e que se dedicam aos estudos da EJA por longos anos. É o caso do educador e pesquisador Miguel Arroyo, docente titular emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do pioneiro na Educação de Jovens e Adultos, o educador Paulo Freire, falecido em 1997. Também neste patamar, respondendo pelos estudos

da EJA na Educação Profissional encontrou-se nas dissertações as ideias da educadora Silvia Manfredi e a filósofa Maria Ciavatta, bem como as docentes que figuram no quadro da UFSM e pesquisam a EJA, a EJA EPT e o Trabalho Pedagógico que a fundamenta, as doutoras Mariglei Maraschin e Liliana Ferreira. Estes e demais pensadores da EJA EPT estão representados na tabela 5, logo abaixo:

TABELA 5: AUTORES UTILIZADOS NAS PESQUISAS ANALISADAS

Pesquisa/autor	Pesquisa A	Pesquisa B
Arroyo		
Ciavatta		
Freire		
Frigotto		
Ferreira		
Kuenzer		
Manfredi		
Maraschin		
Saviani		
Vieira Pinto		

Fonte: A autora, 2023.

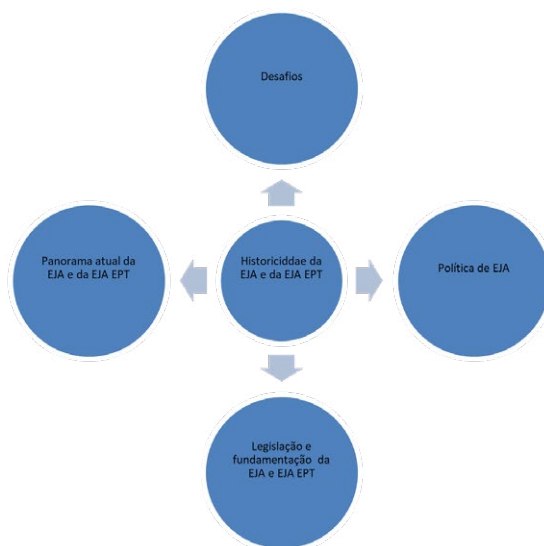
Em se tratando dos referenciais teóricos de pesquisa, observa-se que a pesquisa A traz como teóricos aqueles que dialogam diretamente com o tema proposto de pesquisa, ou seja, os que tratam especificamente da questão postural e de saúde corporal. No outro lado está a pesquisa B, que traz em seu arcabouço nomes que marcam uma conduta de luta em defesa da Educação de Jovens e Adultos, também na modalidade Educação Profissional, sendo a marca das modalidades tanto para o PPGEF como para o Transformação. Este quesito não se opõe, de forma alguma, no entanto mostra o quanto uma pesquisa, mesmo dentro de

uma linha de pesquisa que se baliza nas Políticas Educacionais para a EJA e para a EJA EPT, pode variar ao elencar subsídios, leituras e teóricos diferentes, dependendo de seus objetivos e problematização, buscando encontrar os melhores resultados para a sua busca.

PONTOS COMUNS QUE SE ENTRELAÇAM

Percebe-se, ao olhar atentamente para as duas dissertações aqui destacadas que, ao montar o corpo do texto, as autoras, sem perderem o foco de seus objetivos masters, apresentam em dado momento pontos comuns que se entrecruzam e se articulam (ver figura 3), deixando claro o guarda-chuva maior que abarca suas escritas: a EJA e a EJA EPT e a relevância de estudos nesta área, como forma de alavancar política educacionais que a configurem num cenário macro da educação brasileira.

FIGURA 3: VISÃO GERAL DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS: PONTOS COMUNS



Fonte: A autora, 2023.

Ambas as dissertações em análise dedicam boa parte de sua escrita marcando a historicidade das modalidades estudadas, bem como desenvolvendo um pensamento que se traduz num grande desafio contemporâneo que diz respeito a inclusão das referidas modalidades em pautas governamentais capazes de resgatar uma educação de qualidade a um público já tão esquecido e escanteado dos processos econômicos e sociais do nosso país. Para Rodhe (2019), referindo-se ao Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA):

O PROEJA é uma alternativa para restaurar o direito à educação que foi negado a parcela significativa da população brasileira, pois o próprio Documento Base do PROEJA Médio refere que a sociedade brasileira ainda não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas as quais impõem aos jovens a necessidade do trabalho para ajudar a compor a renda familiar, afastando-se do direito à educação (BRASIL, 2007). (RODHE, 2019, 9. 40).

