



III SIGAEP

SIMPÓSIO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO

**DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO

2025

Online



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Campus
Natal-Central



ANAIS DO III SIMPÓSIO DE
GESTÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



III SIGAEP

SIMPÓSIO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO

DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

DEMOCRÁCIA, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO
2025



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Campus
Natal-Central



Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Bregagnoli

Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitora de Ensino
Anna Catharina da Costa Dantas

Pró-Reitora de Extensão
Samira Fernandes Delgado

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação Profissional (PPGEP-IFRN)
Jose Moises Silva

Adelmo Torquato da Silva
Daniela da Cunha Terto
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Vivianne Souza de Oliveira Nascimento
Coordenação geral

Tatiana Losano de Abreu
Joama Silva Diniz
Suzérica Helena de Moura Mafra
Renata Lysia Sapucaí de Castro
Edna Oliveira da Paz
Gilmara Catarine Dantas Costa
Silvânia Francisca Dantas
Leandro de Oliveira Araújo
Adriana Oliveira dos Santos Siqueira
Renata Costa Pereira
Claudiana Lopes Barbosa de Oliveira Ferreira
Glicia de Souza Pereira
Lorena Abdon Nobre de Queiroz Freire
Secretaria

Dalcione Lima Marinho
Luana Maia de Souza
Lara Bernardino da Silva
Jessica Souza Martins
Jeanne da Silva Barbosa Bulcão
Joice Mara Cesar Bizerro
Anny Heloisa Palhano de Oliveira Bezerra
Thiago Renee Felipe

Registro

Renata Lysia Sapucaí de Castro
Evely Carine da Silva
Rafael Tarcísio da Silva
Claudiana Lopes Barbosa de Oliveira Ferreira
Martha Larissa Alexandre dos Santos
Ramon Igor da Silveira Oliveira
Radyfran Nascimento França
Ademí Eduardo Santa Rosa
Júlio Taluan de Oliveira Silva

Mídias e comunicação

Ademí Eduardo Santa Rosa
Dalcione Lima Marinho
Comissão artístico-cultural

Acacia Zeneida Kuenzer
Daniela Cunha Terto
Dante Henrique Moura
José Moisés Nunes da Silva
Lenina Lopes Soares Silva
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Yossonale Viana Alves
Ticiane Gonçalves Sousa de Melo
Shilton Roque dos Santos
Laiz Mara Meneses Macedo
Walkyria de Oliveira Rocha Teixeira
Joilson Silva de Sousa
Amilde Martins da Fonseca
Thiago Renee Felipe
Comissão científica



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Campus
Natal-Central



Copyright © 2025 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S612 Simpósio de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas em Educação Profissional (3. : 2025 : Natal, RN)

Anais do III Simpósio de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas em Educação Profissional : democracia, participação e direito à educação, 19 a 21 de fevereiro de 2025 [recurso eletrônico] / Organização de Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central e Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEF. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2025.

363 p. : il. ; PDF.

ISBN: 978-65-87028-65-1.

1. Educação - Anais - Evento. 2. Educação profissional - Evento. 3. Políticas públicas. I. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (Org.). II. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEF (Org.). III. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370

2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633, editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.

SUMÁRIO

EIXO 1: Políticas e Práxis em Gestão e Avaliação na Educação Profissional

1- DO PROGRAMA À POLÍTICA: A NOVA LEI DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Joana Silva Diniz

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

13

2- PROGRAMA PROFUNÇÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS NO TOCANTINS

Sueliane Rodrigues Isaac Santos

23

3- PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: DA INSTITUIÇÃO À AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DE SUA PLATAFORMA

Tatiana Dantas dos Santos

Winnie Bianca da Silva Almeida

Lenina Lopes Soares Silva

31

4- EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Martha Larissa Alexandre dos Santos

Renata Costa Pereira

Kadydja Karla Nascimento Chagas

39

5- EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Vanessa Desidério

Lenina Lopes Soares Silva

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

46

6- ANÁLISE DOS FATORES DE EVASÃO ESCOLAR EM CURSOS TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Tiago Rodrigues Galvão

Marcos de Moraes Sousa

54

7- MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AGROECOLOGIA E PRODUÇÃO ORGÂNICA NO BRASIL

Dalcione Lima Marinho

Moysés Jefferson Ferreira Dias

Gessica Caetano de Almeida

José Moisés Nunes Da Silva

62

8- AVALIAÇÃO DE UMA DAS AÇÕES DO PROGRAMA ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Josefa Liane Ataliba Teixeira

Daniela Cunha Terto

Lenina Lopes Soares Silva

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

72

9- A POLÍTICA DE RESSOCIALIZAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E A EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO NORTE

Nathalia Amanda de Oliveira Cavalcanti

Juliana de Alencar Ferreira

José Moisés Nunes da Silva

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira

80

10- AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA NA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Renata Lysia Sapucaí de Castro

Daniela Cunha Terto

88

11- O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

José Elinaldo Silva Santos

Lara Bernardino da Silva

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

95

12- REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE ACESSO E ÊXITO DE MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Amilde Martins da Fonseca

Francilene Santos da Silva

Tatiana Carolaine da Silva Gomes de Paula

102

SUMÁRIO

EIXO 1: Políticas e Práxis em Gestão e Avaliação na Educação Profissional

13- PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PLANOS PLURIANUAIS DO GOVERNO FEDERAL (2008-2023)

Suzérica Helena de Moura Mafra
Maria Aparecida dos Santos Ferreira

111

14- A COMPOSIÇÃO DOS COLEGIADOS SUPERIORES DO IFRN E A SUB-REPRESENTAÇÃO FEMININA

Amilde Martins da Fonseca
Lenina Lopes Soares Silva

119

15- AVALIAÇÃO POLÍTICA DAS POLÍTICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO

Ramon Igor da Silveira Oliveira
Adelmo Torquato da Silva
Lenina Lopes Soares Silva

127

16- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A ALOCAÇÃO DE RECURSOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Rita de Cássia Rocha
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Lenina Lopes Soares da Silva

136

17- ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: À LUZ DA MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA

Evely Carine da Silva
Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

144

18- ANÁLISE DOS FATORES DE EVASÃO ESCOLAR EM CURSOS TÉCNICOS DE AGROPECUÁRIA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Tiago Rodrigues Galvão
Marcos de Moraes Sousa

152

19- AVALIAÇÃO POLÍTICA DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MANUEL QUERINO DE QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL

Claudiana Lopes Barbosa de Oliveira Ferreira
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Daniela Cunha Terto

160

20- O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO

Yossonale Viana Alves
Márcio Adriano de Azevedo

169

21- PANORAMA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Renata Costa Pereira
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Martha Larissa Alexandre dos Santos

176

22- A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA BRASILEIRA: DA NORMA À REALIDADE MATERIALIZADA

Adelmo Torquato da Silva
Ramon Igor da Silveira Oliveira
Acacia Zeneida Kuenzer

184

23- O PROGRAMA MULHERES MIL E O ENFRENTAMENTO À DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: UMA REALIDADE OU UMA EXPECTATIVA?

Sandyeva Francione Silva Araújo
Amanda Ionara Farias de Oliveira
Daniela da Cunha Terto

192

SUMÁRIO

EIXO 1: Políticas e Práxis em Gestão e Avaliação na Educação Profissional

24- AVALIAÇÃO POLÍTICA DA POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Lorena Abdon Nobre de Queiroz Freire
Kadydja Karla Nascimento Chagas

201

25- PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DIDÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA: DINÂMICAS PROTAGONISMO E METODOLOGIAS ATIVAS

Ana Raquel Aires Porfírio
Maria Júlia Ferreira de Medeiros
Toni Elifran da Silva
Vanessa Michely Batista Viana
Roberta Liana Damasceno Costa

208

26- AVALIAÇÃO POLÍTICA DA NOVA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO TECNOLÓGICO DO IFRN

Etienne Figueiredo Ferreira
Kadydja Karla Nascimento Chagas

216

27- ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO IFBA – CAMPUS BRUMADO

Sandra Maíra Souza Miranda
Kaio Vittor Ribeiro Silva
Wendel dos Santos Costa

224

28- IMPLEMENTAÇÃO DOS LABORATÓRIOS IFMAKER NOS CAMPI DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Lorena Marques Gurgel Vidal
Daniela Cunha Terto
Lenina Lopes Soares Silva
Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

232

29- UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GESTÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO OBSERVATÓRIO DA EPT (2021-2023)

Emanuelly Marques Cardoso
Claudenyce Dantas de Souza
Daniela Cunha Terto

239

30- POLÍTICA DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE GESTÃO E POSSIBILIDADES NA SAÚDE DOCENTE DO IFRN

Thiago Renee Felipe
Kadydja Karla Nascimento Chagas

248

31- OS DESAFIOS DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN) FRENTE AO MERCADO DE TRABALHO LOCAL E AO MUNDO DO TRABALHO

Rodrigo Emanuel de Sousa Almeida
Anderson Christopher dos Santos

257

32- A RAÇA COMO CATEGORIA CENTRAL NAS ANÁLISES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Radyfran Nascimento de França
Lenina Lopes Soares Silva
Kadydja Karla Nascimento Chagas

266

33- ANOTAÇÕES INICIAIS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SABERES PROFISSIONAIS PARA PESSOAS REFUGIADAS NAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.

Fábio Soares da Silva
Acacia Zeneida Kuenzer

274

SUMÁRIO

34- CASA DA TILÁPIA: O PROJETO-PILOTO DO PMM NO RIO GRANDE DO NORTE

Rafael Tarcísio da Silva
José Moisés Nunes da Silva

282

35- ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE TELETRABALHO: ESTUDO DE CASO DO PORTAL DA COAE ANGICOS/UFERSA

Ana Cecília Barbosa Pordeus
Vanessa Desidério

289

36- A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA NA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

Márcio Jocerlan de Souza
Dante Henrique Moura

296

EIXO 2 | Gestão e Avaliação da Formação Docente em Educação Profissional

37- A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA SISTEMAS DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS (SIG) PARA OS PROFISSIONAIS DE LOGÍSTICA SEGUNDO A VISÃO DOS EGRESSOS

Joarí Santos da Cruz
Jadson Rocha Santos

304

38- VALORIZAÇÃO DOCENTE E O IDEB: IMPACTOS DA FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adelma Barbosa da Costa
Sânzia Cicimária
Coelho Cortez
Allan Solano Souza

313

39- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPACTOS E LIMITAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Joaquim Agostinho de Santiago Neto

321

40- PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DIDÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA: DINÂMICAS, PROTAGONISMO E METODOLOGIAS ATIVAS

Ana Raquel Aires Porfírio
Maria Júlia Ferreira de Medeiros
Toni Elifran da Silva
Vanessa Michely Batista Viana
Roberta Liana Damasceno Costa

329

EIXO 3 | História, Historiografia e Memória: Gestão e Avaliação da Educação Profissional

41- A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENFERMAGEM NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Lúcia Xavier Gonçalves
Dante Henrique Moura
Adriana Aparecida de Souza

338

42- EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: ENTRE LISBOA E IFRN/NATAL

Ivana Lúcia da Silva
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Joaquim António De Sousa Pintassilgo

346

43- ENTRE MEMÓRIAS E VÍNCULOS: O PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES E EX-ESTUDANTES DO IFRN E SUAS INSTITUIÇÕES ANTECESSORAS

Maria Leticia Moraes de Lima

355

APRESENTAÇÃO

O III Simpósio de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas em Educação Profissional (III Sigaep) foi realizado de 19 a 21 de fevereiro de 2025, com o tema: **Democracia, Participação e Direito à Educação.**

É salutar informar que, o Sigaep é organizado como modo de estimular a instrumentação científica em termos de produção e divulgação de conhecimentos na dinâmica da disciplina obrigatória: Gestão e Avaliação de Políticas de Educação Profissional, componente da formação acadêmica da linha de pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional e dos grupos de pesquisa e pesquisadores a ela vinculados, no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do rio Grande do Norte - PPGEPI/IFRN.

Essa terceira edição seguiu o objetivo do "I Sigaep (2022)"¹ e do II que foi realizado em 2023, com o tema: Políticas Públicas de Educação Profissional: perspectivas e desafios" de forma remota, que tiveram como objetivo tratar de gestão e avaliação de políticas públicas em educação profissional (Chagas; Silva; Souza, 2022).

Como forma de possibilitar o maior número de participantes o evento ocorreu na modalidade on line – remota, com as chamadas à inscrição, participação e apresentação de trabalhos pela plataforma Even3: <https://www.even3.com.br/iii-simposio-de-gestao-e-avaliacao-em-educacao-profissional-514772/>, e foram transmitidas as palestras, conferências e roda de conversa com egressos, ao vivo, pelo canal do Youtube do PPGEPI/IFRN: <https://www.youtube.com/watch?v=fUFPY4WEnkk>.

E, mais uma vez, para a programação do Simpósio os organizadores (professores, discentes e egressos) recorreram a pesquisadores e estudiosos cujos resultados de pesquisas, estudos e debates são geradores da produção acadêmico-científica em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas em Educação Profissional, para participarem como palestrantes e conferencistas, aos quais agradecemos com profundo carinho e respeito, conforme nominados nas figuras 1 – 6 da programação:

[1]CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento; SILVA, Lenina Lopes Soares; SOUZA, Marta Mariane Ferreira Gomes de (Org.). Simpósio de gestão e avaliação de políticas públicas em educação profissional. Natal-RN, 2022. 152 p. 1. ed.

Figuras 1 a 6 - palestrantes e conferencistas:

III SIGAEP
SIMPOSIÓ DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DEBATEREIX, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO
19 A 21 DE FEVEREIRO

Online

CONFERÊNCIA DE ABERTURA
**O LUGAR DA EPT NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AFIRMAÇÃO OU NEGAÇÃO
DE UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL?**

📅 19/02 ⌚ 18:00 ÀS 20:00


PROF. DR. DANTE HENRIQUE
MOURA
PALESTRANTE


PROFA. DRA. KADYDJA KARLA
NASCIMENTO CHAGAS
MEDIADORA

www.youtube.com/canaldoppgepifrn

#sigaep2025

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte
Campus
Rural Central

PPGE

III SIGAEP
SIMPOSIÓ DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DEBATEREIX, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO
19 A 21 DE FEVEREIRO

Online

**O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AVALIAÇÃO COMO GARANTIA
DESSE DIREITO**

📅 20/02 ⌚ 14:00 ÀS 16:00


PROF. DR. JOÃO LUIZ
HORTA NETO
PALESTRANTE


PROFA. DRA. DANIELA CUNHA
TERTO - IFRN
PALESTRANTE


PROFA. DRA. VIVIANNE SOUZA
DE O. NASCIMENTO - IFRN
PALESTRANTE

www.youtube.com/canaldoppgepifrn

#sigaep2025

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte
Campus
Rural Central

PPGE

III SIGAEP
SIMPOSIÓ DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DEBATEREIX, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO
19 A 21 DE FEVEREIRO

Online

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

📅 20.02 ⌚ 10:30 ÀS 12:00


PROF. DR. LUÍS
ALCOFORADO - COIMBRA
PALESTRANTE


PROFA. DRA. KADYDJA KARLA
NASCIMENTO CHAGAS - IFRN
PALESTRANTE


PROFA. DRA. LENINA LOPES
SOARES SILVA - IFRN
PALESTRANTE

www.youtube.com/canaldoppgepifrn

#sigaep2025

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte
Campus
Rural Central

PPGE

III SIGAEP
SIMPOSIÓ DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DEBATEREIX, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO
19 A 21 DE FEVEREIRO

Online

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DO ARCABOUÇO
FISCAL SUSTENTÁVEL PARA O ORÇAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

📅 21/02 ⌚ 08:00 ÀS 10:00


PROF. DR. NELSON CARDOSO
AMARAL - UFG
PALESTRANTE


PROFA. DRA. MARIA APARECIDA
DOS SANTOS FERREIRA - IFRN
MEDIADORA

www.youtube.com/canaldoppgepifrn

#sigaep2025

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte
Campus
Rural Central

PPGE

III SIGAEP
SIMPOSIÓ DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DEBATEREIX, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO
19 A 21 DE FEVEREIRO

Online

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

📅 20.02 ⌚ 10:30 ÀS 12:00


PROF. DR. LUÍS
ALCOFORADO - COIMBRA
PALESTRANTE


PROFA. DRA. KADYDJA KARLA
NASCIMENTO CHAGAS - IFRN
MEDIADORA


PROFA. DRA. LENINA LOPES
SOARES SILVA - IFRN
MEDIADORA


DR. SHILTON
ROQUE DOS SANTOS - IFRN
EXPOSICIONADO


DR. LEANDRO
SILVA COSTA - IFRN
EXPOSICIONADO


DRA. WALKYRIA DE
OLIVEIRA ROCHA
TEIXEIRA - IFRN
EXPOSICIONADO

www.youtube.com/canaldoppgepifrn

#sigaep2025

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte
Campus
Rural Central

PPGE

III SIGAEP
SIMPOSIÓ DE GESTÃO E AVALIAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DEBATEREIX, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO
19 A 21 DE FEVEREIRO

Online

**CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO
A NOVA LEI DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 14.495/2024): AVANÇOS E DIFICULDADES**

📅 21.02 ⌚ 14:00 ÀS 16:00


PROFA. DRA. ACÁCIA
KUENZER - IFRN
PALESTRANTE


PROF. DR. JOSÉ MOISÉS
NUNES DA SILVA - IFRN
MEDIADOR

www.youtube.com/canaldoppgepifrn

#sigaep2025

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte
Campus
Rural Central

PPGE

Do III Sigep participaram mais de 200 estudantes e pesquisadores do Brasil e de Portugal, e durante as palestras, conferências e roda de conversa ao vivo no Canal oficial do PPGEPI/IFRN, no Youtube, foram registradas mais de 2.000 visualizações de pessoas não inscritas no evento. Isso denota, que os temas tratados de forma acadêmica e científica são assuntos de interesse da comunidade acadêmica. Foram apresentados também 43 trabalhos em forma de resumos expandidos em 08 salas/sessões com eixos intitulados: 1. Políticas e Práxis em Gestão e Avaliação na Educação Profissional; 2. Gestão e Avaliação da Formação Docente em Educação Profissional e 3. História, Historiografia e Memória: Gestão e Avaliação da Educação Profissional. Essas salas/sessões não foram transmitidas e delas participaram apenas os inscritos e convidados para o evento pelo Google meet, via links previamente informados aos participantes inscritos.

Assim como, nas duas edições anteriores do Sigaep - realizadas em 2022 e 2023, essa terceira edição, também atendeu ao Plano Estratégico do PPGEPI/IFRN (2024-2029) em termos de produção e divulgação científicas de temáticas articuladas às políticas e práxis em educação profissional no IFRN, e em outras instituições de pesquisa do Brasil e de outros países, além de se vincular aos eventos do catálogo de cada linha de pesquisa do programa que se organizam como antecedentes do **Colóquio Nacional e Internacional: A produção do conhecimento em educação profissional**, que ocorre bianualmente.

O III Sigaep continua, dessa forma, a se consolidar como um evento catálogo do PPGEPI/IFRN, e como um espaço de diálogos e trocas de experiências para estudantes, professores, pesquisadores nacionais e internacionais da graduação e da pós-graduação, e também para profissionais da Educação Básica e Superior, e ainda, para integrantes de movimentos sociais de diferentes áreas de conhecimento, vinculados à pesquisa em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas.

Diante do que foi organizado e apresentado no evento, foram selecionados para publicação nos Anais 43 trabalhos que foram apresentados pelos autores nas salas/sessões por eixo temático e colocados ao debate, cujos títulos foram aqui transformados em uma nuvem de palavras como modo de unifica-los em um só espaço, posto que, ao uni-los conseguimos demonstrar os diálogos entre as temáticas apresentadas, os quais estão apresentados na Figura 7:

Figura 7: Nuvem de palavras - Títulos dos trabalhos do III Sigaep - 2025



Fonte: elaboração dos organizadores

Diante da imagem da Figura 7, podemos afirmar que, os trabalhos que compõem estes Anais do III Sigaep abordam, direta ou indiretamente, o tema do evento, qual seja, democracia, participação e direito à educação imbrincado em seus mais diversos contextos, sejam esses: legais, normativos, sociais, e econômicos da gestão e da avaliação de políticas educacionais em educação profissional no entorno da educação básica no país. Há entre os trabalhos aqueles que, realçam o financiamento da educação, as práticas de gestão de sala de aula, e os que fazem uma abordagem crítica propositiva acerca das políticas em curso, informam seus fundamentos e suas repercussões e seus desafios sociais, e há aqueles que, diretamente avaliam uma determinada política como política inserida em um ciclo que pressupõe uma formulação para além dos limites do capitalismo neoliberal, tentando discernir e compreender dialeticamente os entraves e impactos da garantia ou não do direito à educação para aqueles que vivem do trabalho.

Agradecemos aos participantes, colaboradores e autores, e ainda, às instituições que se tornaram parceiras, e os convidamos para o próximo Sigaep em 2026.

Obrigada!
Boa leitura!

Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Adriana Oliveira dos Santos Siqueira
(Organizadoras dos Anais)

DO PROGRAMA À POLÍTICA: A NOVA LEI DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Joama Silva Diniz¹

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento²

INTRODUÇÃO

As ações estabelecidas pela normativa legal enquanto mecanismo de regulamentação de uma política pública para assistência estudantil, no Brasil, tem o propósito de ampliar e garantir as condições de permanência e de conclusão de cursos pelos estudantes matriculados na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal. Assim, o presente estudo objetiva apresentar a modificação do Programa Nacional de Assistência Estudantil para Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Trata-se de uma pesquisa documental com base nos atos normativos federais: Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e a Lei nº 14.914 de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2007; 2010; 2024).

A Assistência Estudantil em sua essência tem a finalidade de providenciar os recursos necessários aos estudantes ingressantes no ensino público federal em situação de vulnerabilidade social e econômica. Diante disso, problematiza-se a importância da formulação de dispositivos de regulamentação da política de assistência na educação. Infere-se, então, que a política de assistência estudantil no Brasil se efetivou no momento no qual a educação superior estava em expansão com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Logo, as normativas tornam-se mecanismo de formalização e universalização, possibilitando que as ações propostas sejam executadas nas diferentes Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), respeitando a autonomia e as particularidades existentes.

¹ Mestrado em andamento em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, joamasilvadiniz@gmail.com

² Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN vivianne.oliveira@ifrn.edu.br

REFERENCIAL TEÓRICO

A formulação e regulamentação de uma política pública é um caminho longo que envolve avanços e retrocessos até que se chegue a um consenso. Nesse sentido, a avaliação em políticas públicas caracteriza-se como um campo de estudo que busca problematizar o desenvolvimento histórico e as suas transformações por um olhar epistemológico. Nesse sentido, Boullosa (2020, p.10) aponta que “há diferentes caminhos para compreender avaliação ou processos avaliativos em políticas públicas. Em comum, porém, podemos dizer que todos eles são voltados para a produção de um tipo muito específico de conhecimento: o conhecimento avaliativo”.