O PROEJA criado através de Decreto Nº 5.478/ 2005 como política integradora da Educação Básica com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve alteração na nomenclatura, passando a chamar-se EJA EPT, como decisão dos participantes do I Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, ocorrido em Goiás, no Instituto Federal de Goiás, em maio de 2018. Devido a esta alteração trata-se da EJA EPT quando queremos nos referir ao PROEJA, como citação da pesquisadora Olga Rodhe, acima destacada.

No capítulo 5 da dissertação da Mestre Fabiana Ilha Raimundo (2022) sob o título “Desafios e Possibilidades da EJA EPT no RS” as políticas, desafio contemporâneo maior da modalidade EJA EPT, vem sendo construídas. Nas palavras da autora:

Pôde-se inferir, neste momento, que, com o passar dos anos, os instrumentos regulatórios para a política foram sendo construídos e modificados à medida que a sociedade foi evoluindo. Contudo, nem sempre o que está presente na legislação ou em planos de Governo se concretizam. Existem vários impedimentos que em alguns momentos constituem-se em práticas políticas burocráticas, inflexíveis. (RAIMUNDO, 2022, p. 143).

Ambas escritas, trazem no corpo do texto um referencial vasto que vai das políticas educacionais para as modalidades apontadas, bem como, em especial uma delas, a saúde postural dos estudantes trabalhadores da EJA EPT, configurando a importância de um olhar sistêmico para as modalidades de modo a sensibilizar o leitor à temática anunciada.

RESULTADOS PRELIMINARES DAS PESQUISAS:

Para fazer um destaque efetivo dos resultados finais que as pesquisadoras chegaram ao concluírem suas pesquisas, achou-se legítimo trazer as falas das pesquisadoras mestres, posta nos resumos das dissertações as quais transcreve-se no quadro 1, logo a seguir:

QUADRO 1: CONCLUSÕES DAS PESQUISADORAS CONSTANTE DO RESUMO DAS DISSERTAÇÕES

Pesquisa	Conclusões
<p>Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na Rede Federal de Ensino no Estado do RS (A)</p>	<p>Ademais, foi possível concluir que os indicadores e as características dos cursos demonstram que o caminho para a efetivação da política pública da EJA EPT ainda está sendo construído, sendo que os desafios e perspectivas para a melhora dessa modalidade devem ser planejados pela Gestão dessas instituições e fomentados pelo Ministério da Educação como parece estar acontecendo com a oferta contida no Edital 17/22, para que se constitua, enfim, em uma política de Estado. Conclui-se, também, que a EJA EPT carece de atenção pois mesmo com uma meta específica no PNE vigente não é possível apresentá-la como uma política pública consolidada perante a sociedade.</p>
<p>Educação Postural: um estudo de suas contribuições para a saúde do estudante-trabalhador do PROEJA (B)</p>	<p>A partir do processo vivenciado verificou-se que nos trabalhadores-estudantes do PROEJA/CTISM é prevalente a dor nas costas (70,6%), pelo menos uma vez por semana (66,7%), de forma moderada ou intensa (73,9%), mas que não impede de realizar as atividades (63,6%), assim como índices altos de posturas sentadas inadequadas (70% a 94%). O programa postural educativo ofereceu uma oportunidade de ganho de conhecimento para os trabalhadores-estudantes buscarem sua qualidade de vida e, estimulou a apropriação do conhecimento pelos sujeitos, obtendo como retorno o interesse destes no aprendizado gerado pela aplicação do programa.</p>

Fonte: A autora, 2023.

Em um olhar aparente e sem muita reflexão tem-se a impressão que os resultados não dialogam entre si e, tampouco com as políticas educacionais de EJA EPT. Entretanto, esta ideia não se traduz numa verdade quando se olha o objetivo de cada uma das pesquisas. Ora, evidente, se cada pesquisa tem seu próprio aparato em se tratando de objetivo geral e específicos, há que se olhar para eles e não comparar uma com a outra. Para tanto, veja a tabela 3 deste trabalho.

Sendo assim, percebe-se que ambas as dissertações concluíram com êxito suas propostas, pois conseguiram apresentar resultados dentro do que se propunham a pesquisar.

A pesquisa intitulada “Caminhos, possibilidade e perspectivas da EJA EPT na Rede Federal de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul, ainda apresentou ao longo de sua produção algumas outras conclusões preliminares, as quais julga-se importantes transcrevê-las para esta análise. São as que seguem:

a) Quanto ao número de matrículas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense “foi a única instituição federal que apresentou aumento significativo de 76,6% nas matrículas na EJA EPT no período analisado” (RAIMUNDO, 2022, p. 88);

b) Quanto ao índice de desenvolvimento socioeconômico, relacionando à educação no município de Santa Maria “no período entre 2013 a 2019, o ano de 2013 ficou marcado por ter sido alcançada a pior posição (201ª) dentre as 497” (RAIMUNDO, 2022, p.96);

c) Quanto as matrículas no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), “os percentuais não obtiveram alterações significativas, porém ocorreu um leve aumento correspondente a 4,7% no número de inscritos no Exame de 2022” (RAIMUNDO, 2022, p. 114), em comparação ao ano de 2020;

d) Quanto a oferta de cursos profissionalizantes, em exceção do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) que não teve alterações na grade curricular, “apenas o IFFar apresentou aumento percentual na oferta de cursos em suas unidades, quando foi estabelecida a relação com o ano de 2020 que apresentou oferta de 45% para 55% em 2021” (RAIMUNDO, 2022, p. 134);

e) Quanto à evasão ter sido menor no período pandêmico os índices “podem estar relacionados com a adesão ao ensino remoto adotado em consequência da Pandemia COVID-19 naqueles anos” (RAIMUNDO, 2022, p. 137);

f) Quanto aos índices de evasão, estes podem estar associados “a fatores relacionados à oferta de cursos ligados a eixos tecnológicos que tenham relação ao desenvolvimento do cidadão” (RAIMUNDO, 2022, p. 137);

g) Quanto à criação de cursos “foi possível concluir que apenas o CTISM apresentou curso relacionado ao eixo da Indústria (...) o IFSul demonstrou hegemonia, além de contribuir com a oferta de mais de 61% de vagas para o eixo Gestão e Negócios” (RAIMUNDO, 2022, p. 138);

h) Quanto a geopolítica dos Institutos Federais do RS “foi uma forma de ocupação dos sujeitos pertencentes à EJA EPT, pois mesmo que no somatório algumas regiões (região central em direção ao extremo sul) apresentem apenas 14,7% do total de unidades, a EJA EPT ainda está presente” (RAIMUNDO, 2022, p.152);

i) Quanto ao PNE, este “ultrapassa Governos e apresenta-se como um plano de médio prazo, não tem tido olhar significativo desde a sanção da Lei 13.005/04” (RAIMUNDO, 2022, p. 153);

j) Quanto às políticas para a EJA “falta vontade política e

governamental para que sejam cumpridos os limites percentuais satisfatórios. (...) mesmo quando existe tempo para a análise de um projeto social, nada é feito para recuperar ou redimensionar processos já estabelecidos” (RAIMUNDO, 2022, p. 153).

A pesquisadora encerra sua dissertação assegurando:

foi possível concluir que a EJA EPT é um projeto que deve estar em permanente acompanhamento pois o mundo do trabalho e profissionalização são processos em constante transformação e carecem de abordagens dinâmicas para que esses estudantes se sintam parte do processo educacional e não a representem apenas um número da política. (RAIMUNDO, 2022, p. 154).