Assim, considera-se fundamental conhecer os processos avaliativos e colocá-los em prática no sentido de contribuir para o campo de conhecimento no qual a avaliação de política encontra-se inserida. Nesse sentido, o papel da avaliação das políticas públicas é contribuir para a solução de uma determinada demanda. Conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p.74) indicam:

[...] ao final da análise comparativa entre o proposto e o realizado, são examinados os níveis de atingimento dos critérios de eficiência, eficácia e de efetividade social. Faz-se, também, uma apreciação acerca do acompanhamento e supervisão da implementação com ênfase nos aspectos metodológicos e conceituais.

Nesse sentido, compreende-se que a política pública em educação é um campo multidisciplinar, sendo necessária a compreensão que tais ações repercutem nas sociedades. Por essa razão, quando falamos em análise de política pública busca-se compreender as inter-relações entre Estado, Economia e Sociedade.

METODOLOGIA

Esse estudo utiliza como metodologia a abordagem qualitativa documental, e utiliza a legislação disponibilizada no *site*³ oficial do governo

³Portaria Normativa nº 39, de 12 de Dezembro De 2007: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf; Decreto nº 7.234, de 19 DE Julho de 2010: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm; Lei nº 14.914, de 3 de Julho de 2024: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm.

brasileiro, para a avaliação de uma política pública educacional. Nesse sentido, Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p.9) afirmam que:

[...] As metodologias adotadas, em geral, concentram-se na aferição de impacto quantitativo, objetivo e imediato das ações desenvolvidas. Este tipo de metodologia de avaliação é relevante para se conhecer os resultados ou consequências de ações cujos objetivos são imediatos, claramente identificáveis e quantificáveis.

As informações coletadas possibilitam conhecer as alterações implementadas para análise fundamentada nos métodos de avaliação de política pública. Desse modo, estruturamos o estudo em duas partes: uma que trata do programa Pnaes com suas regulamentações em forma de portaria e decreto, e outra que aborda a regulamentação em forma de Lei.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado da pesquisa aponta-se três momentos importantes para a formalização das ações de assistência estudantil em nível federal. A primeira fase constituiu-se de uma portaria normativa com a intenção de integrar diversas áreas da assistência estudantil e, por conseguinte, distintas políticas sociais visando assegurar um modelo abrangente de proteção social. Na segunda fase implementa-se a mudança de Portaria para Decreto, que se estabelece como o instrumento legal mais robusto, proporcionando maior solidez ao programa e, por último, a alteração para Pnaes por força de Lei. Essas transformações apresentam-se como avanço no sentido de tornar a assistência estudantil um direito social, e também um marco para nortear as diferentes ações realizadas pelas Ifes.

PRIMEIRA PARTE- O PROGRAMA

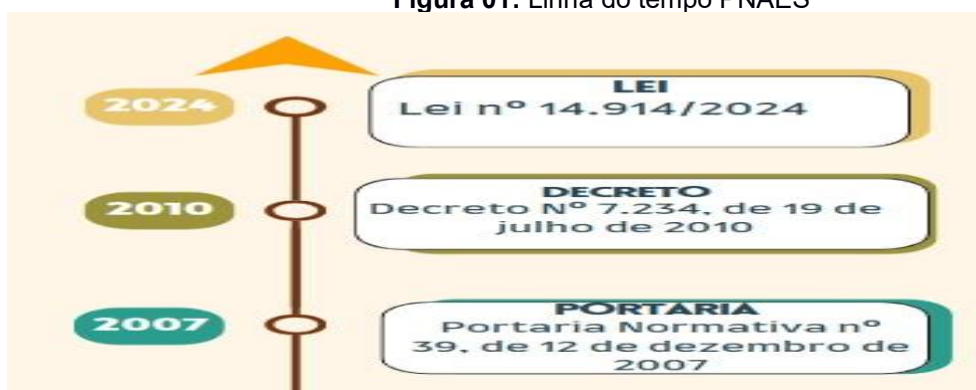
O Pnaes inicialmente foi instituído em ato administrativo pela Portaria normativa nº 39/2007 do Ministério da Educação do Brasil. Três anos depois, deixa a condição de Portaria e passa ser regulamentado pelo Decreto Federal nº 7.234/2024, passa a condição de política pública. Porém, antes de tornar-se uma política pública, houve um longo caminho de debates e propostas em torno da garantia de direitos no âmbito assistência estudantil em instituições públicas de ensino superior. Conforme Vasconcelos, (2010, p. 608):

A promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 12 de dezembro de 2007, representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

Com o PNAES enquanto programa, a assistência estudantil passou a viabilizar ações que amenizaram situações de desigualdades, evasão, entre outras. O programa já estabelecia ações de assistência estudantil como transporte, alimentação e apoio pedagógico. A Portaria nº 39 traz em seu preâmbulo a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal.

Assim, as ações de assistência estudantil indicadas no Pnaes tinham como prioridade oportunizar a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos matriculados em cursos de graduação presencial nas IFES, dessa forma, contemplava tanto a educação superior quanto à educação profissional e tecnológica.

Figura 01: Linha do tempo PNAES



Fonte: elaboração própria (2025).

A Portaria nº 39/2007, em seu parágrafo único, do art. 2º, estabeleceu que ações de assistência estudantil fossem desenvolvidas nos seguintes âmbitos: “I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico” (Brasil, 2007).

As ações sugeridas pelo Pnaes concentram esforços em áreas fundamentais para a permanência do aluno em vulnerabilidade socioeconômica como moradia, transporte e alimentação, de forma a minimizar situações de evasão ou repetência geradas pela condição de insuficiência econômica.

Em relação ao financiamento dessas ações o Pnaes determinava que os recursos recebidos fossem aplicados pelas instituições de acordo com os critérios por elas estabelecidos para seleção dos alunos que seriam beneficiados.

Por meio da Portaria nº 39 percebe-se que a proposta do Pnaes é articular diferentes áreas da assistência estudantil e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais com objetivo de garantir um modelo de proteção social amplo.

Observa-se que são definidas as ações, mas não estão estabelecidas as formas como serão executadas essas ações. Nesse sentido, o Decreto resulta em diversidade de ações e serviços que serão implementados em cada Ifes. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de diretrizes mais claras ou a mudança para uma política pública integrada e eficiente. Nesse sentido, “[...] um princípio fundamental de elaboração de uma política pública é sua interação com outras políticas governamentais” Belloni, Magalhães & Sousa (2007, p.61).

Assim, poderão ser atendidos por ações de assistência estudantil, prioritariamente, os alunos em vulnerabilidade socioeconômica, podendo ser estabelecidos outros requisitos pelas instituições. É um programa que, por não ter critérios restritivos explícitos, tem caráter amplo, o que foi alterado pela regulamentação mais recente da Pnaes que destacaremos em um tópico específico. Sobre a importância de políticas integradas, Wu et al (2014, p. 141) afirmam que:

[...] A integração de políticas públicas serve a inúmeros propósitos desejáveis. Primeiro, ela garante que as políticas sejam pelo menos minimamente consistentes – e idealmente sinérgicas – com cada um dos principais objetivos de políticas da sociedade. Segundo, ela leva em conta oportunidades de identificação de políticas inovadoras que se valem de possíveis sinergias entre as principais metas. Terceiro, ela oferece oportunidades de identificar quaisquer permutas necessárias entre os objetivos e de propor medidas corretivas. E, finalmente, os esforços voltados para políticas de integração aumentam a transparência e responsabilidade nas atitudes de diferentes Stakeholders em relação a objetivos diferentes.

Com a alteração da Portaria nº 39/2007, o Pnaes passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010 que se configura como instrumento jurídico com maior força e que concede maior estabilidade ao programa. Com essa nova regulamentação algumas alterações importantes ficaram estabelecidas, destaca-se a finalidade do Pnaes de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2007). Para isso, esse Decreto traz em seu Art. 2º os seguintes objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Percebe-se que, esse documento busca definir o Pnaes por meio da determinação dos objetivos e das finalidades permitindo uma referência comum para todas as Ifes do Brasil. Em relação às ações de assistência estudantil, observa-se a inclusão de outra área além das estabelecidas na Portaria anterior. Trata-se do inciso X – “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, artigo 3º§1º (Brasil, 2010). Nesse sentido, considera-se um avanço, para além dos aspectos socioeconômicos, que a população com deficiência esteja contemplada com ações específicas na educação superior, garantindo não, apenas, o acesso, mas as condições de permanência com efetividade e qualidade na aprendizagem.

Contudo, a alteração mais significativa em relação à Portaria anterior trazida por esse Decreto refere-se ao público alvo das ações. O acesso ao programa passa a ter um foco ficando estipulado no “Art. 5º que serão atendidos no âmbito do Pnaes prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (Brasil, 2010).

Desse modo, fica estabelecido como parâmetro de acesso às ações de assistência estudantil ser aluno oriundo de escola pública fixado tendo como critério de renda específico, mais restritivo que o proposto anteriormente e que poderá ser acrescido de outros critérios pelas próprias instituições. Assim,

destaca-se que, o programa tem um caráter restritivo e não universal para todos os alunos e também dispõe de um caráter individual, uma vez que as ações estão centradas nos beneficiários.

Além disso, destaca-se uma lacuna tanto na Portaria quanto no Decreto em relação à forma como será realizada a verificação dos critérios socioeconômicos, inclusive pode-se considerar que a renda não é o único fator que provoca situações de vulnerabilidade social. Além do que, não estão estabelecidos critérios para a permanência dos alunos no Pnaes e tampouco a articulação do acesso com a finalidade do programa que é expresso por meio do coeficiente de rendimento acadêmico.

Ressalta-se que, apesar do Pnaes ser um programa na esfera federal, sua execução é descentralizada, isso significa que cada instituição tem autonomia em relação à gestão, inclusive para utilização dos recursos disponibilizados, de acordo com suas necessidades locais o que possibilita maior eficiência, conforme diz Belloni, Magalhães & Sousa (2007, p.61-62):

[...] A eficiência diz respeito ao grau de aproximação e à relação entre o previsto e o realizado, no sentido de combinar os insumos e implementos necessários à consecução dos resultados visados. Refere-se à otimização dos recursos utilizados, funcionando como causa elucidativa do resultado que se busca avaliar, além de ser um indicador de produtividade das ações desenvolvidas. Abrange método, metodologias, procedimentos, mecanismos e instrumentos utilizados para planejar, projetar, tratar objetos ou problemas, tendo em vista a consecução criteriosa de diretrizes e objetivos finalísticos determinados

Nesse sentido, a descentralização respeita a autonomia das Ifes e por essa razão infere-se a busca por eficiência uma vez que as instituições conhecem suas necessidades e, por esse motivo podem intervir de acordo com suas especificidades locais.

Portanto, o PNAES é um programa com complexidades e contradições, mas que significou um avanço em relação ao reconhecimento da assistência estudantil como direito social importante para garantir a permanência e o êxito dos estudantes beneficiados pelo programa.

SEGUNDA PARTE- A POLÍTICA

A Pnaes, agora política pública, instituída pela Lei nº 14.914/2024 publicada no Diário Oficial da União em 4 de julho de 2024. Trata-se de uma

mudança substancial e estratégica para assistência estudantil. A política de assistência estudantil tem como finalidade ampliar e garantir as condições de permanência e de conclusão dos cursos se efetivando em política pública de Estado e representa um marco histórico no tema da assistência estudantil

A transformação de um programa de Assistência Estudantil em política se configura como avanço diante de esforços concentrados de toda sociedade com o objetivo de amenizar as desigualdades existentes na educação brasileira. Dessa forma, a Pnaes se constitui de uma série de ações e programas realizados pelas universidades e Institutos Federais, expressa no Art. 4º, que vão da assistência estudantil às dotações orçamentárias (Brasil, 2024).

Entre os programas que a Pnaes abrange destacamos o Programa de Assistência Estudantil (PAE), que oferece benefícios diretamente aos estudantes para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico e acesso a estudantes com deficiência. Assim, o que está estabelecido na Pnaes é que os estudantes devem atender a critérios previamente estabelecidos, por exemplo, fazer parte de um grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Considerando um olhar sobre a permanência dos estudantes em vulnerabilidade econômica entendemos que a Pnaes, por meio dos programas e ações estabelecidos, pode possibilitar a permanência e o êxito dos alunos beneficiários uma vez que "questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior" Felicetti e Morosini (2009, p. 11).

A Pnaes tem grande importância quando olhamos para o contexto de desigualdade da sociedade brasileira que se reflete nas condições de permanência dos alunos nos cursos de graduação. Assim, a proposta da Pnaes é organizar diferentes ações e programas visando à promoção social e o êxito desses alunos, Vasconcelos (2010).

A Pnaes acontece na relação entre a assistência social e a educação, entendendo a assistência estudantil como um direito social. Por isso, consideramos fundamental a existência de políticas que permitam a permanência aos estudantes de graduação até atingir seu objetivo final que é a

diplomação. E é relevante no sentido de dar unidade as ações que já eram desenvolvidas pelas instituições de ensino separadamente o que permite ter um parâmetro comum a todas as Ifes brasileiras. No entanto, apesar de ser uma política de âmbito federal, sua realização é descentralizada. Cada instituição tem autonomia de gestão para usar os recursos disponibilizados de acordo com suas necessidades e características locais, o que em tese permite maior eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O/A Pnaes foi pensada como forma de contribuir para a melhoria das condições de permanência de uma parcela da sociedade que até então não dispunha de muitas alternativas para manter-se nos espaços de conhecimento.

Nesse sentido, ao perceber os avanços em relação a mudança de regulamentação da Pnaes, consideramos que essas ações não se materializam sem o campo disputas com as contradições inerentes ao debate público.

Diante do exposto, reconhecem-se os ganhos inerentes a institucionalização da política pública de assistência estudantil em âmbito nacional como forma de garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica nas IFES.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de.

Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2007.

BOULOSSA, Rosana de Freitas. Por um olhar epistemológico para a avaliação de políticas públicas: história, teoria e métodos. **Aval**, vol. 4, n. 18, p. 9-37, jul./dez. 2020.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. Rio de Janeiro, EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação v. 17, n. 62, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Gq8c9dWsgVskC3LDcnV8j9H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro; Fiocruz, 2008.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Revista**, [S. l.], 2010. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>. Acesso em: 3 jan. 2025.

Wu, Xun, RAMESH, Michael Howlett, SCOTT Fritzen. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Tradução: Ricardo Avelar de Souza. Brasília: Enap, 2014.

PROFUNCIONÁRIO: DESAFIOS E CONQUISTAS NO TOCANTINS

Sueliane Rodrigues Isaac Santos¹

INTRODUÇÃO

O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário) é uma política do Governo Federal que propõe e realiza convênios com os estados e municípios para que incorporem políticas de profissionalização dos funcionários da educação em suas ações governamentais (Brasil, 2012a, p. 5).

Em 2005, o Ministério da Educação - MEC propôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a inclusão, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de uma área específica de educação. Essa iniciativa não visava apenas à aquisição das competências necessárias para o bom desempenho das atividades educacionais, mas também à construção da identidade dos funcionários da educação e à sua valorização.

O Profuncionário refere-se a cursos técnicos que visam formar, em nível médio, os funcionários da educação básica. Dessa forma, para ampliar o alcance da formação, são ofertados diversos cursos técnicos: Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar.

O Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria da Educação e em parceria com o Governo Federal, implantou, em 2006, os cursos técnicos do Profuncionário.

A implantação do programa em âmbito nacional ocorreu em regime de colaboração entre o MEC, a Universidade de Brasília (UnB) e algumas entidades, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

¹ Especialista em Tecnologias em Educação e em Administração Educacional, Pedagoga, Secretaria de Estado de Educação do Tocantins-Seduc -TO, Palmas – TO. E-mail:suelianeri2014@gmail.com.

No Estado do Tocantins, contou também com a participação do Conselho Estadual de Educação (CEE), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins (SINTET) e dos Sistemas Municipais de Ensino do Estado, representados pela UNDIME. Assim, o CEE-TO regulamentou a oferta do curso pelo Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, credenciou o Centro de Ensino Médio Santa Rita de Cássia, em Palmas-TO, aprovou os planos de curso e autorizou sua oferta pelo Sistema Estadual de Ensino.

O Profuncionário se destaca, enquanto política pública, como uma oportunidade de formação para os funcionários de escola em efetivo exercício.

No decorrer deste trabalho, apresentarei a trajetória histórica do programa, os desafios enfrentados e as conquistas dos funcionários de escola ao longo do tempo, bem como as repercussões do Profuncionário no Tocantins.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Profuncionário, criado pela Portaria nº 25/2007, foi posteriormente ampliado como instrumento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica por meio do Decreto nº 7.415/2010 e, novamente, incorporado na versão de 2016 da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, promulgada pelo Decreto nº 8.572, de 9 de maio de 2016.

O programa de profissionalização dos funcionários não docentes começou em Mato Grosso com o Projeto Arara Azul, nome alusivo à espécie *Anodorhynchus hyacinthinus*, uma ave extremamente curiosa e inteligente, que possui alto poder de observação e concentração, vive em bandos ou em pares e está sendo preservada da extinção (Andrade; Souza, 2009).

Conforme o Decreto nº 8.752/2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica se propõe a cumprir a meta 15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, a saber:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A proposta curricular do referido programa é baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa inclusiva, progressista e transformadora, em princípios constantes na Lei nº 9.394/1996, bem como nas resoluções, decretos e referenciais que normatizam e direcionam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Sistema Educacional Brasileiro.

Não podemos omitir que a valorização dos funcionários da educação, de acordo com Monlevade (2001), demarcou três pontos fundamentais: a valorização dos funcionários como cidadãos, por meio da escolarização básica e superior; a inserção do trabalhador assalariado nos planos de carreira; e a valorização como educador, por meio dos cursos de profissionalização.

Como resultado das lutas pelo reconhecimento profissional desses trabalhadores, foi criado o Profuncionário pela Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007, cuja redação dos artigos 2º e 3º e do caput do art. 6º foi alterada pela Portaria Ministerial nº 1.547, de 2011 (Brasil, 2011a), em conformidade com o estabelecido pelo Decreto nº 7.589/2011 (Brasil, 2011b) e pelas Portarias Ministeriais/MEC nº 817 (BRASIL, 2015a) e nº 1.152/2015 (Brasil, 2015b). Ressaltamos que o Decreto nº 7.415/2010 (BRASIL, 2010a), revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 (Brasil, 2016), dispôs sobre o Profuncionário, que passou a ser executado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

A profissionalização dos não docentes propõe a valorização e o resgate social da profissão, adaptando-os às diversas situações que ocorrem na vida pessoal e profissional. Todavia, apesar do avanço nas reivindicações desses profissionais, ainda não existe uma identidade consolidada para suas funções.

PROFUNCIONÁRIO - DESAFIOS E CONQUISTAS NO TOCANTINS

A Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – Seduc – TO aderiu ao Profuncionário em 2005, por entender a necessidade de investimento na qualificação profissional e na melhoria da prática de trabalho dos servidores que atuam nos sistemas de ensino da educação pública, promovendo a democratização do acesso à educação profissional e o exercício da cidadania. Desde então, a fim de oportunizar formação profissional técnica em nível médio aos funcionários de escolas, a Seduc -

TO ofertou os cursos: Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar e Técnico em Multimeios Didáticos, criando estruturas promotoras da valorização e contribuindo para sanar uma dívida histórica do Estado brasileiro, além de reverter a problemática da invisibilidade dos servidores administrativos da educação pública.

No período de 2005 a 2019, a Seduc - TO também ampliou a oferta dos cursos por meio de Termo de Cooperação Técnica com as Prefeituras do Estado do Tocantins, a fim de atender à demanda dos profissionais que exercem as funções de Auxiliar de Serviços Gerais, Merendeira, Vigia e Auxiliar de Secretaria e Laboratório de Informática. O Estado do Tocantins, por meio da Seduc - TO, já atendeu até 2016, na 6ª edição, mais de 4 mil profissionais não docentes, lotados nas redes municipais e estaduais, com a oferta dos cursos técnicos.

Em 2019, a equipe do Profucionário, da Seduc-TO, fez um levantamento de demanda e constatou aproximadamente 1.554 (mil quinhentos e cinquenta e quatro) funcionários aptos e interessados em ingressar na 7ª Edição do Profucionário. A oferta do curso foi pensada com o intuito de promover a valorização e a profissionalização dos servidores.

A finalidade dos cursos é conscientizar os trabalhadores em educação sobre o papel de educadores competentes e qualificá-los como pessoas, cidadãos e gestores de um determinado espaço escolar.

Por fim, a adesão e oferta do Profucionário na Seduc - TO justificam-se pelo cumprimento da legislação vigente que institui e regulamenta o Programa: Lei 9.394/1996, Art. 61 e 62-A, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Decreto 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; e a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação.

Não podemos omitir que, a valorização dos funcionários da educação, de acordo com Monlevade (2001), demarcou três pontos fundamentais: a valorização dos funcionários como cidadãos pela escolarização básica e superior, a inserção do trabalhador assalariado nos planos de carreira e a valorização como educador por meio dos cursos de profissionalização.

Os componentes curriculares foram elaborados pela Universidade de Brasília e aprovados por meio do Plano de Curso autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme as diretrizes do Programa. O material didático, considerado um elemento fundamental para a aprendizagem dos cursistas, está estruturado em dois blocos: Formação Pedagógica e Formação Técnica, abrangendo um conjunto de atividades para que o cursista possa colocar em prática estratégias e habilidades, participando ativamente do processo de construção do seu próprio saber.

As formações têm duração de um ano e três meses, com carga horária teórica e prática de 1.500 horas/aula, das quais 300 horas serão destinadas à Prática Profissional Supervisionada.

A Formação Pedagógica destina-se à apropriação dos fundamentos teóricos e filosóficos da educação, à construção de saberes, integrando teoria e prática educacional voltada ao processo de ensino e aprendizagem. A Formação Técnica, por sua vez, destina-se à parte específica, característica do âmbito de atuação e atribuições do servidor da educação, de forma a ressignificar sua identidade profissional. A Prática Profissional Supervisionada é concebida no Profuncionário como o momento em que o cursista se situa na redefinição do seu fazer profissional, transformando atividades rotineiras em práticas educativas intencionais.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados são a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e análise documental, pautadas em uma perspectiva crítica.

Para Minayo (2009), a pesquisa bibliográfica deve ser pensada em “espiral”, em referência ao constante e ininterrupto ato de questionar os dados e informações coletadas, buscando novas lacunas no conhecimento e possibilitando novas investigações e pesquisas.

A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, considerando as expressões e atividades das pessoas em seus contextos. Dessa forma, foi possível colher relatos dos cursistas do Profuncionário que externaram seus desafios e conquistas durante sua participação nos cursos técnicos do referido programa. Informo que os nomes completos dos

cursistas foram omitidos por questões de identificação seguindo as normas éticas e a legislação de proteção de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É fundamental que todos os profissionais da escola participem de formações voltadas às suas funções, relacionando-as ao contexto de seu ambiente de trabalho. Nos últimos anos, os profissionais não docentes da educação passaram a ser considerados na elaboração de políticas de formação voltadas para a área educacional. Até então, sua participação em decisões importantes no ambiente de trabalho era considerada desnecessária, e muitos eram vistos como profissionais desvalorizados.

É essencial que os profissionais não docentes tomem consciência de sua relevância no ambiente escolar, desfazendo a ideia de inutilidade no fazer educativo e da sua suposta presença neutra. Dessa forma, sua autoestima é fortalecida, e eles passam a se sentir aptos a contribuir não apenas em questões relacionadas à sua função, mas também em outros aspectos que impactam a escola, a comunidade, o bairro e a cidade.

Relatos de cursistas da 7ª edição do programa, em 2022, demonstram algumas dificuldades e também suas satisfações em fazer parte do Profuncionário

A cursista do município de Pedro Afonso–TO, relatou que, ao ingressar no Profuncionário, descobriu que "estudar é vida" e que o programa a ajudou a sair da depressão. "Depois que comecei o curso, me interessei por outras formações, e esse programa tem sido de grande relevância para minha vida" (M. L. S., 2024).

Outra de Pedro Afonso -TO, participante do curso técnico em alimentação escolar, afirmou: "Este curso é ótimo para mim, pois trouxe grandes aprendizados sobre os alimentos, e estou muito feliz (G. G. A., 2024).

E outra de Araguaína-TO, relatou que, ao ingressar no programa, era muito tímida e se sentia excluída na escola. "Isso fez com que eu fosse vista e reconhecida como parte da educação. O Profuncionário também contribuiu para minha autoestima, pois antes me sentia inferior" (M.E.S.L.S.O., 2024).

Uma cursista da aldeia pertencente ao município de Tocantínia-TO, no polo da cidade de Miracema-TO, relatou que ainda enfrenta muitas dificuldades de locomoção

devido às precárias condições financeiras e à falta de ajuda de custo para se deslocar até Miracema para os encontros presenciais.

Ao tomar consciência de sua importância no ambiente escolar e rejeitar a ideia de subalternidade, a autoestima dos profissionais não docentes da educação tende a se elevar. Isso os encoraja a contribuir não apenas em assuntos diretamente ligados à sua função, mas também em questões mais amplas que afetam a escola, a comunidade e a sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, o Profucionário oportuniza crescimento cognitivo e pessoal para os profissionais não docentes das instituições de ensino, que foram, por muito tempo, esquecidos nos espaços escolares, vistos como pessoas invisíveis e sem valor, mas que conquistaram uma condição legal de profissionais da educação. Sua formação, com conhecimentos abrangentes que extrapolam os limites técnicos de cada função, permite que os profissionais não docentes sejam reconhecidos como parte da educação.

De forma geral, a análise e a interpretação dos dados e relatos coletados revelaram que os profissionais não docentes, por meio da inclusão nos cursos técnicos do Profucionário, iniciaram, de fato, o processo de desenvolvimento de uma identidade profissional no âmbito educacional.

Além disso, foi possível constatar que não apenas melhoraram a qualidade de sua função nas escolas, mas também passaram a atuar ativamente no cotidiano de maneira a contribuir para o processo democrático da instituição de ensino. Entretanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para desconstruir preconceitos e favorecer a participação desta classe de funcionários nas práticas educativas propostas pelo Projeto Político Pedagógico - PPP da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 02 de 30/01/12 define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 06/12 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/14 que atualiza e define os novos critérios para composição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de nível médio. Brasília, 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviços dos Profissionais de Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário). Brasília, 2010.

BRASIL. DECRETO nº 8.752 de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. PARECER CNE/CEB/MEC nº 11 de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. RESOLUÇÃO nº 1 CNE/CEB/MEC 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

MONLEVADE, J. A. C. Educação pública no Brasil: contos e descontos. Ceilândia: Idea, 2001.

PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: DA INSTITUIÇÃO À AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DE SUA PLATAFORMA

Tatiana Dantas dos Santos¹

Winnie Bianca da Silva Almeida²

Lenina Lopes Soares Silva³

INTRODUÇÃO

O Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Plafor), instituído em 2016, é uma política que objetiva potencializar a atuação da Educação Profissional no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) através do incentivo à formação continuada por meio de ações de capacitação dos servidores. Para facilitar o acesso às informações desta política, foi desenvolvida uma plataforma digital chamada PlaforEdu que teve seu lançamento em abril de 2022.

Atualmente, a PlaforEdu, que é fruto da colaboração entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), do Ceará (IFCE) e do Sul de Minas (IFSUL), fornece acesso facilitado a uma variedade de cursos online oferecidos por Institutos Federais de Educação e outras instituições parceiras da RFEPECT. Seu público-alvo inclui, mas, não, se restringe, a servidores públicos, professores e interessados de outras organizações brasileiras, com o objetivo de promover a capacitação desses profissionais em aspectos específicos de suas funções ao longo das diversas carreiras existentes na Rede.

Desta forma, é pertinente a realização de uma análise da usabilidade desta plataforma, sendo este o objetivo desse trabalho que, destaca, tanto os pontos fortes, quanto as áreas que podem ser aprimoradas para a utilização da PlaforEdu.

A avaliação da usabilidade da plataforma é fundamentada nos conceitos de

¹ Mestra em Educação Profissional, professora do IFRN, *campus* Zona-Leste, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, e-mail: tatiana.dantas@escolar.ifrn.edu.br

² Técnica em Informática para Internet, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, estudante de Psicologia da UFRN.

³ Doutora em Ciências Sociais, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (NECTTRA), e-mail: leninasilva@hotmail.com

plataformização, usabilidade, experiência do usuário (UX) e *design* de interface do usuário (UI *Design*). Esses parâmetros são essenciais para analisar a experiência e as interações entre os usuários e a plataforma, para, assim, identificar oportunidades de melhoria que possam aumentar a eficácia e a visibilidade das políticas educacionais da RFEPCT no ambiente digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação no Brasil aderiu o uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TIC's) como facilitador do processo de ensino/aprendizagem, comunicação com pais e alunos, e organização escolar. Entendemos que, os processos tradicionalmente realizados de maneira analógica começam a passar a ser realizados de forma digital com plataformização (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020).

Kuenzer *et. al.* (2023), descreve a plataformização como uma forma de organizar conhecimentos em torno de uma plataforma para integrá-los e estruturá-los, com vistas a disponibilizá-los para um público alvo não mensurado previamente.

Como o PlaforEdu é um sistema, público e gratuito, que disponibiliza um grande volume de informação sobre cursos para formação dos servidores da RFEPCT (Almeida, 2023), se encaixa como plataformização da política Plafor.

Considerando que, estudos prévios indicam “[...] que a divulgação de informações sobre o Plafor e/ou sobre suas ações foram ineficazes no que concerne a levar a seu público-alvo e à sociedade o conhecimento de sua existência [...]” (Santos, 2022) nos primeiros anos de implementação dessa política, podemos avaliar que o desenvolvimento da plataforma PlaforEdu é um avanço positivo à visibilidade dessa política.

METODOLOGIA

Este estudo tem origem em uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), entre os anos de 2021 a 2023 (Santos, 2023) e na pesquisa para um trabalho de conclusão de curso do curso de informática para Internet (CNAT/IFRN), (Almeida, 2023).

Informamos que para a coleta de dados na plataforma, o acesso ao site do PlaforEdu, no endereço <https://plaforedu.mec.gov.br/>, ocorreu na data de 18 de

dezembro de 2023, e foram observadas as páginas: “Inicial”; “Sobre” e “Trilhas Formativas”, onde buscou-se estudar cada elemento de impacto significativo para UX/UI, utilizando esses conceitos como parâmetros, desenvolveu-se a análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Instituído o Plafor, houve uma estagnação na sua implementação devido à baixa visibilidade da política e de suas ações (Santos, 2023). Contudo, a plataformização desta política através do PlaforEdu trouxe maior alcance de suas ofertas de cursos, favorecendo assim, a efetivação de seus objetivos formativos.

A PlaforEdu se configura como um catálogo digital que reúne cursos oferecidos por instituições parceiras, facilitando a busca dos servidores por oportunidades de capacitação que complementem sua formação profissional, atendendo, assim, a alguns dos objetivos do Plafor.

Os cursos na plataforma são organizados em itinerários formativos, que visam atender aos principais perfis dos servidores e oferecer opções alinhadas às suas necessidades. Os itinerários disponíveis incluem: Iniciação ao Serviço Público, Técnico-Administrativo em Educação, Docente, Gerencial e Aposentadoria.

Após uma breve introdução a cada itinerário, acompanhada de um vídeo explicativo, o usuário pode selecionar aquele que mais lhe interessa. Em seguida, é direcionado para uma lista de trilhas formativas, onde cada trilha consiste em um conjunto de cursos que se inter-relacionam, com o objetivo de desenvolver competências específicas dentro do contexto do itinerário escolhido.

Embora, o público-alvo da plataforma seja direcionado para servidores da RFEPCT, qualquer pessoa tem a possibilidade de acessar os cursos disponíveis gratuitamente, de qualquer lugar. Portanto, é crucial assegurar que a usabilidade da plataforma seja garantida por meio de uma interface intuitiva e amigável.

A página inicial tem como principal objetivo apresentar o site e orientar o usuário a realização a tarefa desejada, seja obter mais informações sobre a plataforma ou dos itinerários de cursos ofertados (Figura 1).

Figura 01: Página inicial da PlaforEdu

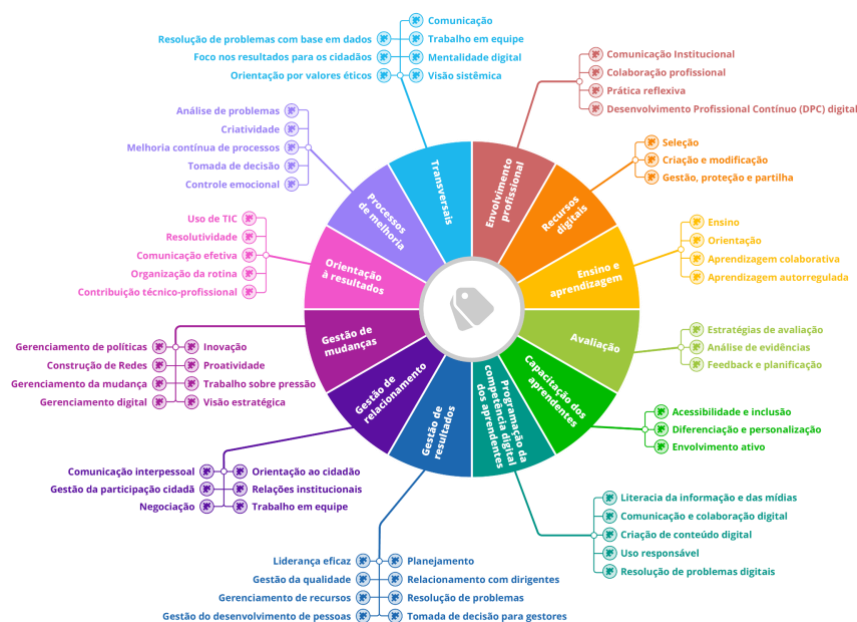


Fonte: <https://plaforedu.mec.gov.br/> (2024)

Referente às tarefas desempenhadas pelo usuário, apresentam-se duas possibilidades principais: a primeira seria para os que já tiveram experiências de uso anteriores e dessa forma podem navegar até o itinerário que deseja e consultar os cursos desejados; e, para os novos usuários, é necessário entrar na página “Sobre”, pelo menu ou pelo botão “SAIBA MAIS”, no banner de apresentação, para descobrir qual itinerário formativo se enquadra no seu caso. Nessa página, o usuário compreende as informações sobre os cursos e o funcionamento do site, para, então, escolher o itinerário de sua preferência e abrir a página referente a ele.

No final da página “Sobre” é exibida uma mandala de competências que organiza os conhecimentos, habilidades e atitudes que os cursos procuram desenvolver na formação e na atuação dos servidores (Figura 2).

Figura 02: Mandala de competências da PlaforEdu – 2024

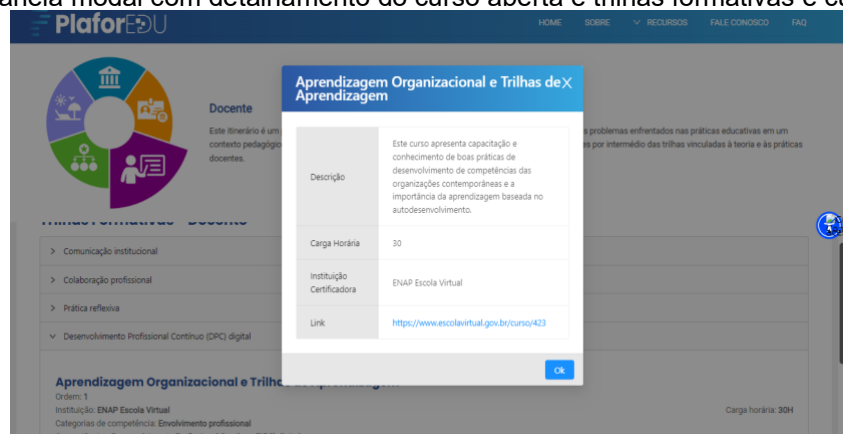


Fonte: <https://plaforedu.mec.gov.br/> (2024)

Vemos que, a forma visual de organização facilita o entendimento da estrutura de distribuição dos cursos e oferece um *layout* agradável aos usuários.

Para concluir essa etapa, o usuário poderá escolher uma trilha formativa e, clicar nela para acessar uma lista dos cursos oferecidos por trilha formativa. Ao clicar em um curso, é apresentado ao usuário uma janela modal com uma breve descrição do objetivo do curso, outros detalhes e um *link* para acessá-lo. Clicando no *link*, o usuário será levado a guia da Instituição a qual oferece aquele curso e poderá seguir os passos solicitados para o seu cadastro nessa nova plataforma (Figura 3).

Figura 03: Janela modal com detalhamento do curso aberta e trilhas formativas e cursos ao fundo



Fonte: <https://plaforedu.mec.gov.br/> (2024)

Como podemos ver, na Figura 03, a PlaforEdu adota um *design* minimalista, apostando em uma paleta de cores vibrantes e ícones acessíveis e compreensíveis para destacar as informações essenciais, facilitando a obtenção da informação visual com uma estética limpa, guiando o olhar do usuário para os elementos mais relevantes de forma intuitiva e permitindo que os usuários naveguem sem dificuldades. Juntamente com um bom aproveitamento do espaço negativo e uma hierarquia visual bem definida, esses elementos ajudam a organizar as informações, evitando a sobrecarga do usuário e criando uma interface acolhedora.

Além disso, a seleção de uma tipografia simples e legível é fundamental para garantir uma experiência fluida em uma navegação predominantemente textual, impactando significativamente na identidade visual da PlaforEdu. Isso facilita a leitura e a absorção rápida das informações pelos usuários.

Avaliamos que, a plataforma proporciona um ambiente acolhedor para novos usuários, mas, aqueles que utilizam a plataforma com frequência, enfrentam dificuldades para localizar os cursos em andamento, tendo que percorrer todo o itinerário, navegar pelas trilhas até encontrar o curso desejado.

Avaliamos também que, embora existam filtros de pesquisa e a visualização em grafo para facilitar a busca, esses não são suficientemente eficazes. O filtro só aparece após a abertura de um itinerário e, mesmo assim, o usuário ainda precisa procurar o curso na lista da trilha formativa. Isso não resolve a questão da lentidão e da dificuldade de localização, já que o filtro se limita a resultados de trilhas, não de cursos isolados.

Sinalizamos que, a visualização em grafo também apresenta desafios em relação a responsividade que exige *zoom* para ler as descrições e uma interação pouco intuitiva ao arrastar itens. Assim, essa visualização serve mais como um guia para entender as relações entre cursos e competências do que como uma ferramenta eficaz para encontrar cursos específicos.

Para melhorar a experiência dos usuários frequentes, seria benéfico incluir um sistema de filtro mais eficiente, que permitisse a busca rápida de cursos sem a necessidade de percorrer todo o itinerário. Além disso, uma interface mais amigável para a visualização em grafo facilitaria a navegação e a compreensão das relações entre cursos e competências.

Diante disso, é fundamental destacar que o *design* da plataforma facilita a compreensão das informações de forma clara e prática, o que minimiza possíveis confusões que poderiam prejudicar a experiência do geral do usuário. Porém, essas melhorias poderiam proporcionar uma experiência mais fluida e eficiente para todos os usuários, tanto novos quanto frequentes, tornando a busca por cursos mais ágil e clara, sem comprometer a organização dos itinerários e trilhas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como avaliação da PlaforEdu podemos afirmar que, ela pode ser considerada um excelente exemplo do que se refere à usabilidade e à experiência do usuário, pois, apresenta ótimo desempenho em sua proposta de reunir cursos em um único site, facilitando o acesso aos servidores da RFEPCT de diferentes instituições e a todos os interessados nas formações ali expostas.

Porém, há espaço para melhorias, em especial na localização dentro da plataforma dos cursos em andamento ou busca de cursos por nomes, o que pode gerar, não apenas, confusão nos usuários, mas também uma lentidão inoportuna no processo de realização de um curso, atrapalhando a experiência do usuário. Ainda assim, apesar de ser um inconveniente significativo para os usuários recorrentes, o problema relatado não prejudica gravemente a usabilidade da plataforma.

Por fim, a experiência de navegação da plataforma é satisfatória e consegue cumprir bem seu propósito de facilitar a efetivação da política na qual se insere, a saber o Plafor, atendendo às demandas de capacitação dos servidores públicos da RFEPCT, além de dar acesso a um grande volume de usuários externos a esta rede em uma única plataforma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Winnie Bianca da Silva. **Análise de Usabilidade da Plataforma Plaforedu**. 2023. 18 p. TCC (Técnico em Informática para Internet) – IFRN, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plafor – Apresentação**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/apresentacao-plafor>. Acesso em: 07 jan. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida; SILVA, Adelmo Torquato da; PONTES, João Maria de

Castro; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. Plataformização: conceitos e presença na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. In: SILVA, Lenina Lopes Soares; CHAGAS; Kadydja Karla Nascimento; AZEVEDO, Ana Raquel Nunes Rodrigues de; COSTA, Maria Carolina Xavier da; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira (Orgs.). **Entre lutas e resistência: uma década de histórias, ciência e produção do conhecimento em Educação Profissional no PPGEPI/IFRN** [e-book]. Natal, RN: Famen, 2023. Disponível em: <https://editorafamen.com.br/product/entre-lutas-e-resistencia-uma-decada-de-historias-ciencia-e-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional-no-ppgepi-ifrn/>. Acesso em: 7 jan. 2024.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). **Revista Fronteiras** – estudos midiáticos, 22(1):2-10 janeiro/abril 2020. Unisinos – DOI: 10.4013/fem.2020.221.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/download/fem.2020.221.01/60747734/60763700>. Acesso em: 7 jan. 2024.

PLAFOREDU. **Plataforma Digital de Formação dos servidores da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <https://plaforedu.mec.gov.br/> Acesso: 18 dez. 2023.

SANTOS, Tatiana Dantas dos. **O Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Plafor): da necessidade à in/visibilidade**. 172 f. Dissertação - Mestrado em Educação Profissional – IFRN. Natal/RN, 2023. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/939> Acesso em: 07 jan. 2024.

SANTOS, Tatiana Dantas dos; SILVA, Lenina Lopes Soares. El Plan de Formación Continua de los Servidores de la Red Federal de Educación Profesional, Científica Y Tecnológica en las Publicaciones de la Setec/Mec. **Paradigma**, Maracay, v. 43, n. 3, p. 208–226, 2022. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251. 2022.p208-226.id1267. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1267>. Acesso em: 23 jan. 2025.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Martha Larissa Alexandre dos Santos¹

Renata Costa Pereira²

Kadydja Karla Nascimento Chagas³

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é uma proposta de modelo educacional que deriva do movimento de inclusão social. De acordo com Nozu, Icasatti e Bruno (2017) a perspectiva de consolidação da Educação Inclusiva na educação formal brasileira é oriunda de acordos e declarações internacionais que se intensificaram a partir da década de 1990.

Nesse contexto, Mantoan (2003, p. 12) destaca que “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”. Dessa crise, surge o conceito de Educação Inclusiva, o qual prevê adaptações na estrutura da educação formal e valoriza a pluralidade cultural, social e de gênero.

O presente trabalho objetiva evidenciar aspectos acerca da Educação Inclusiva no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Nesse sentido, o estudo é desenvolvido por meio de uma revisão, prioritariamente, documental em documentos institucionais.

Desse modo, a revisão documental nos permite compreender o que o IFRN propõe sobre a inclusão de estudantes com deficiência (PCD) transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, bem como de outros grupos considerados em situação de vulnerabilidade.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, PPGEPI-IFRN, martha.larissa@escolar.ifrn.edu.br

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, PPGEPI-IFRN, renatac.pereira@outlook.com

³Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, PPGEPI-IFRN, kadydja.chagas@ifrn.edu.br

Sabemos que, a temática contribui para a ampliação do debate sobre a Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Portanto, faz-se necessário promover reflexões sobre políticas e ações institucionais para apontar caminhos que fortaleçam a Educação Inclusiva no contexto do IFRN.

METODOLOGIA

A pesquisa pode ser caracterizada de natureza básica e esse estudo se apresenta como qualitativo. No contexto do objetivo da investigação, a análise dos dados foi feita por meio de uma revisão documental. Assim, de acordo com Prodanov e Freitas (2013) a revisão documental é baseada em materiais que não receberam tratamento analítico, mas, que podem ser analisados de acordo com o objetivo da pesquisa.

Dessa maneira, dentre os documentos institucionais elencados para o estudo estão: o Projeto Político Pedagógico do IFRN; O Plano de Assistência Estudantil; O Plano de Desenvolvimento Institucional e o Regimento Interno do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

Portanto, a partir da análise desses documentos, buscamos apreender de que forma a instituição concebe a Educação Inclusiva e quais diretrizes são adotadas para garantir o acesso, a permanência e o êxito no percurso acadêmico discente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei n. 11.892 de, 29 de dezembro de 2008, é responsável por instituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme Daros (2023) uma das maiores contribuições da lei de criação dos Institutos é a ampliação do acesso aos estudantes da classe trabalhadora. Contudo, Daros (2023) ressalta que o acesso deve estar necessariamente articulado às políticas de permanência. O mais recente Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN (2019-2026) apresenta metas norteadoras para o trabalho na instituição.