Seguindo o mote de que “devem ser concentrados esforços na defesa da educação pública, gratuita e de excelência para que assim possam ser atendidos todos os públicos e, em especial, o público da EJA EPT. (RAIMUNDO, 2022, p. 155-156) também se fez um resgate dos achados da pesquisa intitulada “Educação Postural: Um estudo de suas contribuições para a saúde do trabalhador-estudante do PROEJA, de Olga Etelvina da Costa Rodhe. Também ao finalizar sua dissertação, Rodhe (2019) conclui:

Enfim, pode-se concluir que a Educação Profissional, ou seja, o PROEJA é um campo rico de pesquisas e com essa multidisciplinaridade é possível contribuir e proporcionar a integração entre as áreas de educação, trabalho e promoção à saúde. Estudos como este contribuem para embasar e oferecer suporte técnico científico ao desenvolvimento de trabalhos futuros na área e, ao traçado de estratégias de elaboração e promoção de políticas públicas (RODHE, 2019, p. 92)

Tanto a pesquisa de Raimundo quanto a de Rodhe animam o leitor na luta por uma EJA integrada à EPT, onde é perceptível “nas vozes dos trabalhadores-estudantes a importância dada à formação técnica e a valorização desta que o PROEJA proporciona para eles em suas

vidas profissionais” (RODHE, 2019, p. 38), papel importante de quem trabalha com esta modalidade, cujos os sujeitos “são em sua maioria provenientes de famílias de baixa renda e, que não puderam concluir sua escolarização em idade escolar regular, ficando excluídos da educação devido a necessidade de entrar no mundo do trabalho” (RODHE, 2019, p. 38).

Afinal a EJA EPT surge com a máxima de atender a este público, tensionando sua inserção no mundo do trabalho de forma consciente, crítica e autônoma. Para tanto há que se desenvolver a consciência crítica do estudante-trabalhador, capaz de “fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la)” (VIEIRA PINTO, 2007, p. 73).

CONCLUSÃO

Este ensaio acadêmico que objetivou analisar a produção de dissertações pertencentes ao PPGEPT e, cujo os autores também participam do GP Transformação, acompanhando assim, o rumo dos sujeitos pertencentes ao GP e a trajetória de suas pesquisas, debruçou-se sobre duas dissertações com temáticas envolvendo a EJA EPT e seus sujeitos, no que se refere a saúde desses estudantes, mais especificamente quanto à educação postural, bem como os desafios e as perspectivas da referida modalidade na Rede Federal do RS. Enfim, duas produções com objetivos distintos, mas que tinham o mesmo pano de fundo, a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Houve em ambos os trabalhos uma preocupação em pautar a relevância destas modalidades no período histórico em que vivemos, pois sob a tutela de uma legislação vasta sobre a temática ainda há muito o que providenciar para fazer desta modalidade um espaço de

resgate de humanidade roubadas (ARROYO, 2017) pela desumanização que a sociedade capitalista vigente (re)produz.

Há que se, como educador e pesquisador, estar sempre alerta e em defesa da escola pública de qualidade a todos os filhos da classe trabalhadora. Há que se lutar por educação e políticas educacionais como direitos balizadores e transformadores da sociedade em que vivemos.

Não é possível se eximir da luta e uma forma de lutar, resistir, é participar de grupos de pesquisas e de discussão. Neles encontra-se respaldo e eco, pois sente-se que não se está só. O GP TransformAção é um desses.

O TransformAção é conciso em seus propósitos, firme na defesa da educação igualitária, acolhedor das propostas inovadoras e das pessoas. Por isso tem se mantido, por ser fiel a seus ideais e princípios e por ser comprometido com as causas da educação. Seus integrantes sérios, responsáveis e dedicados à pesquisa, produção acadêmica. Como é possível afirmar tudo isso? Pelas inúmeras publicações que o grupo tem realizado, pela alta frequência nos encontros, pelos prazos cumpridos a tempo e com zelo, pelas dissertações defendidas.