A operacionalização das ações de apoio à permanência e ao êxito escolar é realizada através de programas específicos, tendo como princípio a assistência estudantil na forma de proteção social, através do apoio, orientação, capacitação e

inclusão nos diversos programas, a partir da identificação das demandas sociais apresentadas pelos estudantes (IFRN, 2019, p. 105)

Dessa maneira, observamos que, a assistência estudantil é concebida pela instituição como uma forma de proteção social de diferentes grupos. Assim, inferimos que os programas de assistência do IFRN não operam de maneira fixa e homogênea, mas buscam atender diferentes necessidades de acordo com as especificidades discentes.

No que tange esse aspecto, a instituição possui seu próprio Plano de Assistência Estudantil (PAE) desde 2010. O plano define princípios e diretrizes que orientam a democratização do acesso, o compromisso com a qualidade dos serviços e a garantia de condições de permanência para discentes considerados vulnerabilizados pelo sistema.

O Projeto Político Pedagógico do IFRN (2013) intitulado, “Projeto Político-Pedagógico Do IFRN: uma construção coletiva” apresenta diretrizes para consolidação da Educação Inclusiva na instituição. As diretrizes são parte integrante da Política Interna de Educação Inclusiva. Essa política tem como perspectiva a minimização de barreiras educacionais. Posto isso, no quadro a seguir estão dezoito diretrizes para a Educação Inclusiva propostas pela instituição.

Quadro 1 - Diretrizes para ações inclusivas no âmbito do IFRN previstas no Projeto Político Pedagógico de 2013

Adequação do Programa de Assistência Estudantil para o acesso à escola, a permanência nessa instituição e a conclusão de estudos
Fortalecimento do Núcleo de Inclusão e ampliação de iniciativas (pesquisas, estudos, eventos, programas e cursos de incentivo à formação)
Manutenção dos processos seletivos diferenciados (cotas)
Abertura, em todos os processos seletivos da Instituição, de espaços e de mecanismos adequados para PCD ou com limitações
Permanência o Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC) e do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja);
Defesa de um currículo integrado flexível que contemple a diversidade

Construção de espaços inclusivos (físicos, psicológicos e virtuais)
Práticas Pedagógicas organizadas para acessibilidade (equipamentos, estrutura física, serviços de apoio e tecnologias assistivas)
Investimento na formação continuada de todos os profissionais da educação, com vistas à superação de preconceitos ou de barreiras atitudinais
Igualdade de oportunidades nos encaminhamentos destinados à qualificação para o trabalho
Constituição de equipe multidisciplinar para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem (instrutores, intérpretes e demais profissionais especializados)
Adoção de programas e de políticas públicas de educação profissional voltados para acesso, permanência e conclusão de alunos NEE
Organização das ofertas de cursos de formação profissional para PCD em todos os níveis e em todas as modalidades, observando a capacidade de aproveitamento e não o nível de escolaridade
Parcerias com organizações governamentais e não governamentais para desenvolver programas de qualificação profissional para alunos especiais e promover a inserção desses discentes no mundo do trabalho
Avaliação que considere conhecimentos prévios, as possibilidades de aprendizagens futuras e os ritmos diferenciados quanto analise o desenvolvimento e as capacidades do aluno
Implementação de uma gestão de sala de aula direcionada para a diversidade dos alunos
Práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento ao multiculturalismo e valorização da diversidade cultural
Desenvolvimento de projetos que favoreçam o diálogo e a aproximação entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.

Fonte: elaboração própria a partir do PPP do IFRN (2024)

Dessa maneira, vimos que o IFRN entende a educação inclusiva como um direito de todos os estudantes, não se restringindo apenas às pessoas com deficiência, mas abrangendo diversos grupos em situação de vulnerabilidade, como diferentes etnias, classes sociais, gêneros (IFRN, 2013).

Especificamente, para o público-alvo da Educação Especial, cada *campus* do IFRN tem um Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). O Núcleo é uma ação do Programa Educação. Tecnologia E Profissionalização Para Pessoas com Necessidades Especiais (Tec Nep). O regimento do Napne prevê uma equipe multidisciplinar para assistir alunos PcD..

Em síntese, o IFRN estrutura suas políticas de acesso e permanência com base em um modelo de Educação Inclusiva que, nos normativos internos, reconhece a diversidade dos estudantes. Sendo assim, identificamos nos documentos citados propostas de ações e princípios para suporte pedagógico, acessibilidade e adaptação curricular.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise de documentos institucionais do IFRN nos permitiu identificar como a instituição vê a Educação Inclusiva e qual a ênfase é dada para esse conceito de educação. Vimos nos documentos analisados diferentes abordagens sobre a temática. Enquanto alguns documentos destacam a inclusão social de maneira ampla, outros se aproximam mais do conceito de Educação Inclusiva. Com isso, ressaltamos a necessidade evidente de articulação entre setores para garantir condições equitativas de ensino.

A análise do PDI revela que as ações propostas são direcionadas para garantir a igualdade de oportunidades e minimizar barreiras que dificultam a permanência dos estudantes na instituição. No entanto, observamos que o documento não menciona explicitamente o termo "Educação Inclusiva", referindo-se apenas à inclusão social de forma mais abrangente.

Já no PAE do IFRN percebemos, ao longo do texto, um alinhamento muito maior com o conceito de Educação Inclusiva. O documento enfatiza a necessidade de articulação entre diferentes setores e profissionais para compreender e atender às demandas dos estudantes. Além disso, vimos que as diretrizes institucionais do IFRN reafirmam e complementam políticas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008).

Dessa forma, observamos que a efetivação da Educação Inclusiva demanda investimentos financeiros, especialmente em ações de alguns programas de assistência e do fortalecimento do Napne. Assim como, na construção de espaços acessíveis, a formação continuada de profissionais e a constituição de equipes multidisciplinares.

Já diretrizes, como a avaliação considerando conhecimentos prévios e a implementação de uma gestão de sala de aula voltada para a diversidade, apresentam

caráter subjetivo, pois não há indicadores claros sobre sua aplicação. Posto isso, reiteramos que práticas voltadas para a valorização da diversidade não devem ser compreendidas como ações isoladas, mas, sim, articuladas às políticas mais amplas, incluindo a formação docente continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IFRN defende em seus normativos uma escola aberta à diversidade, ajustada às necessidades discentes por meio de acessibilidade, adaptação curricular e suporte pedagógico. Os normativos se amparam em marcos legais nacionais e internacionais como a Constituição Federal (1988) e a Declaração de Salamanca (1994).

Sobre programas internos do IFRN, tanto o PPP como o PDI da instituição destacam que todos devem seguir o princípio de indissociabilidade entre: pesquisa, ensino e extensão. Porém, destacamos que, para que, a Educação Inclusiva deixe de ser princípio e ganhe materialidade é necessário considerar aspectos como: financiamento de recursos; acessibilidade; formação docente; currículo adaptado; entre outros pontos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL, **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Diário oficial da União. Brasília, DF, 2008.

DAROS, Michelli Aparecida. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. **Serviço Social e Sociedade**, v. 146, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.346>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução n. 23/2010 - CONSUP. Aprova o Plano de Assistência Estudantil**. IFRN, Natal, 2010. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4155/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_23_2010_-_CONSUP_Palno_de_Assist%C3%AAncia_Estudantil_com_anexo_1.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Político Pedagógico**

-PPP. Natal/RN, 01 de agosto de 2013. Disponível em:
<https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2026)**. IFRN, Natal/RN, 2019. Disponível em:
<https://portal.ifrn.edu.br/institucional/gestao-estrategica/planejamento-estrategico/>. Acesso em: 04 de novembro de 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. ICASATTI, Albert Vinicius. BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.21-34, jul./dez. 2017. Disponível em:
<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076/3588>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Vanessa Desidério¹

Lenina Lopes Soares Silva²

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares³

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem como base a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que assegura o acesso à educação para todos como direito com igualdade de condições, respeitando suas necessidades e singularidades. Esse conceito é respaldado por documentos e tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a da Guatemala (1999). Ambas estabeleceram princípios que orientam a elaboração de legislações, políticas e programas no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Especial. Com a influência dessas declarações foram empreendidos esforços para incluir disciplinas e formações específicas sobre educação inclusiva nos cursos de pedagogia e nos de licenciatura.

No Brasil, a educação inclusiva foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabeleceram diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro do Autismo, e altas habilidades/superdotação no ensino regular, nas escolas do país (Brasil, 2008).

Diante de tais referenciais, objetivamos compreender a situação atual da educação inclusiva no Brasil, visando colocá-la em debate para fortalecer políticas públicas de formação docente para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Para isso, utilizamos como fonte de dados o Anuário de Brasileiro de Educação Básica - 2024, uma publicação da editora Moderna em parceria com a Fundação Santillana e o Todos pela Educação.

¹ Doutoranda em Educação Profissional pelo IFRN.

² Doutora, docente do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional – PPGEPI/IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, lenina.lopes@ifrn.edu.br

³ Pedagoga e jornalista, doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Embora, o Anuário da Educação Básica - 2024, não seja um documento governamental, se fundamenta em dados oficiais e apresenta análises detalhadas e atualizadas sobre os principais indicadores educacionais. Sua relevância reside no esforço de traduzir informações complexas em dados acessíveis, contribuindo, assim, para uma compreensão mais abrangente e crítica das políticas educacionais no Brasil.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E FORMAÇÃO DOCENTE

A educação inclusiva no Brasil tem como base a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que assegura o acesso à educação para todos, respeitando suas necessidades e singularidades. Esse conceito é respaldado por tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que inspirou legislações como a LDB vigente e a Política Nacional de Educação Especial (2008). Com a influência desses marcos, foram gerados esforços para incluir formações específicas sobre educação inclusiva nos cursos de pedagogia e nos de licenciatura.

Historicamente, a educação especial no Brasil se desenvolveu em instituições especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), antes de começar a ser integrada às escolas regulares. Essa transição ganhou força no início dos anos 2000, com políticas públicas voltadas para a inclusão. Essas políticas de inclusão reforçaram a percepção de que a integração entre a educação básica e a educação profissional é essencial para oferecer às pessoas com deficiência oportunidades de autonomia e desenvolvimento pessoal e para o trabalho. No entanto, isso requer currículos adaptados, estruturas físicas acessíveis e formação docente focada em práticas inclusivas. Isso porque, professores que atuam em salas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrentam desafios como a necessidade de compreender as especificidades de diferentes condições dos alunos, planejar estratégias pedagógicas adaptadas e trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais. Vemos, dessa maneira, que a formação inicial e continuada ainda precisa avançar para preparar adequadamente os professores para atender alunos com deficiência.

Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, a formação docente é particularmente importante devido à necessidade de estratégias específicas, como comunicação alternativa e ensino estruturado. Apesar do governo

federal do Brasil implementar programas nacionais de formação de professores, como o Parfor, 40% dos docentes nunca tiveram acesso à formação sobre inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (Datafolha, 2022).

Por fim, salientamos que, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019 (Brasil, 2023). Esses dados evidenciam a urgência de investir na formação docente e na estrutura física e pedagógica das escolas.

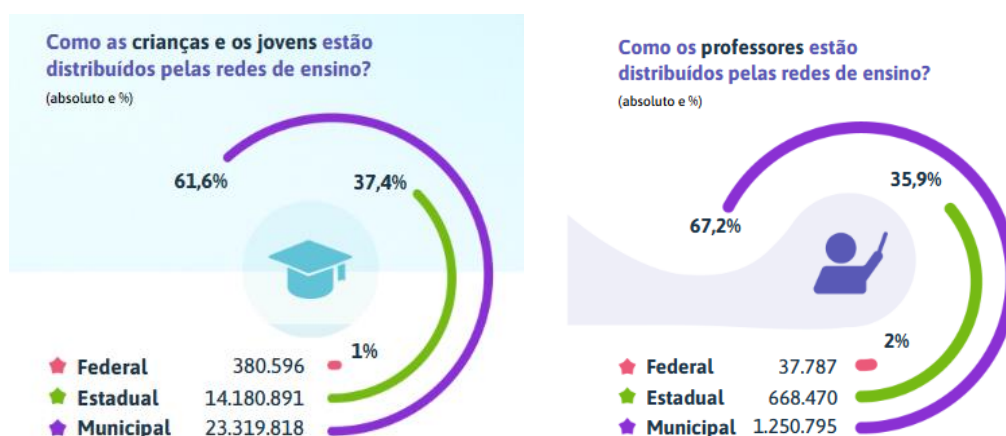
METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que utiliza como fonte indicadores do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024 (Todos pela Educação, 2024), pois esse apresenta dados relevantes para o tema da educação especial e da formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024 apresenta que foram matriculados cerca de 38 mil alunos com idade entre 4 e 17 anos na rede pública de ensino, sendo apenas 1% dessa população na Rede Federal, incluindo nessa os Institutos Federais. Em relação aos docentes, 2% são da Rede Federal, e a maioria são mulheres (cerca de 80%), conforme figura 1.

Figura 1 – Distribuição de alunos e professores na rede pública de ensino do Brasil



Fonte: Todos pela Educação (2024)

A Educação Profissional e Tecnológica conta com 176 cursos ofertados em 14 eixos tecnológicos, com 1.155.101 matrículas em nível médio. Conforme figura 2, a modalidade integrada representa 8,9% das matrículas, enquanto a concomitante responde por 3,8%.

Figura 2 – Distribuição de matrículas da EPT de nível médio



Fonte: Todos pela Educação, 2024

O magistério de nível médio voltado para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais, ainda é ofertado em algumas regiões específicas, como no Campus Avançado Bonfim do Instituto Federal de Roraima (IFRR), que formou professores indígenas das etnias Macuxi e Wapichana. A formatura dessa turma ocorreu em setembro de 2024.

A carga horária foi de 1.150 horas, com aulas presenciais e a distância. Ele atendeu a uma demanda específica da Prefeitura Municipal de Normandia para a formação de professores indígenas que estavam em sala de aula e que não possuíam formação docente (IFRR, 2024).

Sobre as modalidades ofertadas, Moura (2013) argumenta que o Ensino Médio Integrado, ao articular a educação básica com a educação profissional técnica de nível médio, pode contribuir para uma formação omnilateral dos jovens brasileiros, especialmente aqueles provenientes das classes populares que precisam ingressar

no mundo do trabalho antes dos 18 anos. Ele fundamenta sua análise nos pensamentos de Marx, Engels e Gramsci, defendendo que essa modalidade de ensino pode ser uma "travessia" rumo à formação humana integral, ao invés de apenas atender aos interesses do capital. Nesse sentido, seria interessante para a educação brasileira ter maior oferta de EPT no nível médio para a formação de professores, considerando a demanda da educação inclusiva, com a intenção de preparar para o trabalho e para a verticalização de cursos de formação docente em nível superior.

Vimos que, "[...] No Brasil, apesar da oferta ainda limitada de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), há exemplos positivos que podem servir de inspiração para futuras gestões" (Anuário Todos pela Educação (2024)). A formação docente é um dos itens críticos do Anuário, destacando a necessidade urgente de capacitação. Em 2024, 200 mil alunos com autismo foram matriculados, mas sem a devida preparação dos professores (G1, 2024). Em 2023, 67% das matrículas em cursos de formação inicial docente foram na modalidade a distância (Todos pela Educação, 2024).

A figura 3 indica que mais de 90% dos estudantes com deficiência estão matriculados em classes comuns. Esse é um passo importante para a inclusão, porém sem preparar os trabalhadores da educação (do porteiro ao professor, passando por todas as áreas de atuação escolar) é danoso para todos, pois cria outros obstáculos, como estigmas e repercussões negativas na experiência de aprendizagem.

Figura 3 – Dados resumo da Inclusão

Outro fator importante que confirma a inclusão desse público na Educação Básica é o crescimento da quantidade de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns. O Brasil saiu de 77%, em 2013, para 91%, em 2023.

Fonte: Dados do Anuário (Todos pela educação, 2024)

Estados como Alagoas, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina ultrapassam a margem apresentada na Figura 3 e alcançam 100% dos estudantes matriculados em classes comuns. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é um serviço oferecido para alunos com deficiência com altas habilidades ou superdotação, por exemplo, passou de 33% em 2013 para 38% em 2023, ou seja, cerca de 60% dos alunos com necessidade desse serviço ainda não o tem. Esse serviço exige profissionais especializados, recursos pedagógicos, de acessibilidade e infraestrutura para garantir o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente escolar. A oferta desse serviço é obrigatória, mas é a escola que avalia se o estudante é elegível ou não. A presença da sala de recurso multifuncionais com mobiliário acessível, softwares para comunicação, teclados adaptados, entre outros itens passou de 11% para 26% no período.

No caso de mobilidade reduzida, é importante uma infraestrutura adequada com banheiros adaptados, em 2023, 51% das escolas contam com banheiro adaptado, ou seja, é um avanço comparado aos anos anteriores, mas, ainda existe cerca de metade das escolas sem essa adequação necessária. Escolas com vias adequadas são 76% em 2023, isso, sim, é um dado positivo, pois a acessibilidade é um dos fatores que mais impactam na permanência do aluno com deficiência.

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas e iniciativas que promovam a formação adequada dos professores para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Após extensa pesquisa, Lima et al. (2023) conclui que a formação continuada na promoção de professores propicia uma aprendizagem contínua, transformando a realidade educacional para ser mais inclusiva, igualitária e adaptada às necessidades individuais dos alunos com TEA. Uma reportagem traz um dado alarmante sobre o professor regente “94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência. Em entrevista exclusiva ao Terra, um representante do Ministério da Educação do Brasil, em 2023, divulgou a “meta de capacitação de 1,3 milhão de professores, mas, não detalha orçamento” (Terra, 2023).

O referido Anuário mostra com base no Censo de 2023 que, 1,6 milhões de alunos brasileiros da Educação Especial matriculados em classes comuns. Esse número representa a necessidade de escolas inclusivas no Brasil, garantindo que

todos os ambientes escolares, bem como a comunidade escolar, estejam preparados para atender às necessidades de todos os seus estudantes. Isso significa investimento em infraestrutura, recursos pedagógicos, sala de recursos multifuncionais, profissionais de apoio escolar, também conhecidos como cuidadores, professores de AEE, professores regentes, equipe multidisciplinar, psicólogo, pedagogos, todos com formação para atender a multiplicidade e singularidade de condições da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam uma formação docente adequada para garantir uma educação inclusiva de qualidade. O aumento crescente do número de matrículas de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação demanda um esforço coordenado para preparar professores e estruturar escolas inclusivas.

Investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos e equipes multidisciplinares são essenciais para atender às múltiplas necessidades dos estudantes. Sem essa preparação, cria-se um ambiente com obstáculos adicionais para a aprendizagem, perpetuando estigmas e barreiras.

Por fim, o fortalecimento da formação docente, alinhado às práticas inclusivas, é um caminho promissor para transformar a realidade educacional brasileira para as Pessoas com Deficiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

DATAFOLHA. **Pesquisa com docentes sobre a escolarização de crianças com deficiência - Fundação Lemann e Instituto Rodrigo Mendes**. São Paulo: Datafolha, 2022. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/pesquisa-com-docentes-sobre-a-escolarizacao-de-criancas-com-deficiencia>. Acesso em 24 jan. 2025

G1. Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns: falta de apoio a professores ainda é obstáculo. G1, Rio de Janeiro, 02 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Campus do IFRR forma quase 80 professores indígenas em magistério.** Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/noticias/campus-do-ifrr-forma-quase-80-professores-ind%C3%ADgenas-em-magist%C3%A9rio>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LIMA, L. A. de O.; SANTOS, L. A.; SANTOS, D. de S.; LOPES JÚNIOR, N. N. da S.; DE MORAIS, S. D.; BOTELHO, L.; DE CARVALHO, E. D.; DOS SANTOS, G. F.; GUEDES, A. S.; SILVA, F. C. M. Formação continuada de professores e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Contribuciones a las ciencias sociales*, [s. l.], v. 16, n. 12, p. 32784–32802, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.12-222. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3847>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 03, p. 705-720, 2013.

TERRA. **94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência.** Disponível em: <https://terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia%2C5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswitji.html>. Acesso em: 25 jan. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Básica 2024.** São Paulo: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

ANÁLISE DOS FATORES DE EVASÃO ESCOLAR EM CURSOS TÉCNICOS DE AGROPECUÁRIA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Tiago Rodrigues Galvão¹
Marcos de Moraes Sousa²

INTRODUÇÃO

A evasão escolar representa um grande desafio para as políticas educacionais no Brasil, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa modalidade, que integra o ensino médio à formação técnica, visa preparar os alunos para o mercado de trabalho. No entanto, a alta taxa de evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio prejudica a efetividade desse modelo educacional. De acordo com o Ministério da Educação, a evasão é definida como a interrupção definitiva ou temporária do vínculo do aluno com a instituição, impactando negativamente tanto o sistema educacional quanto a sociedade em geral (Brasil, 2014).

Nos Institutos Federais, como o IF Goiano, a evasão escolar tem sido uma preocupação constante. Esses institutos desempenham um papel fundamental na democratização do acesso à educação de qualidade, mas ainda enfrentam desafios relacionados à permanência dos estudantes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) aponta que a evasão afeta especialmente jovens de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, evidenciando a necessidade urgente de ações que abordem as causas desse fenômeno (IBGE, 2020).

A evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio é atribuída a diversos fatores, incluindo desafios institucionais, como a falta de integração curricular, sobrecarga de disciplinas e infraestrutura inadequada. Além disso, fatores socioeconômicos, como a necessidade de conciliar estudo e trabalho, e questões individuais, como dificuldades de adaptação e saúde mental, também influenciam o

¹ Graduado em Administração, Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, tiago.galvao@ifsc.edu.br

² Mestre em Agronegócio pela Universidade Federal de Goiás

(UFG) (2008). Doutor em Administração pela Universidade de Brasília (UnB) (2015). Pós-Doutorado na Universidade de Berna, no Kompetenzzentrum für Public Management (KPM), Instituto Federal Goiano, marcos.moraes@ifgoiano.edu.br

abandono escolar. Esses elementos exigem uma abordagem ampla para enfrentar o problema, considerando tanto as questões internas das instituições quanto às condições externas que afetam os estudantes (Alvarez; Alves; Matos, 2021).

Este estudo visa investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar nos cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio no IF Goiano, por meio de uma revisão bibliográfica. O objetivo geral é analisar os determinantes da evasão escolar, identificar os principais desafios enfrentados pelos alunos e pelas instituições, e sugerir alternativas para políticas e práticas educativas mais eficazes. A pesquisa busca fornecer subsídios para a formulação de estratégias que promovam a permanência e o sucesso dos estudantes, alinhando-se aos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

REFERENCIAL TEÓRICO

A evasão escolar é um fenômeno que afeta profundamente a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, prejudicando a formação dos estudantes e comprometendo os objetivos das políticas públicas educacionais. Nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a interação de fatores estruturais, socioeconômicos e individuais contribui para o alto índice de abandono escolar. Esses fatores exigem uma análise profunda das especificidades do fenômeno para implementar soluções eficazes.