Ressalta-se a importância do GP TransformAção para a comunidade tanto do PPGEPT, quanto da UFSM, pois este ao se fazer presente com seus sujeitos e pesquisas em vários pontos do Brasil através da participação de eventos, como simpósios, congressos, seminários, anais, periódicos e publicações engrandece o nome das instituições que representa. Desta forma traz um ganho efetivo o que significa ajudar para que tais instituições mantenham o conceito que as colocam em lugares de excelência entre as instituições federais públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARROYO, Miguel González. In _ **Diálogos na educação de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – Belo horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5478/2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. BrasilBrasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Goiás. **Encontro Nacional da EJA aprova proposições para efetivar acesso, permanência e êxito dos estudantes**. Goiás, 2018. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/130-ifg/campus/cidade-de-goias/noticias-campus-cidade-degoias/8449-encontro-nacional-da-eja-aprova-proposicoes-para-efetivar-acesso-permanencia-e-exito-dosestudantes>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>. Acesso em: fev. 2023.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em

educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

MOTA, Mabel Meira; Magalhães, Livia Borges Souza e FRANCO, Laylla Gomes. **Leitura e Produção de Texto Acadêmico**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo, Ed. Cortez, 15 Edição, 2007.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA – PPGEPT. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgept/programa>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MENTIMETER. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 19 fev. 2023.

RAIMANN, Ari; GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. **O agir comunicativo como paradigma emergente para o ensino superior**. Seminário Nacional Estado e Polícias Sociais no Brasil. Cascavel-PR, 2003.

SALVADOR, Angelo D. **Métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica: elaboração e relatório de estudos científicos**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina Editora, 1971.

AUTORES



TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



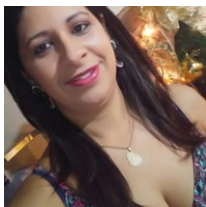
UFMS



ANA PAULA DE ALMEIDA: Possui graduação Bacharelado em Serviço Social (2004) pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Especialista em Educação Ambiental (2008) pela Universidade Castelo Branco (UCB); Especialista em Elaboração e Gestão de Projetos Sociais (2016) pela Faculdade AVM (Unyleya); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2009) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nas seguintes temáticas: Política de Assistência Estudantil, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Mundo do Trabalho.



CÉSAR AUGUSTO ROBAINA FILHO: Possui graduação Licenciatura em Educação Especial (2016) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade (2008) pela Faculdade São Luís (FSL); Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia (2021) pela Faculdade Farmart (FAMART); Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (2023) pela Faculdade da Serra Geral (FSG); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nas seguintes temáticas: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica.



FRANCIELE PEDROSO GOMES PADILHA:

Possui graduação Licenciatura em Matemática (2016) pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFAR); Especialização em Gestão Escolar (2018) pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFAR); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nas seguintes temáticas: Educação Profissional e Tecnológica, Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Pedagógico, Políticas Públicas, Evasão e Permanência.



GISELDA MESCH FERREIRA DA SILVA:

Possui graduação licenciatura em PEDAGOGIA (1990) pela PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATOLICA RS - CAMPUS URUGUAIANA (PUC RS); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (2022) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nas seguintes temáticas: Educação do Campo, Círculos de cultura, Educação Libertadora, Formação Docente, EJA - EPT.



LEANDRO LAMPE: Possui graduação Licenciatura em Química (2019) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (2022) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nas seguintes temáticas: Três Momentos Pedagógicos, Ensino de Química, Extensão Universitária, Educação Profissional, Curso Normal, Trabalho Pedagógico e Políticas Públicas.



LILIANA SOARES FERREIRA: Possui graduação Licenciatura em Pedagogia (1985) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Graduação Licenciatura em LETRAS (1992) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Especialista em Literaturas em Língua Portuguesa (1988) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Mestre em Educação nas Ciências(1999) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Doutora em Educação (2006) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estágio pós-doutoral (2019) na Universidade Federal de Pelotas. Atualmente pesquisa e realiza estudos sobre as temáticas: Educação, com ênfase em trabalho, Trabalho Pedagógico, Pedagogia, Políticas Públicas; Escola; Educação Profissional.



Lizandra Falcão Gonçalves: Possui graduação Licenciatura em Filosofia (2004) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Pensamento Político Brasileiro (2006) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2017) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nas seguintes temáticas: Educação Profissional e Tecnológica, Políticas Públicas, Inclusão e Trabalho Pedagógico.