A Educação Profissional e Tecnológica tem raízes em um modelo dualista de ensino, que inicialmente separava a formação técnica da educação acadêmica. Com a criação das escolas de artífices em 1909 e a posterior inclusão da formação técnica no ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a EPT passou a buscar uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades do mercado de trabalho (Nosella; Azevedo, 2012). Contudo, apesar da criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 e sua expansão significativa, a evasão escolar permanece um grande desafio. Dados de 2022 indicam que 19,11% dos alunos matriculados em cursos técnicos integrados abandonaram os estudos, refletindo a necessidade de políticas públicas mais eficazes para combater esse problema (Brasil, 2023).

A estrutura curricular da EPT visa integrar teoria e prática, mas enfrenta

barreiras, como a falta de infraestrutura adequada, a sobrecarga curricular e a desconexão entre os conteúdos acadêmicos e as práticas profissionais. Esses obstáculos afetam a motivação dos estudantes, prejudicando sua permanência nos cursos técnicos (Ramos, 2014). A evasão escolar também tem implicações graves para a formação dos alunos, que perdem a oportunidade de obter uma qualificação técnica, essencial para ingressar em setores-chave como o agronegócio e a agropecuária, áreas de relevância para o IF Goiano.

Além dos impactos individuais e institucionais, a evasão escolar gera consequências sociais e econômicas. A falta de qualificação técnica entre os jovens compromete a oferta de mão de obra qualificada e agrava as desigualdades sociais e regionais, especialmente em áreas atendidas pelo IF Goiano, onde a educação técnica representa uma oportunidade crucial de ascensão social. No aspecto econômico, a evasão resulta em custos sociais elevados, como maior dependência de programas assistenciais e menor arrecadação tributária devido à informalidade no mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O Quadro 01 a seguir resume os principais fatores que contribuem para a evasão escolar nos cursos técnicos integrados e seus impactos correspondentes. Esses fatores são cruciais para entender a complexidade do fenômeno e auxiliar na formulação de políticas educacionais mais eficazes.

Quadro 01: Fatores Contribuintes para a Evasão Escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e seus Impactos.

Fatores	Impactos
Socioeconômicos	Dificuldade financeira, necessidade de contribuição familiar, baixa renda.
Estruturais	Falta de infraestrutura, currículos desatualizados, carga horária excessiva.
Individuais	Dificuldade de adaptação, desmotivação, problemas de saúde mental.
Gênero	Obstáculos como gravidez precoce e responsabilidades familiares.
Institucionais	Perda de alunos, desperdício de investimentos, sobrecarga do sistema educacional.
Sociais e Econômicos	Baixa qualificação técnica, perpetuação da pobreza, aumento de custos sociais.

Fonte: elaboração própria.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar abordagens integradas que abordem as causas da evasão e suas repercussões em todos os níveis.

METODOLOGIA

A revisão narrativa de literatura teve como objetivo identificar e sistematizar os principais fatores que contribuem para a evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Esse método permitiu o levantamento de informações de estudos teóricos e empíricos relevantes, oferecendo uma base sólida para compreender as múltiplas dimensões do fenômeno.

Para realizar a revisão, foram selecionadas fontes acadêmicas e documentais em bases de dados como SciELO, Google Scholar e Base, utilizando palavras-chave como “evasão escolar”, “educação profissional e tecnológica”, “cursos técnicos integrados” e “fatores de abandono escolar”. O recorte temporal da pesquisa abrangeu os últimos dez anos, priorizando estudos publicados em português, inglês e espanhol. Os critérios de inclusão foram: (a) pesquisas no âmbito da educação profissional e tecnológica; (b) estudos que abordassem diretamente os fatores de evasão escolar; e (c) publicações com dados empíricos ou revisões teóricas consistentes. Foram excluídos trabalhos fora do escopo temático ou temporal, e aqueles sem rigor metodológico.

A análise dos textos selecionados seguiu uma abordagem qualitativa e descritiva, identificando padrões e temas recorrentes nas causas da evasão escolar, assim como estratégias para mitigar o problema. Essa sistematização permitiu um panorama abrangente dos desafios enfrentados pelas instituições e pelos estudantes no contexto da educação técnica integrada, especialmente no Instituto Federal Goiano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados revelaram que as condições socioeconômicas dos estudantes são determinantes-chave para a evasão escolar. Alunos de famílias de baixa renda enfrentam desafios como a necessidade de contribuir financeiramente para o sustento

familiar, o que dificulta sua permanência nos cursos (UNICEF, 2021). Esses resultados corroboram estudos que associam vulnerabilidade socioeconômica ao abandono escolar (Alvarez; Alves; Matos, 2021). O perfil individual dos estudantes também tem relevância, com a evasão sendo mais comum entre os mais jovens, que muitas vezes não têm clareza sobre a escolha do curso. Além disso, dificuldades de adaptação escolar, problemas de saúde mental e desmotivação contribuem para o abandono (Butterworth; Leach, 2018).

O gênero é um fator crucial, com muitos jovens enfrentando obstáculos como gravidez precoce e responsabilidades familiares, que limitam sua continuidade nos estudos. Esse cenário reforça a necessidade de políticas educacionais sensíveis ao gênero (IBGE, 2020). A análise dos dados institucionais revelou que a alta carga horária e currículos desatualizados dos cursos técnicos contribuem para a desmotivação. Muitos alunos relatam dificuldades em visualizar a aplicabilidade dos conteúdos, o que afeta seu interesse (Ramos, 2014). A infraestrutura inadequada, como a falta de laboratórios e materiais pedagógicos, também dificulta atividades práticas essenciais à formação técnica em agropecuária, alinhando-se à literatura sobre a importância de uma infraestrutura de qualidade para retenção dos alunos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Embora, programas como o PNAES busquem minimizar impactos socioeconômicos, a insuficiência de recursos ainda é um obstáculo. É necessário ampliar a abrangência e execução dessas iniciativas para atender às necessidades dos estudantes da EPT (Brasil, 2014a). No contexto do IF Goiano, localizado em uma região com forte vocação agrícola, os cursos de agropecuária desempenham um papel estratégico. No entanto, o desalinhamento entre os conteúdos e as demandas regionais contribui para a desmotivação. Alunos que não veem a conexão entre os estudos e as oportunidades locais tendem a abandonar os cursos (Kuenzer, 2009).

A falta de políticas de inclusão social e a desigualdade regional também aumentam os desafios, especialmente em áreas rurais, onde o acesso a serviços básicos é limitado. A necessidade de deslocamento para os cursos e a ausência de suporte institucional adequado agravam a evasão. Essa pesquisa corrobora estudos que apontam a evasão na EPT como multifatorial, influenciada por fatores

socioeconômicos, institucionais e comportamentais. No entanto, destaca particularidades regionais que exigem uma abordagem diferenciada nas políticas educacionais. Para reduzir a evasão, sugere-se fortalecer as políticas de assistência estudantil, ampliando bolsas de estudo, transporte e alimentação. Também é fundamental revisar os currículos, promovendo maior integração entre teoria e prática e alinhamento com as demandas do mercado regional.

O investimento em infraestrutura, com laboratórios e materiais adequados, é crucial para a formação de qualidade. Além disso, programas de suporte psicológico podem ajudar os alunos a enfrentar os desafios emocionais que impactam sua decisão de desistir dos estudos. Parcerias com o setor produtivo podem alinhar os cursos às necessidades do mercado, oferecendo estágios e projetos integradores que conectem os alunos ao mercado de trabalho local, tornando a formação mais relevante. Essas estratégias refletem a complexidade da evasão escolar e a necessidade de abordagens integradas. A implementação de políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas inovadoras e maior articulação com as demandas regionais são essenciais para a permanência dos alunos na EPT e o desenvolvimento socioeconômico das regiões atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar nos cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio do IF Goiano. A evasão escolar é um fenômeno multifatorial que impacta tanto os estudantes quanto as instituições de ensino. A pesquisa identificou que as condições socioeconômicas, a infraestrutura, a organização curricular e fatores pessoais dos alunos são determinantes nesse processo.

A análise de dados da Plataforma Nilo Peçanha e a revisão bibliográfica confirmaram a hipótese de que a evasão é influenciada por aspectos socioeconômicos, estruturais e pedagógicos, além de questões comportamentais e familiares. A falta de apoio familiar, problemas de saúde mental e responsabilidades domésticas também foram identificados como barreiras significativas.

Este estudo contribui ao expandir o entendimento sobre a evasão escolar na

educação profissional e tecnológica, oferecendo dados e sugestões práticas para reduzir esse problema, como o fortalecimento de políticas de assistência estudantil e a revisão dos currículos. O produto educacional desenvolvido também pode auxiliar gestores a implementar estratégias para melhorar a retenção dos estudantes.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com dados de uma única instituição, suas conclusões podem servir de base para estudos futuros que envolvam outras instituições e contextos. Ao abordar a evasão escolar de forma integrada e com foco na realidade regional, este estudo contribui para o aprimoramento da educação profissional e tecnológica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, K. R.; ALVES, S. C.; MATOS, R. P. Evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal: levantamento de fatores motivacionais e propostas de intervenção. **Research Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e12510615630, 2021. Disponível em: <https://www.rsjournal.org/index.php/rsd/article/view/15630>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Relatório anual de educação profissional e tecnológica: 2022**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BUTTERWORTH, P.; LEACH, L. S. *Early Onset of Distress Disorders and HighSchool Dropout: Prospective Evidence from a National Cohort of Australian Adolescents*. **American Journal of Epidemiology**, v. 187, n. 6, p. 1192-1198, 1 jun. 2018. Disponível em: <https://academic.oup.com/aje/article/187/6/1192/4604574>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias, 15 jul. 2020. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, M. A. A qualidade na educação técnica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 65-77, 2014.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 20 set. 2024.

MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AGROECOLOGIA E PRODUÇÃO ORGÂNICA NO BRASIL

Dalcione Lima Marinho¹
Moysés Jefferson Ferreira Dias²
Gessica Caitano de Almeida³
José Moisés Nunes Da Silva⁴

INTRODUÇÃO

O estudo situa-se na área da educação, articulando políticas públicas e agroecologia. O objetivo consiste em compreender os processos implicados na materialização da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) no Brasil, por meio das três versões do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO), os quais envolvem, em grande medida, a educação para o trabalho no campo. A questão motivadora do estudo é: quais são as contribuições e limites presentes nas diferentes versões do PLANAPO?

A pesquisa é pertinente, por mostrar e avaliar como foram sistematizados os processos que culminaram na implantação do PNAPO, tendo como foco a elaboração dos planos institucionais, sendo um marco histórico na luta dos movimentos sociais do campo e dos intelectuais orgânicos pela materialização da agroecologia em suas diferentes dimensões, sobretudo, para a construção de políticas públicas comprometidas com o fortalecimento da produção sustentável no Brasil.

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará, Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional-IFRN, e-mail: dalcione.marinho@ifpa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6126-4206>.

² Engenheiro agrônomo, Mestrando do Programa de Pós Graduação em Agricultura Amazônicas - PPGAA/INEAF/UFGA, membro da Articulação Paraense de Agroecologia e da Frente em Defesa dos Territórios e pela Vida, email: jucateragroecoogica@gmail.com.

³ Licenciada em Ciências Agrárias, Mestre em Ciências Agrárias (Agroecologia), UFPB-PPGCAG/CCHSA, email: gcaitano29@gmail.com. ORCID: [0000-0003-3426-7056](https://orcid.org/0000-0003-3426-7056).

⁴ Doutor em Educação pela UFRN. Docente titular do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. e-mail: moises.silva@ifrn.edu. <https://orcid.org/0000-0002-2799-6835>.

O referencial teórico desta pesquisa relaciona-se aos estudos de Machado e Machado Filho (2014); Petersen (2012); Sambuichi *et al.* (2017).

O estudo está organizado em três partes: a primeira, relacionada aos fundamentos teóricos, organizados a partir da definição conceitual e histórica da agroecologia enquanto paradigma científico. A segunda, trata da Metodologia referente aos procedimentos e técnicas adotadas no estudo. E a terceira, aponta os resultados e discussões, a partir do resgate e problematização da criação PNAPO e dos planos institucionais elaborados em 2013, 2016 e 2024, com intuito de implantar a política.

REFERENCIAL TEÓRICO

A agroecologia enquanto ciência tem sua gênese em meados dos anos de 1950, na contraposição aos efeitos adversos dos projetos e movimentos imperialistas de desenvolvimento e globalização do campo (técnico, científico e industrial), ocorridos no mundo para fomentar a ascensão e difusão do capitalismo industrial europeu e estadunidense, baseados no paradigma da modernização da agricultura.

Tais projetos imperialistas foram desenvolvidos em formato de “pacotes tecnológicos” e ficaram conhecidos como Revolução Verde, aliando genética, química e mecânica para aplicar em contextos que desconsideram a natureza, simplificando-a, visando aprimorar o modo de produção no campo. Para Machado e Machado Filho (2014) o referido modelo gerou aumentos consideráveis nos rendimentos agrícolas, mas deixou rastro de miséria no campo, como expulsão dos pequenos produtores, aumento da marginalidade, destruição da biodiversidade, agressão e contaminação ambiental, concentração de terras e capital.

Pertesen (2012) aponta que entre os anos de 1990 e 2000 o paradigma da agroecologia estimulou um amplo processo de experimentação social e práticas de agricultura alternativa em estabelecimentos e comunidades rurais em todo o Brasil, a agroecologia se afirmava assumindo três concepções: teórico crítica, prática social e como um movimento social.

Para tanto, os avanços no âmbito da política pública ocorreram a partir das mobilizações sociais brasileiras, entre elas, a 4ª Marcha das Margaridas, ocorrida em 2011, sendo esta, uma organização de mulheres de todo o país mobilizadas para propor, dialogar e realizar discussões políticas sobre o campo no país. Com efeito, foi sancionado no ano seguinte, o Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012, instituindo a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) (Brasil, 2012).

METODOLOGIA

Neste estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa, baseada em três princípios: a contextualização, a compreensão dos processos sociais e a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes, considerando o contexto no qual os fenômenos acontecem (Minayo, 2014).

O estudo contou com pesquisa documental: Políticas Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) e as diferentes versões do PLANAPO (2013; 2016; 2019); pois “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke; André, 1986, p. 39). Além de serem considerados cientificamente autênticos dão à possibilidade de descrever e comparar os fatos sociais.

As informações foram analisadas a partir do método dialético por ser, segundo Gatti (2002) aquele que em relação às demais, fornece maiores possibilidades epistemológicas para se analisar o objeto investigado em suas múltiplas e concretas determinações históricas, sendo este bastante utilizado em pesquisa de perspectiva subjetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A construção de um novo paradigma para o desenvolvimento da produção sustentável no Brasil não é recente, nem tampouco uma luta isolada, sendo este o resultado de uma articulação histórica entre movimentos sociais do campo das águas e das florestas - Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), Federação dos Trabalhadores da Agricultura

Familiar (FETRAF), Via Campesina e outros -, além de profissionais de diferentes instituições brasileiras (universidades, institutos, organizações não governamentais e outros) (Brasil, 2013).

A materialização deste processo culminou com a elaboração da PNAP, que também estabelece o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO) (Brasil, 2012). As diferentes versões do PLANAPO têm como objetivo implementar programas e ações indutoras da transição agroecológica da produção orgânica de base agroecológica (Sambuichi *et al.*, 2017).

Fernandes (2005), por um lado, afirma que não existe transformação da realidade sem a criação de espaços e, por outro, expõe a necessidade da construção de territorialidades para a agroecologia, e para isso será necessário manifestações do uso e apropriação do espaço por diferentes grupos sociais, que estabeleçam relações de poder, identidade e pertencimento sobre ele. Para tanto, o PLANAPO como instrumento de síntese das demandas locais e regionais, reafirma a territorialidade agroecológica no âmbito nacional, com a intenção de implantar um processo de construção de novos parâmetros para as relações socioambientais, bem como para promover um espaço de integração e inclusão.

O PLANAPO, ao longo de seu percurso histórico passou por duas atualizações (2016 e 2024) importantes e necessárias adequando-se ao momento conjuntural existente, cada atualização foi elaborada com a vigência de um quadriênio. Nesse sentido, temos ciência que o debate que se quer construir não será esgotado neste estudo, desse modo, pretende-se apontar elementos importantes para futuros aprofundamentos.

A construção da 1ª versão do PLANAPO (2013-2015) ocorreu no ano de 2013, foi um processo amplamente participativo, nos quais a Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica – CIAPO e a Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – CNAPO tiveram a incumbência de consolidar um documento que reunisse e articulasse os programas e iniciativas existentes no âmbito da agroecologia, representados pela Articulação Nacional de Agroecologia – ANA, Associação Brasileira de Agroecologia – ABA e Articulação do Semiárido de Agroecologia – ASA e no campo da produção orgânica, representados pela rede de

Comissões de Produção Orgânica das Unidades da Federação – CPOrgs e pela Câmara Técnica de Agricultura Orgânica do MAPA (Brasil, 2013).

A construção do plano ocorreu em um contexto político favorável referente ao governo da presidente Dilma Rousseff, que assumia uma posição progressista. Nesse sentido, paralelo ao PLANAPO importantes iniciativas na agenda pública foram realizadas, como a inclusão da agroecologia na concepção oficial do serviço de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER) brasileira, influenciando diretamente o funcionamentos de instituições públicas (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa) e privadas (prestadoras de serviços de ATER), e assim, incentivando o fortalecimento da agricultura familiar e da produção sustentável.

Após o lançamento da da 1ª versão do PLANAPO (2013-2015), os passos seguintes foram de implementação e consolidação das diretrizes e iniciativas construídas para o plano. Era necessário fortalecer as relações entre as instituições do governo, agricultores e consumidores em torno da sustentabilidade no campo, produção de alimentos saudáveis e conciliar produção agrícola e conservação do meio ambiente (Sambuichi *et al.*, 2017).

Para tanto, o caminho percorrido e as experiências acumuladas ao longo do processo de implementação da 1ª versão do PLANAPO (2013-2015), foram importantes para a realização do Seminário Dialoga Brasil Agroecológico, realizado na segunda metade do ano 2015, durante o evento foi sistematizado um manuscrito denominado: Subsídios Para a Elaboração do 2º PLANAPO (2016-2019), com as atualizações aos eixos temáticos, objetivos e metas estabelecidas pelo plano (Brasil, 2016).

A implantação da segunda versão 2º PLANAPO (2016-2019), foi impactado negativamente com a mudança no cenário político, gerada pelo impeachment da então presidente Dilma Rousseff, e a ascensão ao planalto do presidente Michel Temer, cujo cargo foi exercido no período correspondente a 31 de agosto de 2016 a 01 de janeiro de 2019.

Sambuichi *et al.* (2017) afirma que os programas e ações com foco na agroecologia desenvolvidos durante o governo Temer foram desprivilegiados. Da mesma forma, as comissões institucionais nacionais e câmaras técnicas tiveram suas atividades desarticuladas, deixando evidente a falta de compromisso do governo com políticas relacionadas à produção sustentável e o fortalecimento da agricultura familiar. E assim, reafirmando a opção ideológica ao paradigma da modernização da agricultura, através da prioridade e importância direcionada ao agronegócio.

A sucessão do presidente Temer foi marcada pela ascensão da extrema direita ao poder, expressa na eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro no ano de 2018, dando continuidade ao esfacelamento e desmantelamento das políticas sociais, principalmente das políticas públicas direcionadas ao campo. Essas ações influenciaram diretamente na desativação dos conselhos nacionais articulados à agroecologia, como por exemplo, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF); e o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), instâncias importantes no debate, construção e controle social das políticas direcionadas à agroecologia e à agricultura familiar (Sambuichi *et al.*, 2017).

O contexto político desfavorável trouxe desafios e prejuízos na condução e implantação da 2ª versão do PLANAPO (2016-2019), como também um atraso de cinco anos na elaboração da 3ª versão do PLANAPO (2024-2027), sendo construído apenas em 2024, após a mudança na gestão do Governo Federal, para o campo político de perspectiva progressista, referente a eleição ao terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2024). O quadro 01 apresenta um comparativo as três versões do PLANAPO (2013; 2016; 2024):

Quadro 1: Comparativo das Três Versões da PLANAPO (2013; 2016; 2024).

ORGANIZAÇÃO	PLANAPO I (BRASIL, 2013)	PLANAPO II (BRASIL, 2016)	PLANAPO III (BRASIL, 2024)
Eixos	Quatro eixos estratégicos: Produção, Uso e Conservação de Recursos Naturais, Conhecimento, e Comercialização e Consumo.	Seis eixos estratégicos: Produção, Uso e Conservação de Recursos Naturais, Conhecimento, Comercialização e Consumo, Terra e Território, e Sociobiodiversidade.	Sete eixos de atuação: Produção, Uso e Conservação da Agrobiodiversidade e da Natureza, Construção do Conhecimento e Comunicação, Comercialização e Consumo, Terra e Território, Sociobiodiversidade, e Saúde e Cuidados com a Vida.
Estrutura	Inclui 125 iniciativas distribuídas em 14 metas.	Estabelece 12 objetivos, 40 metas, e 484 iniciativas associadas.	Contempla 25 objetivos e 192 iniciativas
Estratégia	Ênfase na promoção da transição agroecológica e na ampliação da produção orgânica.	Maior ênfase em novas frentes, como a integração de terras e territórios e a preservação da sociobiodiversidade.	Aumenta a integração com políticas climáticas e inclui um eixo específico para saúde e cuidados com a vida.
	Foco na integração de políticas setoriais e no apoio a pequenas propriedades e agricultura familiar.	Foco ampliado na sustentabilidade ambiental e na adaptação às mudanças climáticas.	Foca na adaptação e mitigação dos impactos das mudanças climáticas e à conservação ambiental, possibilitando a melhoria da qualidade de vida da população. Relançamento do Programa Nacional de Redução de Agrotóxico.

Educação	Foca na criação de espaços de formação agroecológica, nos diferentes âmbitos educacionais (básico, superior e profissionalizante).	Visa ampliar a capacidade de construção e socialização de conhecimentos sob a perspectiva agroecológica nas instituições e ambientes de ensino, pesquisa e extensão.	Busca ampliar espaços de construção do conhecimento agroecológico, visando fomentar a formação, pesquisas e assessorias técnicas especializadas, buscando desenvolver e divulgar tecnologias sociais para a agroecologia.

Fonte: Brasil (2013; 2016; 2024), organização própria (2025).

Com base na análise da síntese presente no quadro referente às três versões do PLANAPO, é possível perceber a evolução acerca da construção dos planos referentes às suas atualizações nas diferentes versões apresentadas. Desse modo, apontaremos avanços e dificuldades que julgamos importantes destacar. E assim, segundo Belloni, Magalhães, Souza (2007), se faz necessário compreender que a avaliação de políticas não deve ser limitada a comparar ações propostas com as atividades executadas, mas possibilitar uma análise crítica processual.

Como principais avanços indicamos: fortalecimento da agroecologia e Produção orgânica; integração de políticas públicas; participação social em espaços educativos e pedagógicos; sustentabilidade e conservação ambiental; Fortalecimento da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER); educação e pesquisa em agroecologia. Quanto às principais dificuldades: descontinuidade política; limitações orçamentárias; desafios de articulação institucional; acesso e infraestrutura; resistência do agronegócio e do lobby de empresas agroquímicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) representa um avanço na construção de políticas públicas no Brasil direcionado a produção sustentável, uma vez que reconhece a agroecologia e a produção orgânica, como matrizes tecnológicas estratégicas para a garantia da soberania alimentar brasileira, preservação dos recursos naturais e a erradicação da

pobreza, sobretudo, pela perspectiva contra hegemônica que se contrapõem a lógica de produção do agronegócio.

Portanto, a pesquisa demonstrou que as diferentes versões do PLANAPO (2013; 2016 e 2024) foram ferramentas estratégicas para a integração e fortalecimento do debate nacional em torno da agroecologia e da produção orgânica no Brasil, embora o contexto político em determinados período (2016-2022) fosse desfavorável.

Dessa forma, possibilitou a construção de redes de articulações nacionais fundamentais para a sistematização de experiências exitosas (produtivas e organizativas), criação de cursos de formação de trabalhadores, pesquisas e o fomento a recursos financeiros, como também, o apoio a articulação política, sendo este último um dos principais fatores para a materialização da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas – uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo; Cortez, 2007. (Coleções Questão de nossa Época; v. 75).

BRASIL. Decreto n.º 7.794, de 20 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO) 2013-2015**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO) 2016-2019**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO) 2024-2027**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar, 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Observatório Social de América Latina**. vol. 16, 2005, p. 273-284.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. **Dialética da Agroecologia**. 1. ed. São Paulo: expressão Popular. 2014. 360p.

Minayo, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em**

saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

PETERSEN, Paulo. Agroecologia em construção: terceira edição em um terceiro contexto. In: **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável.** Miguel Altieri. 3. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA. 2012. 7-14 p.

SAMBUICHI, Regina Helena Rosa et al. **Análise da construção da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica no Brasil**, Texto para Discussão nº. 2305, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2017. 463 p.

AVALIAÇÃO DE UMA DAS AÇÕES DO PROGRAMA ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Josefa Liane Ataliba Teixeira¹

Daniela Cunha Terto²

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento³

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo a análise e a avaliação de uma das ações do programa Itinerário da Formação Profissional inserido na política de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação/MEC.

Trata-se da análise e avaliação do documento intitulado Guia de Implementação do Itinerário da Formação Técnica Profissional que foi elaborado pela equipe técnica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) a partir da necessidade de auxiliar as redes de ensino a implantar um dos cinco itinerários formativos do novo ensino médio que é o da Formação Técnica e Profissional (FTP).

REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos, inicialmente, um breve histórico sobre gestão de políticas públicas e seus desafios. Pensar em políticas públicas pressupõe redefinir alguns conceitos e paradigmas, a fim de compreender como cada organização, seja pública ou privada se comporta e atua no contexto social, político e econômico, considerando o histórico das populações envolvidas, bem como os interesses das comunidades para as quais as políticas públicas são criadas. Modelos tradicionais e inovadores se

¹ Professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Município de Natal. Atuando há 14 anos no Órgão Central - Secretaria Municipal de Educação como Assessora Pedagógica no Departamento Gestão Escolar.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, da Linha de pesquisa Política e prática em educação profissional.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.

alternam ao longo do tempo de acordo com as perspectivas políticas e sociais de cada tempo histórico, considerando-se as demandas vigentes à cada época.

No Brasil a atenção sobre políticas públicas se intensifica de forma mais pungente no final dos anos oitenta e década de noventa do século passado, alavancada pelo processo de redemocratização estabelecido no país, cujo foco passa a ser os direitos sociais estabelecidos e alicerçados na constituição cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988, principal símbolo do processo de redemocratização nacional. Paralelo a esse processo irrompe o advento da internet que mundialmente se tornou instrumento forte e presente na definição, elaboração e efetivação de políticas favorecendo, mecanismos de participação que conduzem a atuação dos governos, a fim de se adequarem ao novo paradigma de governo aberto, cujas ações partem das demandas coletivas advindas da população, a qual passa a ter a condição de sugerir, atuar e fiscalizar.

Pautado nos princípios de transparência, participação cidadã, e inovação por meio da Tecnologia da Informação, um modelo de gestão pública que se permita chamar de governo aberto deverá promover a inovação no setor público seguindo bases democráticas e participativas. Para tanto, há de se estabelecer mecanismos de participação e controle populares nas diversas esferas sociais o que consiste em permitir ao cidadão um papel protagonista e emancipador ao invés de meramente espectador.

Os cidadãos podem desempenhar um papel maior na realização compartilhada com metas das políticas públicas. Consequentemente, a gestão pública deve incluir o conhecimento e a experiência dos clientes, usuários e agentes externos no processo de inovação e criação de valor : os cidadãos podem agir como colaboradores para tarefas públicas (Freitas, 2014 citado por Abreu, 2017, p.16).

Abreu (2017, p.6), ainda afirma que “promover a participação democrática do cidadão através da internet, para discussão de políticas públicas, é algo inovador no contexto brasileiro”. E ainda: “quando discutida no âmbito público a inovação lança mão da participação cidadã enquanto elemento de aproximação entre o Estado e a sociedade para solução de problemas públicos”.

No contexto brasileiro percebe-se o quanto abundam nas plataformas governamentais textos, manuais e documentos procedimentais que definem, discutem e orientam as diversas políticas públicas em andamento. Entre esses, o Guia de

Implementação do Itinerário da Formação Técnica Profissional objeto de estudo dessa breve análise, entendido como um instrumento auxiliador para os gestores escolares se familiarizarem com uma política pública implantada a nível nacional cuja discussão talvez não tenha alcançado o espaço da unidade de ensino, local da sua implementação.

Ocupando lugar central no fazer cotidiano de gestores públicos as políticas públicas tem apresentado fragilidades e fragmentações que justificam a necessidade de melhor instrumentalização dos gestores para sua melhor execução (Wu et al 2014, p.13) afirma:

As políticas públicas ocupam um lugar central no mundo dos gestores públicos, fornecendo-lhes potencialmente tanto a legitimidade quanto os recursos de que necessitam para executar suas tarefas em um alto nível de inteligência, sofisticação e competência. No entanto, o processo de políticas públicas é, em ocasiões, repleto de irracionalidade, inconsistências e falta de coordenação, que podem tornar-se grandes fontes de tensão e sofrimento para esses agentes.

Remontando ao final da década de quarenta, do século XX, especificamente após o final da segunda guerra mundial e com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos emergem os primeiros esboços de gestão pública que vem se lapidando desde então passando permanências e descontinuidades dependendo do contexto político instalado no país. Notadamente, se intensifica no Brasil a discussão sobre a participação popular e o estabelecimento de políticas públicas que atendam as demandas sociais referentes a direitos básicos, sobretudo daqueles em situação marginal, a partir da constituição de 1988, intensificando-se, ainda mais, a partir dos anos 2000 quando as ferramentas tecnológicas permitem maior democratização do acesso à informação. Para garantir uma localização temporal mais eficaz (Abreu, 2017) nos propõe uma linha do tempo bastante elucidativa. Vejamos!

Em 1988, temos a previsão constitucional de acesso a informações públicas; Em 2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal é aprovada; Em 2003, temos a criação da Controladoria Geral da União; Em 2004, é lançado o Portal da Transparência.; Em 2009, a Lei Complementar nº 131 - Transparência nos gastos públicos; Em 2010, o Portal da Transparência - Atualização diária; Em 2011, advento da Lei nº 12.527 - Lei de Acesso à Informação (LAI); Em 2013, entra em vigor a Lei nº 12.846 - Lei Anticorrupção e a Lei nº 12.813 - Conflitos de interesse na administração pública. Finalmente, em 2014, temos a criação do sistema de ouvidorias do Poder Executivo (Abreu, 2017, p.26) **Fonte:** Brasil, 2015).

Entretanto, manter uma estrutura pública eficiente que garanta ao cidadão a

qualidade, eficiência e eficácia dos bens e serviços que produz e oferece constitui-se um constante desafio aos gestores públicos. Conciliar princípios democráticos de tomada de decisão e atuação com princípios gerencialistas de eficiência e eficácia, com mecanismos de mensuração e validação, torna-se uma tarefa árdua e nem sempre bem sucedida. Demo, 2001, citado por (Belloni, 2007) afirma que “a participação é algo que eminentemente gera conflitos”. Daí o processo tenso e conflituoso quando se estabelecem processos de gestão participativa num contexto democrático, tendo em vista, as disputas por espaço e poder.

Atualmente, quando se vive um contexto de digitalização das informações publicizadas e com acesso cada vez mais popularizado, não se concebe um Estado cujos dados e informações públicas estejam envoltas em uma aura de obscuridade e segredo. A ausência de transparência nos atos realizados pelo governo fere o princípio democrático de participação e obscurece o exercício da cidadania que consiste em tornar o cidadão capaz de promover mudanças na sua própria realidade a partir da sua atuação efetiva nos rumos da sua comunidade local, regional e quiçá federativa.

É nesse contexto digital e tecnológico de publicização das ações governamentais que é possível acessar nas plataformas dos ministérios e secretarias, em nível nacional e nos diversos sistemas em níveis estaduais e municipais, documentos digitais detalhando políticas públicas em andamento permitindo ao cidadão a consulta para fins de conhecimento e participação.

Prosseguindo, nos questionamos sobre avaliar o quê e para quê? Originária do latim, a palavra avaliar significa atribuir valor e mérito a algo. Entretanto, a língua portuguesa na sua riqueza e diversidade amplia esse significado dando a esse verbo outras atribuições, tais como: ter ideia de conjecturar sobre ou determinar a qualidade, a extensão e a intensidade...

Considerada inerente à espécie humana tendo caráter corriqueiro e garantidor da sobrevivência a avaliação *informal* é realizada por todas as pessoas em ações cotidianas que visam observar uma condição, reestruturá-la e modificá-la a fim de adequar-se às novas situações na busca constante de bem estar e satisfação.

No entanto, quando se trata de avaliação no campo institucional esse nível de análise avaliativa adquire aspecto sistemático sendo entendida como um processo

formal que requer instrumentalização e mecanismos claros e organizados que visam observar, aferir e identificar resultados, bem como suas implicações.

No campo educacional a avaliação de políticas públicas é um campo vasto de pesquisa tomando por base o volume de programas, projetos e ações governamentais frutos de políticas públicas diversas implantadas ao longo dos anos e de sucessivos governos. Sendo a política pública uma ação intencional do estado no sentido de atender demandas da sociedade, deve prever na sua elaboração um processo consistente de avaliação que considere o contexto econômico, social e político no qual se estabelece de modo que sua aplicabilidade seja adequada às necessidades sociais, bem como considere os condicionantes a sua efetivação. Nesse sentido, (Belloni, 2007, p. 59) pondera que “é necessário desenvolver esforços conceituais e experiências com vistas à elaboração de metodologias que possibilitem a avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade social de políticas públicas ou de instituições.”

Um processo de avaliação consistente deve conhecer os fatores positivos da política, apontar equívocos, insuficiências e inadequações contribuindo para o seu aperfeiçoamento e reformulação, cuja análise deve ser quantitativa e qualitativa.

Devendo buscar a compreensão da realidade, a avaliação de políticas públicas educacionais está voltada para o processo decisório, respondendo questionamentos e possibilitando mérito de valor e relevância, culminando com contribuições para sua reformulação e melhoramento.

METODOLOGIA

O estudo baseou-se na análise do Guia já nominado, documento publicado na plataforma governamental da Setec/MEC, assim como do estudo da legislação que instituiu o novo ensino médio no Brasil a saber: a Lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), indicando a composição do “currículo do Ensino Médio que deve contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e cinco itinerários formativos” (Brasil, 1996).

A avaliação e a análise do documento deu-se a luz dos referenciais teóricos constantes da ementa da disciplina de Gestão e Avaliação de Políticas na Educação

Profissional, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), cujas leituras e discussões fomentadas em sala de aula apontaram potencialidades e fragilidades dessa ação, de modo a identificar possibilidades de aprimoramento em situações de possível reorganização do documento, configurando-se, como uma breve tentativa de avaliação Ex Post, visando o aprimoramento da política em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL: UMA AÇÃO RELEVANTE?

Abrigado na plataforma governamental do MEC, na página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), o documento é uma das ações do programa de Formação Técnica e Profissional no contexto do novo Ensino Médio, cuja organização prevê cinco itinerários formativos a serem implementados ao longo da formação, orientados pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 em seu art. 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Sendo responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros da Setec/MEC, disponibiliza uma variedade de páginas e links, contendo documentos orientadores e procedimentais dos diversos programas e projetos, frutos de políticas públicas implementadas nas diversas áreas da EPT.

Enfatizando a EPT com foco no ensino médio esse estudo se debruçou sobre o Guia de Implementação da Formação Técnica Profissional com o intuito de analisar e compreender qual o nível de relevância desse documento para a prática dos gestores escolares que atuam nas escolas de ensino médio cuja política pública de inovação do ensino médio vem sendo implantada.

O referido Guia visa orientar os gestores escolares quanto às formas de oferta do itinerário da FTP e disponibiliza modelos de estruturas curriculares com vários arranjos de composição, esclarecendo os principais termos e conceitos que permeiam a implantação dessa política.

Considerando-se que, as unidades de ensino espalhadas por todo o território brasileiro são os espaços onde a política pública de implantação do novo ensino médio deverá ter a sua efetivação, e sendo os diretores escolares os gestores públicos, diretamente responsáveis pela sua implementação é inegável a contribuição desse documento como ferramenta de orientação na execução das ações pertinentes à implantação do itinerário de FTP.

Esse Guia e os demais documentos produzidos e disponibilizados pela Setec/MEC confirmam sua relevância pela necessidade de instrumentalização dos diretores escolares que na maioria das vezes são “servidores públicos” assumindo cargos de gestão em vários níveis e organizações desempenhando papel importante na concepção e implementação de políticas públicas” (Wu et al., 2014, p. 13).

Sofrendo grandes pressões apesar de serem apenas um dos agentes executores dos inúmeros e complexos processos que envolvem uma política pública, os diretores escolares tendem a questionar seus próprios papéis como afirma (Wu et al., 2014).

Eles tendem a perceber o seu papel como fornecer serviços de alta qualidade ou manter a máquina do governo, mais do que contribuir para a criação de políticas públicas. Muitos gestores públicos quando chegam a pensar sobre o tema do desenvolvimento de políticas, veem o seu papel como limitado à sua implementação, uma vez que frequentemente sentem ou são treinados para pensar que sua criação é responsabilidade exclusiva dos tomadores de decisões políticas.

Nesse sentido, o Guia em análise cumpre o papel de fortalecer os diretores escolares, enquanto gestores públicos responsáveis diretos pela implementação de uma política, permitindo a esses a atuação direta nas ações programadas fazendo uso da própria experiência e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo esse estudo uma breve avaliação e análise de uma ação dentro de um programa inserido numa política pública é temerário fazer conclusões sobre o documento analisado. Para tanto, seria necessário debruçar-se mais rigorosamente sobre outros aspectos da política e sobre os mecanismos da sua concepção e implementação. Entretanto, a pesquisa realizada deu conta de que ações como essa colaboram significativamente para o sucesso da implantação de políticas, uma vez

que, atingem diretamente aqueles que se responsabilizam pela sua implementação, além de permitirem o apontamento de fragilidades e falhas possíveis de serem corrigidas no processo de execução.

O estudo apontou ainda, a necessidade de análise constante desse tipo de documento orientador a fim de identificar sua relevância e eficácia para os fins determinados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Júlio Cesar de. **Gestão de Políticas Públicas, Participação Democrática e Internet: inovação nos modelos de gestão do setor público**. Brasília; ENAP, 2017. (Caderno 48) <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2882/1/48.pdf>

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2007

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm.

_____. **Guia de Implementação - Itinerário da Formação Técnica e Profissional - FTP**. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1Mp9reJRyChxq1YgMvgoY1vFGmjF1QNpi/view?usp=drivesdk>

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/leis/11892.htm [Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/leis/L9394.htm).

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm

Wu, Xun, RAMESH, Michael Howlett, SCOTT Fritzen. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Tradução: Ricardo Avelar de Souza. Brasília: Enap, 2014.

A POLÍTICA DE RESSOCIALIZAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E A EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO NORTE

Nathalia Amanda de Oliveira Cavalcanti¹

Juliana de Alencar Ferreira²

José Moisés Nunes da Silva³

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira⁴

INTRODUÇÃO

A política de ressocialização de pessoas privadas de liberdade tem como objetivo principal reintegrar esses indivíduos à sociedade de forma digna e produtiva. Isso envolve a oferta de programas educacionais, capacitação profissional e apoio psicológico, visando não apenas a redução da reincidência criminal, mas também a promoção de uma nova perspectiva de vida para essas pessoas.

Especificamente, no que diz respeito ao Sistema Prisional do Rio Grande do Norte (RN), existe um Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), em cujo banco de dados desse sistema, foi possível desenvolver um estudo, tendo como recorte temporal o período de julho a dezembro de 2023, objetivando analisar dados da população carcerária no RN, em relação à educação prisional no contexto de ressocialização de pessoas privadas de liberdade.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa teve abordagem qualitativa, mediada por pesquisas bibliográfica e documental, e a dialética como critério de análise das informações. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais de um fenômeno social, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (Richardson, 2012).

A pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, artigos científicos, teses etc., permite ao investigador uma cobertura mais ampla do fenômeno que não seria possível pesquisar diretamente. Já

¹ Graduanda, Licenciatura em Letras Português e Espanhol, nathalia.amanda@escolar.ifrn.edu.br

² Graduanda, Licenciatura em Letras Português e Espanhol, alencar.juliana@escolar.ifrn.edu.br

³ Doutor, Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, jmns2008@hotmail.com

⁴ Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), adrianaifstm@gmail.com

a pesquisa documental, serve-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. E, a dialética, fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (Gil, 2008).

A relevância do estudo sobre essa temática consiste em colocar em discussão esse contexto tão complexo que é a efetivação de políticas públicas para o sistema prisional brasileiro, nomeadamente no que diz respeito à educação, como forma de auxiliar o processo de ressocialização do apenado.

Enfim, o texto está organizado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. A primeira seção, intitulada *Breve histórico da legislação vigente do Sistema Prisional Potiguar*, que visa contextualizar o arcabouço legal que orienta o sistema Prisional do RN; e a segunda, denominada *Caracterização do Sistema Prisional do Rio Grande do Norte e a educação*, objetivando discutir a inserção da educação prisional no contexto de ressocialização de pessoas privadas de liberdade.

BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO VIGENTE DO SISTEMA PRISIONAL POTIGUAR

O Sistema Carcerário do Rio Grande do Norte (RN), constituído por um conjunto de estabelecimentos tanto de regime aberto, fechado e semiaberto, masculinos e femininos é uma temática muito importante e está presente em diversas discussões na sociedade. Esse contexto, envolve relações estruturais entre o policial penal, pessoas privadas de liberdade e seus familiares, a sociedade geral, advocacia e poder público, através de seus diversos órgãos e instituições.

Esse sistema, possui objetivo claro no cumprimento da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, de Execução Penal, por meio do seu “art. 1º de “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, ou seja, reinserindo a pessoa privada de liberdade, após a punição do crime, de volta à sociedade (Brasil, 1984).

A legislação vigente do Sistema Prisional Potiguar, em consonância com a Lei nº 7.210/1984, visa contribuir com a política de ressocialização de pessoas privadas de liberdade no RN, subsidiando a gestão da Secretaria de Administração Penitenciária Potiguar (Seap).

Constam no arcabouço legal a Lei nº 9.273, de 24 de dezembro de 2009, que estabelece normas para o funcionamento de associação de proteção e assistência a apenados, quando conveniados com o Estado do Rio Grande do Norte e a Lei nº 10.337, de 16 de janeiro de 2018, que estabelece a Contribuição Individual para Manutenção do Sistema de Monitoramento Eletrônico de Agressores, Presos ou Apenados no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte.

No ano de 2022, o governo do RN regulamentou a Política Estadual de Trabalho no Sistema Penitenciário por meio do Decreto nº 31.832, de 22 de agosto de 2022, voltada à ampliação e qualificação da oferta de vagas de trabalho para pessoas privadas de liberdade e egressas dos estabelecimentos carcerários e instituiu normas para licitações e contratos da administração pública firmados pelo Poder Executivo estadual.

Assim, a Política Estadual de Trabalho no Sistema Penitenciário, impulsionou o Programa Estadual de Oportunidade de Empregos para Egressos do Sistema Prisional e Adolescentes Infratores, regulamentado pela Lei 10.705, de 18 de fevereiro de 2020, tornando-se uma ação fundamental para ampliar as possibilidades de oferta de trabalho para presos e egressos dos estabelecimentos carcerários.

CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE E A EDUCAÇÃO

O Sistema Prisional do Rio Grande do Norte apresenta um histórico de problemas relacionados a rebeliões e massacres de pessoas privadas de liberdade, tendo como motivação a superlotação, restrição das regras de visitas e alimentação, entre outros, que se agravaram ao longo do tempo. O Sistema Penitenciário do Rio Grande do Norte, compreende 18 unidades prisionais de acordo com o SISDEPEN (2024), dispostas no Quadro 1:

Quadro 1 - Unidades prisionais no Rio Grande do Norte

UNIDADE	LOCAL
Centro de Detenção Provisória	Apodi
Penitenciária Estadual do Seridó	Caicó
Cadeia Pública Promotor Manoel Alves Pessoa Neto	Caraúbas
Cadeia Pública de Ceará-Mirim Dinorá Simas Lima Deodato	Ceará-Mirim
Cadeia Pública Desembargador Manoel Onofre de Souza	Mossoró
Complexo Penal Estadual Agrícola Mário Negócio/Masculino	Mossoró
Complexo Penal Estadual Agrícola Mário Negócio/Feminino	Mossoró
Cadeia Pública Prof. Raimundo Nonato Fernandes	Natal
Complexo Penal João Chaves/Masculino	Natal
Complexo Penal João Chaves/Feminino	Natal
Unidade Psiquiátrica de Custódia e Tratamento	Natal
Penitenciária Estadual Francisco Nogueira Fernandes (Alcaçuz)	Nísia Floresta
Penitenciária Estadual Rogério Coutinho Madruga	Nísia Floresta
Cadeia Pública Nominando Gomes da Silva	Nova Cruz
Central de Recebimento e Triagem	Parnamirim
Centro de detenção Provisória de Parnamirim (Feminino)	Parnamirim
Penitenciária Estadual de Parnamirim	Parnamirim
Complexo Penal Regional Pau dos Ferros	Pau dos Ferros

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do SISDEPEN, 2024.