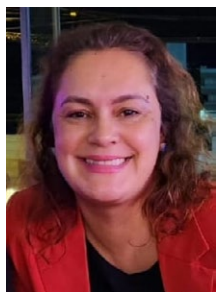


MARCOS JOSÉ ANDRIGHETTO: Possui graduação em Gestão Pública (2012) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (2020) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2019) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (2019) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Comitê Gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (REGEPT). Atualmente desenvolve pesquisas e estudos na área de Educação, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Trabalho e Educação, Trabalho Pedagógico, Educação Profissional e Tecnológica, Tecnologia.



MARELIZA FAGUNDES DE ARAUJO DUARTE:

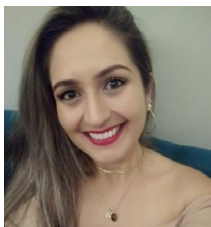
Possui graduação Licenciatura em Biologia Centro Integrado de Ensino Superior de Alegrete; graduação Bacharel em Direito pela Universidade Regional da Campanha; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Recursos Naturais; Especialista em Supervisão Escolar; Especialista em Direito Educacional; Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2022) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas: Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, Trabalho Pedagógico, Políticas Públicas na EPT e Historicidade da Educação Profissional.



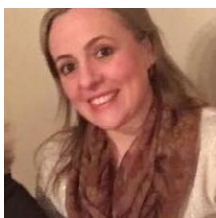
MARIGLEI SEVERO MARASCHIN: Possui graduação Licenciatura em Pedagogia (2001) pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); Especialista em Gestão Escolar (2003) pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); Mestre em Educação (2006) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas: Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, PROEJA, trabalho pedagógico, investigação-ação, aprendizagem e gestão escolar.



MARTINA ISNARDO GUSMÃO: Possui graduação Licenciatura em Letras Português Inglês e Literaturas (1989) pela Faculdade de Filosofia Ciências e letras de São Borja (FAFISB); Especialista em Leitura e Produção Textual Universidade Regional da Campanha (URCAMP/São Borja); Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFAR - São Borja); Especialista em Supervisão e Orientação Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Especialista em Informática Aplicada à Educação (2016) pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFAR-São Borja); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (2022) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas: Educação de Jovens e Adultos, EJA EPT, Educação Profissional, Trabalho Pedagógico, Ensino Médio.



ROZIELI BOVOLINI SILVEIRA: Possui graduação Bacharelado em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil (2015); Graduação em Licenciatura Educação Profissional e Tecnológica (2019) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Gestão Escolar (2016) pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFAR); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (2017); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas: Trabalho Pedagógico, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Profissional e Tecnológica.



SABRINA FERNANDES DE CASTRO: Possui graduação Licenciatura em Educação Especial - Habilitação Deficiência pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas:
Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Deficiência Intelectual e Acessibilidade na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior.



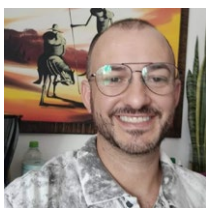
SAIGON QUEVEDO: Possui graduação Bacharelado em Comunicação Visual (1987) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Graduação Licenciatura em Letras Português Inglês (1994) pela Universidade Franciscana (UNIFRA); Especialista em Semiótica da Cultura pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Especialista em Português e Literatura Brasileira pela Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); Mestre em Linguística (2004) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutor em Estudos Linguísticos (2008) pelo programa UniRitter/UCS. Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas: Letras, com ênfase no ensino da língua materna.



SHIRLEY BERNARDES WINTER: Possui graduação em Bacharelado em Administração (2008) pela Instituição Educacional São Judas Tadeu (IESJT - Poa/RS); Graduação Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas: Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, Trabalho e Trabalho Pedagógico.



THAIS DA SILVA DORNELES: Possui graduação em Bacharelado em Administração (2011) pela Universidade Franciscana (UFN); Graduação Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas: Educação e Trabalho com ênfase em Mulheres na Educação Profissional e Tecnológica.



VANTOIR ROBERTO BRANCHER: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Educação Especial (AH/SD) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade de Lisboa (UL). Atualmente desenvolve pesquisa e estudos nas seguintes temáticas: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, com enfoque para as temáticas de Formação de Professores, Gênero, Diversidade e Inclusão.

TRANSFORMAÇÃO:

Pesquisas em Políticas Públicas
e Trabalho Pedagógico
na Educação Profissional



UFSM