A população carcerária no Sistema Prisional do RN, distribuída nas 18 unidades, correspondia a 7.069 pessoas em cela física, sendo 6.753 (96%) do sexo masculino e 316 (4%) do sexo feminino. Subdivididos por cor/raça, predominava a parda (4.875), seguida da branca (1.289), preta (887), amarela (12) e indígena (6), no período pesquisado de julho a dezembro de 2023.

A faixa etária dos apenados foi outro aspecto observado, sendo distribuída por sexo e em intervalos, a população com idade entre 18 e 70 anos, conforme se pode constatar no Quadro 2:

Quadro 2 - População carcerária no Sistema Prisional do RN por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
De 18 a 24 anos	1.307 (19%)	53 (17%)	1.360
De 25 a 29 anos	1.717 (25%)	70 (22%)	1.787
De 30 a 34 anos	1.326 (20%)	58 (18%)	1.384
De 35 a 45 anos	1.713 (25%)	92 (29%)	1.805
De 46 a 60 anos	577 (9%)	37 (12%)	614
De 61 a 70 anos	87 (1%)	6 (2%)	93
Mais de 70 anos	26 (1%)	0	26
Total	6.753	316	7.069

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do SISDEPEN, 2024.

Nota-se no Quadro 2. o maior número de presos na faixa etária de 25 a 29 anos, mas, há um número significativo na faixa de 18 a 24 anos, fase da vida na qual

deveriam estar inseridos na educação formal, seja na educação básica ou no ensino superior. Isto representa prejuízos, no que se refere aos direitos fundamentais reservados ao cidadão brasileiro.

Notadamente, a educação, assim como, o trabalho, é vital para a formação do homem, um ser inacabado, e sua finalidade última é promover o desenvolvimento e a socialização do homem, uma vez que, no processo de humanização, o homem precisa se apropriar da cultura (hábitos, valores, crenças, costumes, conhecimentos, experiências, representações etc.), historicamente produzida de geração em geração e, conseqüentemente, construir, socialmente, a sua própria existência.

Desde 2010, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu, por meio da Resolução nº 002, de 19 de maio, as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, tendo como referência, entre outros aspectos, a V Confintea e, particularmente, o Plano de Ação para o Futuro.

Por essa Resolução, a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais deverá ser realizada pela Secretaria de Educação dos Estados e do Distrito Federal, em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça (Brasil, 2010).

Nesse sentido, as atividades educacionais no sistema prisional incluem presos em ensino formal/escolar, além de quantitativos de atividades de capacitação profissional, remição por leitura/esporte e atividades complementares (Enem, Encceja, concursos, videoteca, cultura, lazer etc.).

Particularmente, no RN foram informados 6.312 presos em atividades educativas, dos quais 891 participavam do ensino formal no período estudado (julho a dezembro de 2023), assim distribuídos: presos em alfabetização, 144; ensino fundamental, 529; ensino médio, 141; ensino superior, 76; e curso técnico acima de 800h, 1 (Sistema Nacional de [...], 2023).

Os dados sobre atividades educativas no ensino formal revelaram uma realidade preocupante em relação ao acesso à educação. A situação dos cursos técnicos, com apenas uma matrícula, é um reflexo das dificuldades em oferecer

educação aos aprisionados. Assim, explicitam uma relação contraditória entre os discursos político, jurídico e normativo e a realidade do sistema penal do RN.

O ensino formal tem um potencial significativo para oferecer oportunidades de trabalho e reintegração social, mas é essencial que haja um esforço conjunto para aumentar a acessibilidade e a atratividade dessas formações. Promover mais oportunidades educativas pode ser um passo importante para ajudar esses jovens a se prepararem melhor para o mercado de trabalho, particularmente o grupo entre 18 e 29 anos que são a maioria.

Considera-se, fundamentalmente, repensar a forma como a sociedade vê a punição e o aprisionamento, reconhecendo que as pessoas presas são parte da comunidade e que, em sua maioria, retornarão a ela. A proposta é que os processos formativos não se limitem apenas às pessoas encarceradas, mas também incluam os profissionais de segurança, os sistemas político e jurídico, e a sociedade como um todo (Barros Filho; Leite; Monteiro, 2023).

Enfim, objetiva-se possibilitar uma proposta educativa que promova a inclusão social e a formação para a cidadania, contribuindo para um ambiente mais justo e acolhedor com o intuito de reelaborar a maneira como se lida com a questão da criminalidade e da reintegração social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o Sistema Prisional do Rio Grande do Norte, no que se refere à educação de pessoas privadas de liberdade, é um tema relevante e complexo, que envolve diversas questões sociais e legais. Ao analisar dados da população carcerária no RN, identificou-se que a educação formal dentro do sistema prisional ainda enfrenta desafios significativos, com um número reduzido de presos, participando de cursos técnicos e de ensino superior.

A educação é fundamental para a formação e socialização dos indivíduos, e a inclusão de atividades educativas no sistema prisional é uma maneira de promover oportunidades de trabalho e reintegração social. É importante que haja um esforço conjunto entre o Estado, a sociedade e os profissionais envolvidos para melhorar o acesso à educação e criar um ambiente mais acolhedor e justo para todos.

Embora a política de ressocialização de pessoas em situação de privação de liberdade ressalte a garantia das condições necessárias para o retorno do indivíduo à sociedade, ainda prevalece um sistema deficitário que resulta num amontoado de indivíduos ociosos, sem as condições básicas que oportunizem o seu retorno ao

Pode-se concluir que o sistema prisional no estado do RN, possui muitos desafios que vão além da própria política de ressocialização e melhoria da estrutura física. A garantia de oportunidades de direitos básicos, assegurados por Lei, contribui para uma sociedade com menos criminalidade e, consequentemente, bem-estar para toda a população, em situação ou não de privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

BARROS FILHO, Armando Dantas de; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica Maria Reis. Políticas de educação nas prisões: uma análise das 10 maiores populações prisionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280069, p. 1-22, 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pWxmMNdyF6x6jFk8g8mhPzN/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em:

BRASIL. **Decreto - Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro, DF, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, Nayara Gomes; SILVA, Ruthy Karolayne Cavalcante da. **Crise do Sistema Prisional do Rio Grande do Norte e Estado de Coisas Inconstitucional**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito), Universidade

Potiguar. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstreams/9d24020a-f436-4791-ab3a-8c5f4b9bc846/download>. Acesso em: 18 jun. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 9.273 de 24 de dezembro de 2009**. Estabelece normas para o funcionamento de associação de proteção e assistência a apenados, quando conveniados com o Estado do Rio Grande do Norte. Natal, RN: Gabinete Civil, 2009. Disponível em:

<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000056199.PDF>. Acesso em: 14 dez. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.337 de 16 de janeiro de 2018**. Estabelece a Contribuição Individual para Manutenção do Sistema de Monitoramento Eletrônico de Agressores, Presos ou Apenados no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, RN: Gabinete Civil, 2018. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2911690303/lei-10337-18-rn>. . Acesso em: 14 dez. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 31.832, de 22 de agosto de 2022**.

Regulamenta a Política Estadual de Trabalho no âmbito do Sistema Penitenciário do Estado do Rio Grande do Norte [...]. Disponível em:

https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20220823&id_doc=783612. Acesso em: 19 jan. 2025.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENAIIS (SISDEPEN). **Relatório de Informações Penais (RELIPEN)**. 15º Ciclo SISDEPEN - 2º Semestre de

2023. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2-semester-de-2023.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA NA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Renata Lysia Sapucaí de Castro¹
Daniela Cunha Terto²

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar as estratégias de avaliação da educação brasileira sob os princípios da Nova Gestão Pública, situada em um contexto de avanço do neoliberalismo e de reorganização da função do Estado. Para isso, utiliza-se de pesquisa bibliográfica sob a perspectiva da dialética materialista, compreendendo a relação entre Nova Gestão Pública e avaliação da educação considerando as contradições e mediações que articulam as disputas de concepção e materialidade das políticas que permeiam esse processo.

A crise do Estado de Bem-estar Social da década de 1970 foi traduzida pelos defensores do neoliberalismo como reflexo direto de um Estado-providência essencialmente centralizador, burocrático e inflado, denunciando a necessidade urgente de uma reestruturação significativa da forma de pensar a gestão dessa estrutura. A crise do Estado-nação, entretanto, não denuncia o anacronismo da estrutura estatal, mas é, antes disso, também uma crise “[...] ideologicamente construída, na medida em que nem todos os Estados nacionais são igualmente afectados pela globalização, e nem todos cumprem (ou estão destinados a cumprir) os mesmos papéis nos processos de transnacionalização do capitalismo” (Afonso, 2001, p.19). De fato, a crise do Estado de Bem-estar foi uma ação do capital para manter e intensificar as estruturas desiguais que sustentam a hegemonia desse sistema.

Desde os anos 1990, o avanço do neoliberalismo é sentido de maneira mais latente no Brasil. A teoria administrativa da Nova Gestão Pública (NGP) se organiza nesse contexto de reformas neoliberais, se utilizando da experiência inglesa de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2657-7097>, rsapuca@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0307-6572>, daniela.terto@escolar.ifrn.edu.br.

gestão pública do governo Thatcher (1979-1990). A NGP é apresentada, então, como “novo modelo de administração, caracterizado não apenas pela busca da eficiência, mas também da qualidade, da produtividade, da avaliação de desempenho, e pela flexibilidade gerencial e pelo planejamento estratégico” (Terto, 2023, p.63), alterando gradativamente a concepção e a forma da serviço público.

Dado o contexto de avanço do neoliberalismo, no qual a NGP é um importante braço para organização do Estado regulador - e não mais provedor de políticas públicas - é de suma importância compreender como as políticas educacionais são concebidas, formuladas, implementadas e avaliadas para compreender as disputas que permeiam o setor - na perspectiva de um direito básico ou de um quase-mercado (Souza; Oliveira, 2013).

REFERENCIAL TEÓRICO

A NGP consolida uma nova forma de ver o Estado, a ação pública e a sociedade - com foco no indivíduo em posição de cidadão-consumidor. Oliveira (2015, p. 631) afirma que a “privatização de alguns serviços públicos como telefonia, energia, água e esgoto, variando em alguns estados e municípios, estabeleceu novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, que passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado”.

O discurso da ineficiência do Estado consolidou a chamada Nova Gestão Pública, teoria da Administração Pública que se fundamenta na experiência inglesa do governo Thatcher e

se caracteriza pela redução de gastos públicos e flexibilidade da máquina governamental, além da adoção da lógica privatizante no setor público como modelo ideal de administração. Esses princípios foram incorporados por vários países, independentemente das suas características singulares, com o objetivo de priorizar a busca pela eficiência e eficácia, sob a lógica de avaliações voltadas para o desempenho individual com foco nos resultados. (Cardoso; Terto; Souza, 2024, p.157)

Na educação, a gestão reflete a política neoliberal que orienta e organiza a totalidade das relações sociais, de forma que a “NPG, em seus projetos e programas, adotando uma perspectiva de gestão gerencial. Esse modelo enfatiza

a lógica de responsabilização, transferindo para as escolas a responsabilidade por resultados, em detrimento do papel do Estado” (Cardoso; Terto; Souza, 2024, p.159). A potencialidade de uma gestão pautada na eficiência e na eficácia ganha outra centralidade, culminando em “processos de gestão marcados pela flexibilização-diversificação de processos; aumento na autonomia de decisão no âmbito operacional-executivo dos gestores locais; introdução de práticas de avaliação, transparência e controle com foco nos resultados” (Lima; Silva, 2021, p. 6).

A avaliação toma centralidade na Nova Gestão Pública por meio da legitimação de testes em larga escala, que medem a qualidade das instituições de maneira quantitativa através de avaliações que não refletem a diversidade cultural de um país do tamanho do Brasil. Esses testes, entretanto, não são uma exclusividade brasileira, visto que fazem parte das orientações de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, para os mais diversos países do globo (Cassiano; Neves, 2021).

Dito isso, fundamenta-se este trabalho na compreensão de que a NGP, quando preconiza, entre outros elementos, a consolidação de contratos de gestão, a responsabilização dos gestores e professores sob o sucesso escolar em nome de uma suposta autonomia local e a competição em forma de bonificações (Lima; Silva, 2021), dialoga com o avanço do neoliberalismo na educação e na condução da ação pública.

METODOLOGIA

A pesquisa se organiza baseada em uma abordagem de natureza qualitativa, usando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica. O procedimento se justifica pela necessidade de explorar a produção já existente acerca do tema e se debruçar sobre o assunto com maior afinidade (Triviños, 1987).

Utilizou-se como referência para a realização do procedimento a busca por escritos que discutem a relação entre Nova Gestão Pública e neoliberalismo; sobre gerencialismo na educação; avaliação e testes de larga escala. As discussões se estruturam na perspectiva que adota a dialética marxiana como lente de leitura da realidade, explorando categorias inerentes ao método, como totalidade, contradição e mediação (Kuenzer, 1998).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos demonstram que na NGP, há a ideia de que a educação não funciona por uma crise de gerenciamento - como se a escola não refletisse uma série de desigualdades sociais externas à instituição. A partir dos anos 1990, no Brasil, balizado pelas deliberações do Consenso de Washington e as orientações de Organismos Internacionais como o Banco Mundial (1995), é promovida uma concepção que relaciona eficiência na educação com eficiência na gestão escolar.

Essa administração escolar se dá desde a concepção das políticas públicas até o modelo de gestão das escolas, na ponta - balizadas na descentralização (como sinônimo de “autonomia”), no aumento da produtividade, da eficiência e da maximização de resultados e recursos, princípios típicos da política neoliberal. Estes marcadores, entretanto, não são democráticos, pois se propõem a desresponsabilizar o Estado ao responsabilizar as esferas locais de gestão pública, que possuem menos estrutura, elementos técnicos e pessoal para garantir qualidade e nivelamento mínimos.

Por meio da absorção de princípios da administração privada no meio público, a NGP também abre espaço para a regulação das políticas públicas, resultando em uma constitucionalidade que permite, incentiva e estimula a participação do setor privado na promoção das políticas públicas, sob a égide de garantir “maior participação da sociedade civil”. Esta sociedade civil, entretanto, se constitui do mercado, na forma das Fundações empresariais que veem na educação uma oportunidade muito lucrativa de expansão dos seus negócios, a exemplo da Fundação Lemann e do Instituto Ayrton Senna. Nessa perspectiva, cabe ao Estado regular a contribuição com a participação do setor privado nas políticas públicas - e não ser o principal responsável pela promoção de direitos básicos, entre eles, a educação.

A avaliação na perspectiva gerencialista, que orienta a NGP, é construída e legitimada como prestação de contas e transparência, mensurando análises complexas em índices quantitativos (Afonso, 2009). Na educação, isso se traduz em avaliações como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programme for International Student Assessment (Pisa), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), entre outros. Essa mensuração, que coaduna

com uma pseudotecnidade que se pretende dar à NGP, é também uma característica do neoliberalismo - a legitimação de um sistema desigual por se apresentar menos “político” e mais “técnico”. E, visto que a educação está inserida no contexto de um Estado neoliberal, a mensuração da educação reflete e legitima preconceitos de classe, de região do país, entre outros.

A cultura de ranqueamento é estimulada também pela bonificação de docentes e gestores, que também acaba por punir (com a falta desta) quem não possui bons índices. Lima e Silva (2021), ao analisarem o caso de Teresina, demonstram que essa cultura tem, de fato, se descentralizado. O município, por exemplo, conta com uma série de premiações, como o Prêmio Professor Alfabetizador e o Prêmio Equipe Escolar Nota 10. Essas bonificações podem ser problematizadas por duas perspectivas: (1) por não serem incorporadas ao salário dos trabalhadores, de forma que não contribuem com o cálculo de aposentadoria, férias ou outros direitos garantidos, fazendo com que os trabalhadores sempre estejam sob pressão para manter os índices elevados e contar com essa remuneração para a subsistência e (2) por aumentar a competitividade entre as escolas, visto que não se trata de um investimento em educação, mas sim uma bonificação com recurso pré-definido e distribuído via ranqueamento: o ganho em uma escola significa a perda em outra.

A avaliação, quando se torna sinônimo direto de conquista de prêmios, bonificações, sanções e status, não se constitui como instrumento de melhorias de uma política pública, mas sim o seu objetivo final, alterando o currículo e o que mais for necessário para que o resultado final da política seja uma boa posição nesses sistemas de ranking - e não o princípio da educação como um direito, almejando uma educação pública, gratuita e de qualidade como resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as estratégias da Nova Gestão Pública, aplicadas à educação no contexto do avanço neoliberal, privilegiam a eficiência e os resultados quantitativos como objetivos centrais da elaboração e implementação de políticas educacionais. Este modelo reforça desigualdades entre instituições, promovendo a descentralização e a responsabilização local por meio de sistemas de avaliação centralizados, construídos sem a participação de docentes ou gestores e sem oferecer as condições

necessárias para garantir equidade no acesso e na qualidade educacional.

Além disso, a avaliação baseada em ranqueamento transforma os bons resultados em índices quantitativos na finalidade de uma política pública, invertendo a lógica que deveria sustentar a avaliação enquanto etapa de implementação da política, moldando as práticas escolares para atender a índices e bonificações, em detrimento da promoção da educação enquanto direito. Esse modus operandi alimenta e é alimentado pela lógica que sustenta o neoliberalismo como sistema econômico e cultural.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CGkRcsCcsynSwtSRsj44LBf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2024.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, D.C.: World Bank Group, 1995. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CARDOSO, Emanuely Marques; TERTO, Daniela Cunha; SOUZA, Claudenyce Dantas de. Plataformas digitais na gestão escolar: interfaces entre modernização e controle. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 154–166, 2024. DOI: 10.9771/gmed.v16i3.64034. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/64034>. Acesso em: 21 jan. 2025

CASSIANO, Glauber; NEVES, Bárbara Coelho. Políticas educacionais e seu potencial emancipatório: um contraponto ao ideário do gerencialismo. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 24, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7974>. Acesso em: 02 jan. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos 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. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, Carmen Lucia de Sousa; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Avaliação externa e gestão da educação infantil no município de Teresina, Piauí. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08321, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8321>. Acesso em: 18 dez. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SOUZA, Sandra; OLIVEIRA, Romualdo. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

TERTO, Daniela Cunha. **Federalismo, relações intergovernamentais e o fortalecimento da gestão educacional no Sistema Municipal de Educação**. Mossoró, RN: Edições UERN; FAPERN, 2023. Disponível em: <https://portal.uern.br/eduern/wp-content/uploads/sites/14/2024/01/23-E-book-Federalismo-Relacoes-Intergovernamentais-e-o-Fortalecimento.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

José Elinaldo Silva Santos¹

Lara Bernardino da Silva²

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares³

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, traz mudanças significativas para a estrutura curricular da educação básica no Brasil, alterando aspectos fundamentais na última etapa desse nível de educação. Tal reforma promove uma flexibilização curricular e privilegia a formação técnica e profissional de nível médio, buscando adequar a formação dos estudantes às exigências contemporâneas do mercado de trabalho e da sociedade (Costa e Coutinho, 2018).

Ao observarmos a expansão da educação pública, em sua gênese, percebemos as marcas de discursos desenvolvimentistas atrelados aos interesses da elite dominante (Branco *et al.*, 2018). No cenário contemporâneo, a disputa em torno do campo educacional intensifica-se no contexto das políticas neoliberais, permeadas pelos interesses do empresariado e do capital. Essa conjuntura direciona a formação cidadã para caminhos que se distanciam da emancipação do sujeito, resultando na perda de espaço da formação crítica e emancipatória no âmbito educacional.

Ressalta-se que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, com a participação de diversos setores externos ao campo educacional, evidenciam que a função principal não é a resolução de problemas da educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais. Ao contrário, revela-se fortemente relacionada a interesses políticos e demandas econômicas (Branco *et al.*, 2018).

Destaca-se que, a Lei nº 13.415/2017 que trouxe diversas mudanças para a base curricular do Ensino Médio no Brasil, ocasionou ainda mais a fragmentação das áreas de conhecimento, principalmente nas ciências sociais. A flexibilização curricular,

¹ Bacharel em Psicologia, Universidade Potiguar – UnP, Graduado em Formação Pedagógica em Filosofia, Centro Universitário – UniFatecie, elinaldopsicologo@gmail.com

² Bacharela em Psicologia e mestranda em Educação Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, lara.bernardino2013@gmail.com

³ Pedagoga e jornalista, doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, andrezza.tavares@ifrn.edu.br

com a BNCC e os itinerários formativos, levanta preocupações sobre a possível fragmentação do currículo e a perda da identidade do Ensino Médio como etapa de formação geral (Branco *et al.*, 2018). Segundo ponto, a redução da carga horária e a ênfase na formação técnica e profissional também são questionadas, pois podem levar à superficialidade do ensino e à desvalorização da formação crítica e emancipatória (Branco *et al.*, 2018). Outro fator desencadeador são as mudanças na formação de professores, com a possibilidade de profissionais sem formação pedagógica atuarem na educação básica, e a flexibilização da oferta de Língua Espanhola também geram preocupações sobre a qualidade da educação (Branco *et al.*, 2018).

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio trouxe impactos significativos à Educação Profissional, omitindo, segundo Moura e Lima-Filho (2017), experiências positivas principalmente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) realizado em inúmeras escolas estaduais e na rede federal. Ao desconsiderar tais experiências, a reforma preconiza a fragmentação do Ensino Médio através da nova estruturação, conforme artigo 4º da Lei nº 13.415/2017. A subordinação da formação técnica às demandas do mercado de trabalho enfraquece a valorização do ensino técnico e profissional. A formação acaba por priorizar habilidades imediatas, em detrimento de um ensino integral (Costa e Coutinho, 2018).

Diante do exposto, percebendo o impacto da reforma do Ensino Médio na Educação Profissional, esse trabalho tem por objetivo investigar as mudanças na legislação e nas diretrizes curriculares da Educação Profissional após a Reforma do Ensino Médio, com foco na Lei nº 13.415/2017 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional e Tecnológica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Reforma do Ensino Médio é instituída em meio a um processo de golpe contra os avanços sociais conquistados pela parcela mais empobrecida da classe trabalhadora nas últimas décadas. Tal movimento objetivava reduzir ainda mais o papel do Estado na garantia de direitos sociais, ao mesmo tempo em que amplia sua atuação na proteção dos interesses do grande capital. Dentro desse contexto, observa-se uma série de medidas que confirmam essa perspectiva: de um lado, a

retirada contínua de direitos sociais; de outro, a regulamentação crescente em favor do grande capital (Souza, 2020).

Compreende-se que a educação é de acesso a todos, conforme os autores descrevem da seguinte maneira:

Entendemos que a educação, enquanto bem público, é um direito humano básico de todos e não poderiam promover efeitos mais danosos à instituição e a seus educadores, tal como ocorrido após essa lesiva ruptura institucional e sua agenda regressiva em termos de direitos (Cavalcanti; Silva; Silva, 2023, p. 3).

As mudanças no Ensino Médio brasileiro, historicamente, refletem a ascensão de políticas públicas voltadas para as camadas mais vulneráveis da sociedade. Quando essas políticas permitem que os alunos tenham protagonismo e participem do controle social, buscando melhorias por meio da educação, a elite educacional e o empresariado reagem com contrapropostas que visam desestabilizar e prejudicar o desenvolvimento intelectual, cultural, científico e político desses estudantes.

De acordo com Araujo, Silva e Both (2022), a perspectiva liberal sobre os sujeitos da educação e o processo de ensino-aprendizagem negligencia a realidade de pessoas em condições precárias, atribuindo a elas a culpa por sua situação socioeconômica.

Moura e Lima Filho (2017) criticam a reforma do Ensino Médio, argumentando que a introdução de itinerários formativos fragmenta o ensino e contraria a concepção de ensino médio integrado. Os autores afirmam que a organização curricular do itinerário "formação técnica e profissional" reforça a dualidade estrutural da educação brasileira, separando áreas do conhecimento que deveriam ser integradas. Eles argumentam que a redução de conteúdos formativos em cada itinerário nega o ensino médio como etapa final da educação básica, e que a reforma ignora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que preconizam a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo.

Neste mesmo sentido, Moura e Lima Filho (2017) problematizam a relação público-privada na formação técnica e profissional, destacando que a Lei nº 13.415/2017 permite que os sistemas de ensino reconheçam competências e firmem convênios com instituições privadas de educação a distância. Os autores argumentam que essa medida abre espaço para a transferência de recursos públicos, como o

Fundeb, para a iniciativa privada, o que pode resultar na privatização da educação profissional e tecnológica.

Não é por acaso, segundo os autores, que a Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S e fundações de bancos e empresas privadas estão entre os principais apoiadores da reforma do Ensino Médio. Eles alertam para o risco de que a educação profissional seja cada vez mais orientada pelos interesses do mercado, o que pode comprometer a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA

A escolha da abordagem qualitativa para a pesquisa sobre o impacto da Reforma do Ensino Médio na Educação Profissional se justifica por diversos fatores. Primeiramente, a abordagem qualitativa permite aprofundar a análise das percepções e experiências dos atores envolvidos na reforma, como estudantes, professores e gestores, buscando compreender como esses atores interpretam as mudanças e quais os seus impactos na organização curricular, na formação profissional e na oferta de cursos.

Em segundo lugar, a abordagem qualitativa é adequada para investigar as contradições e os desafios da reforma, que não se revelam apenas por meio de dados quantitativos. A pesquisa busca analisar as *nuances* e as complexidades da reforma, que se manifestam em diferentes contextos e realidades.

Em terceiro lugar, a abordagem qualitativa permite a análise crítica e reflexiva da reforma, considerando seus aspectos históricos, sociais e políticos. A pesquisa busca problematizar a reforma, questionando seus pressupostos e suas implicações para a educação brasileira.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa, como definida por Minayo (2007), mostra-se a mais adequada para a pesquisa sobre o impacto da Reforma do Ensino Médio na Educação Profissional, pois permite aprofundar a análise das percepções, experiências, contradições e desafios da reforma, contribuindo para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo sobre o tema.

O objetivo metodológico da pesquisa se enquadra como exploratório, corroborando o objetivo de desenvolver, esclarecer e modificar ideias (Gil, 2008), proporcionando uma aproximação com a temática e ajudando a construir hipóteses.

Nesta pesquisa exploratória, será empregado como método de pesquisa a revisão bibliográfica, realizando a leitura e análise crítica de artigos selecionados nos periódicos científicos, utilizando os descritores; ensino médio, educação profissional, reforma e neoliberalismo para delimitar a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos documentos selecionados para a pesquisa revela que a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, tem gerado impactos significativos na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, como apontado por Moura e Lima Filho (2017). As mudanças na legislação e nas diretrizes curriculares, com a flexibilização curricular, a BNCC e os itinerários formativos, têm levantado preocupações sobre a fragmentação do currículo, a perda da identidade do Ensino Médio como etapa de formação geral e a desvalorização da formação crítica e emancipatória.

Moura e Lima Filho (2017) alertam para o risco de que a ênfase na formação técnica e profissional, alinhada aos itinerários formativos, leve à profissionalização precoce e à formação fragmentada, dificultando o acesso dos estudantes ao ensino superior. A possibilidade de profissionais sem formação pedagógica atuarem na educação básica também é criticada pelos autores, que apontam para a precarização da docência e a desvalorização da formação de professores.

A reforma também abre espaço para a privatização da Educação Profissional, por meio de parcerias com instituições privadas e oferta de cursos a distância, o que pode aprofundar as desigualdades educacionais, como apontado por Moura e Lima Filho (2017). Os autores argumentam que essa medida pode resultar na transferência de recursos públicos, como o Fundeb, para a iniciativa privada, e que a educação profissional pode ser cada vez mais orientada pelos interesses do mercado, o que pode comprometer a formação integral dos estudantes.

Os resultados da pesquisa corroboram as críticas de diversos autores, como Branco et al. (2018), que questionam a participação de setores externos ao campo educacional na implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, evidenciando que a função principal da reforma não é a resolução de problemas da educação, mas sim atender a interesses políticos e demandas econômicas. Moura e

Lima Filho (2017) também apontam para a regressão de direitos sociais e a desvalorização da educação pública com a reforma do Ensino Médio, que negligencia as experiências positivas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI).

Cavalcanti, Silva e Silva (2023) afirmam que a reforma do Ensino Médio acompanha as políticas públicas de cada governo e que, no contexto atual, a reforma se insere em um projeto de desmonte do papel do Estado na garantia de direitos sociais, o que impacta negativamente a educação pública.

A análise crítica da reforma do Ensino Médio e seus impactos na Educação Profissional é fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo e democrático. É preciso resistir à precarização da educação pública e defender a formação integral dos estudantes, garantindo o acesso ao conhecimento científico, tecnológico, cultural e profissional. A pesquisa bibliográfica realizada contribui para o aprofundamento do debate sobre a reforma do Ensino Médio e seus impactos na Educação Profissional, fomentando a construção de alternativas para a superação dos desafios e a garantia do direito à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidencia que a reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, traz implicações significativas para a Educação Profissional. Pode-se destacar a fragmentação do currículo, a perda da identidade do Ensino Médio como etapa de formação geral e a desvalorização da formação crítica e emancipatória.

Como discutido, a reforma em questão surge em um contexto de retrocessos sociais e políticos que afetam diretamente a educação pública e a classe trabalhadora. Desta forma, destaca-se a importância de se considerar o contexto socioeconômico e político no qual a reforma se insere. As políticas neoliberais, com a redução do papel do Estado e a ênfase no mercado, podem ter impactos negativos na educação pública, aprofundando as desigualdades e limitando o acesso à educação de qualidade. As mudanças advindas contribuem, de forma geral, para a fragmentação do ensino e para a ampliação da dualidade educacional.

Pode-se concluir que é imprescindível que se mantenha o debate crítico sobre os impactos dessa reforma, fomentando um espaço de diálogo entre educadores,

pesquisadores e sociedade para resistir às políticas que aprofundam desigualdades e limitam o papel transformador da educação. É preciso defender a formação integral dos estudantes, a valorização do conhecimento científico e cultural, e a educação pública como um direito social garantido.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; SILVA, L. T.; BOTH, A. L. C. M.; Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 13, e14021, Jun. 2022. ISSN 2447-1801.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C.. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018.

CAVALCANTI, N. A. de O.; SILVA, J. M. N. da; SILVA, V. P. da. A Instituição da Reforma do Ensino Médio: Discussões Políticas, Entraves Sociais e Retrocesso na Educação Brasileira... In: Anais do VII Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: políticas, história e formação docente. **Anais...Natal(RN) Campus Natal Central (CNAT)**, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-coloquio-nacional-e-iv-coloquio-internacional-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional-politicas-historia-e-formacao-docente-386611/768932-A-INSTITUICAO-DA-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO--DISCUSOES-POLITICAS-ENTRAVES-SOCIAIS-E-RETROCESSO-NA-EDUCACAO-BRASILE> . Acesso em: 08/02/2025

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L.. Educação profissional e a reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. SÃO PAULO: Atlas, 2008

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

SOUZA, A.. Entrevista com o professor Dante Henrique Moura - olhar sobre a reforma do Ensino Médio e suas implicações no processo formativo dos filhos e filhas da classe trabalhadora. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 3, n. 10, p. 162-181, maio/ago. 2020.

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE ACESSO E ÊXITO DE MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Amilde Martins da Fonseca¹

Francilene Santos da Silva²

Tatiana Carolaine da Silva Gomes de Paula³

INTRODUÇÃO

O texto tem como objetivo analisar implicações de gênero no processo de acesso e êxito de estudantes do sexo feminino em uma instituição de ensino técnico e tecnológico. Essa análise será empreendida considerando o direito subjetivo à educação inerente a todas as pessoas, em respeito à sua dignidade como ser humano e como condição indispensável para o exercício da cidadania. Para a consecução do objetivo fazemos uso das lentes de gênero, o que significa esquadrihar a realidade tendo como foco as desigualdades e hierarquizações observadas nas relações estabelecidas entre homens e mulheres.

A educação é classificada como um direito fundamental social, nos termos do artigo

6.º da Constituição da República Federativa do Brasil e é regida pelos parâmetros estabelecidos no Capítulo III, artigos 205 a 214 da referida Constituição. Por ser um processo que abrange as relações sociais em sua extensão inteira e de forma contínua, a educação tem função social e se processa em toda a convivência humana, seja na família, no trabalho ou nas organizações sociais.

A educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social.

¹ Pós doutoranda em Educação Profissional PPGEPI/IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte amilde.fonseca@ifrn.edu.br

² Licenciada em Letras /Libras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
francilene.santos@ifrn.edu.br

³ Licenciada em Letras /Libras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
tatiana.carolaine@ifrn.edu.br

Quando se utiliza as lentes de gênero para analisar as instituições educacionais, constata-se que a natureza das instituições de ensino técnico e tecnológico é excludente. Desde sua criação essas instituições foram direcionadas para homens. Inicialmente, por tratarem-se de escolas de aprendizes artífices, cujas profissões eram reconhecidas como masculinas. E, posteriormente, por lidarem com ciência e tecnologia, cujo campo ao longo da história tem sido propositalmente confundido com o universo masculino.

No Brasil, a criação de estabelecimentos profissionalizantes está ligada a um empenho dos governos nacionais, no início da república, de exercerem o controle social a partir do fortalecimento do aparato policial e da criação de instituições asilares e educacionais, no caso específico as Escolas de Aprendizes Artífices (BEZERRA, 2010). A institucionalidade dessas escolas vem se modificando no decorrer do tempo, malgrado a segregação simbólica e a hierarquização de saberes e gênero resistem.

A inserção das mulheres nesse campo, concebido como majoritariamente masculino tem conseguido borrar as fronteiras e avançar gradativamente. Mesmo assim, ainda existe discrepância numérica nos espaços de mando e a inclusão das meninas ainda é excludente em alguns aspectos.

GARANTIA FORMAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação é um princípio fundamental consagrado na Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de oportunidades para todos/as os/as cidadãos/ãs brasileiros/as, independentemente de gênero, classe, raça ou qualquer outra interseccionalidade.

Entretanto, em nosso país as mulheres historicamente enfrentaram desafios significativos no acesso à educação. Até meados do século VII, a maioria das mulheres não era sequer alfabetizada e essa conjuntura era reforçada pela sociedade que não atribuía valor simbólico da leitura e escrita por parte desse coletivo.

O que de fato se cobrava do sexo feminino eram conhecimentos relativos às atividades domésticas, as então denominadas prendas do lar, tais como administrar a

casa, com todas as atribuições inerentes, tais como cozinhar, manter a casa limpa e organizada e ainda costurar e/ou bordar. Além disso, as obrigações relativas ao cuidado e educação das crianças deveria recair exclusivamente sobre as mulheres.

Embora as mulheres aos poucos tenham iniciado o acesso à educação formal, o objetivo da educação delas não era a formação intelectual, pois as mesmas eram consideradas inferiores orgânica e intelectualmente, mas com possibilidade de superioridade moral, desde que disciplinadas. Assim, a educação significava uma tentativa de disciplinar a conduta das mulheres, pois

[...] a ênfase do ensino feminino era nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade (Catani, 1997, p. 28).

Do que se pode depreender que a entrada na escola representava uma possibilidade a mais de institucionalmente se controlar as mulheres. Contraditoriamente, implícita na liberdade de poder estudar estava o cerceamento da própria liberdade de aprender.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EXCLUSÃO FEMININA

Quando se trata de educação profissional a inserção das mulheres foi ainda mais dificultada. O que atualmente denomina-se Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tem sua gênese nas Escolas de Aprendizes Artífices fundada em 1909. Essas tinham como objetivo profissionalizar meninos das classes trabalhadoras. O Decreto de criação dessas escolas, em suas considerações, deixava claro qual seria a clientela a atingir, pois, para o Governo era preciso:

Não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (Brasil, 1909 - preâmbulo do Decreto nº 7.566/1909, conforme o original).

Considerando que as escolas de aprendizes artífices deveriam formar em funilaria, alfaiataria e sapataria, dentre outras profissões até então designadas como masculinas, a possibilidades de entrada das mulheres nessa instituição nem chegava a ser cogitada.

Essas instituições passaram por modificações e foram se adequando historicamente. Várias institucionalidades modificaram sua denominação, Escolas Técnicas Federais, Centros Profissionais de Educação Tecnológica dentre outras. Atualmente Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A inserção das mulheres no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

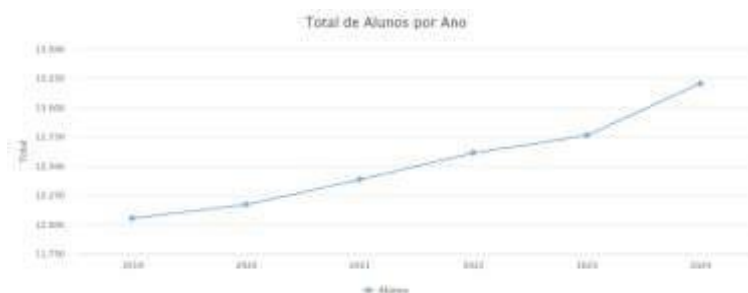
No caso específico do IFRN, quando ocorreu o primeiro ingresso de uma estudante do sexo feminino a instituição já completara sessenta e sete anos. Atualmente, essa Instituição é pluricurricular e multicâmpus, oferta desde a educação básica e profissional à superior de pós graduação *stricto sensu*. Sua oferta majoritária são os cursos técnicos de nível médio integrados à educação profissional e tecnológica.

A procura pelos cursos técnicos de nível médio integrados à educação profissional no IFRN demonstra o respeito pela instituição e referencia socialmente a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Normalmente são ofertadas trinta e seis vagas para cada curso no início de cada ano letivo. Como não há vagas para todas as pessoas que procuram, o acesso é regulamentado na Organização Didática e regido por editais específicos.

Art. 193. A admissão voluntária aos cursos ofertados pelo IFRN será realizada através de processo seletivo de caráter estritamente classificatório para ingresso em qualquer período letivo, respeitada a legislação específica, podendo, no entanto, haver interrupção na oferta, de acordo com a demanda e as condições operacionais da instituição.

Os exames de seleção normalmente ocorrem no último trimestre do ano civil e destinam-se aos/às estudantes que concluíram o ensino fundamental.

Total geral de estudantes dos cursos técnicos de nível médio integrado matriculados/as no IFRN de 2019 a 2024



Fonte: SUAP/IFRN

O gráfico apresenta a quantidade de estudantes que ingressaram nos anos de 2019 a 2024. Pode-se observar que a quantidade de estudantes aprovados/as nos exames de seleção e que efetivam matrícula IFRN aumenta a cada nova entrada. A diferença entre a quantidade de matriculados/as em 2019 e 2024 é de mil cento e cinquenta e seis estudantes.

Considerando que a entrada no IFRN significa a possibilidade desses sujeitos poderem vislumbrar novos horizontes, tais como qualificação para o trabalho, via conclusão de curso técnico e ainda possibilidade de ingresso em cursos superiores no próprio Instituto ou em outras instituições públicas, é preciso buscar sempre incluir esses/as estudantes e buscar alcançar outros/as.

O gráfico a seguir apresenta o total de estudantes do sexo feminino que ingressaram no IFRN de 2019 a 2024. Entre os anos 2019 a 2024 a quantidade de estudantes do sexo feminino matriculadas nos diversos cursos de nível médio integrados à educação profissional aumentou gradativamente, conforme se pode constatar no gráfico.

Total de estudantes do sexo feminino dos cursos técnicos de nível médio integrado matriculadas no IFRN de 2019 a 2024

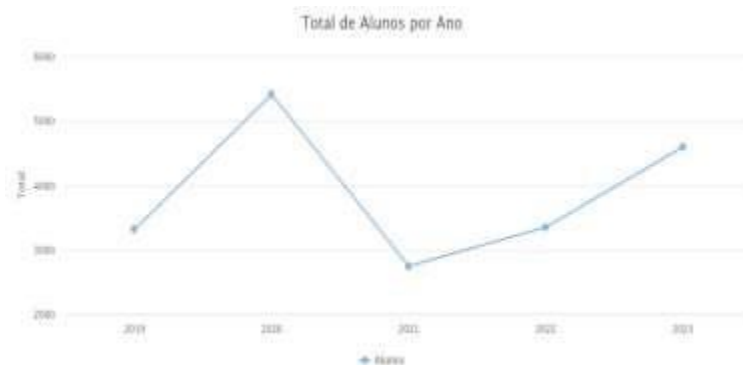


Fonte: SUAP/IFRN

Considerando os obstáculos para as mulheres acessarem o ensino profissional e tecnológico, constatar que no IFRN adolescentes do sexo feminino constituem sempre em torno de 50% ou mais desse público em cada entrada, pode ser analisado como o início do rompimento de um padrão de estereótipos de gênero.

Diante da alta procura e da quantidade de vagas ofertadas em cada curso/campus, acessar os cursos técnicos de nível médio integrado tem significado superação para os/as adolescentes que se propõem a ingressar no IFRN. Terminar o curso com êxito, o que lhe confere, além da conclusão da educação básica, a qualificação para o trabalho na área escolhida e a possibilidade de o sujeito alçar voo rumo à melhoria da sua qualidade de vida, representa ascensão social.

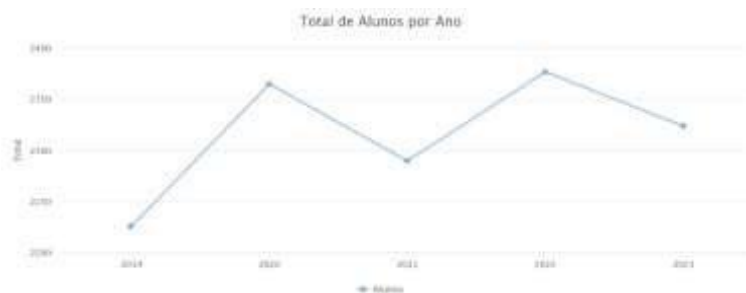
Total geral de estudantes que concluíram seus cursos de 2019 a 2023



Fonte SUAP/IFRN

Da mesma forma que é crescente o número de estudantes do sexo feminino que acessam os cursos técnicos de nível médio integrados do IFRN, se pode constatar que é crescimento e declínio com relação a quantidade de mulheres concluintes.

Total de estudantes do sexo feminino que concluíram seus cursos de 2019 a 2023



Fonte SUAP/IFRN

No que se refere ao acesso das mulheres à educação profissional, constata-se que a experiência se faz lenta, mas já é perceptível. A entrada e permanência das estudantes do sexo feminino nos cursos técnicos de nível médio no IFRN comprova o êxito desse coletivo.

No ano de 2020 de 9.446 estudantes concluintes, 57,32% são do sexo feminino e no ano de 2023 de 8.061, 56,63% são mulheres. Nos demais anos analisados o percentual de mulheres ultrapassa um terço das concluintes, girando entre 33,78 a 38,19%, conforme gráfico a anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos a quantidade de estudantes que acessaram e concluíram cursos técnicos de nível médio com êxito e inferimos que elas podem enfrentar mais obstáculos que os estudantes do sexo masculino para manterem-se nesses cursos. As desigualdades vivenciadas pelas mulheres ao longo da história, as assimetrias de gênero, as dificuldades para ascender profissionalmente e outras ainda infringidas às mulheres, não é um processo natural, mas construído cultural e discursivamente. Por isso pode e deve ser desconstruído.

É mister afirmar que, o simples fato de meninas acessarem a educação profissional e obterem êxito não se constitui por si só a equidade de gênero necessária. Significa apenas que parte da luta está em construção. Os números apenas expressam objetivamente a afluência feminina aos cursos técnicos, bem como demonstra rompimento com padrões ultrapassados e que o IFRN já não se constitui um reduto masculino.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Luzia Freire da Costa. As bases da industrialização brasileira à época do desenvolvimento do ensino técnico. In: PEGADO, Erica Araújo da Cunha. (Org.) trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI. 2. ed. - Natal: IFRN, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário gratuito. Coleção Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br> >. Acesso em: dezembro 2023

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Profissional de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm >Acesso em: dezembro de 2023.

CATANI, D. et al. História, **Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação**. In: CATANI, D. et al. (org.) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização Didática do IFRN**. Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2024.

PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PLANOS PLURIANUAIS DO GOVERNO FEDERAL (2008-2023)

Suzérica Helena de Moura Mafra¹
Maria Aparecida dos Santos Ferreira²

INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) foi instituída pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e desde então, observa-se a expressiva expansão dos IFs no Brasil, interiorizando e popularizando a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Esse processo foi fortalecido por programas voltados para a EPT nos Planos Plurianuais (PPAs) do governo federal. Os PPAs foram estabelecidos no campo da gestão pública brasileira com a Constituição Federal de 1988, e são documentos imprescindíveis no âmbito do planejamento orçamentário e estratégico das Políticas Públicas, sendo a expressão concreta das prioridades da agenda política das gestões governamentais sob seus mandatos.

Assim, esse estudo objetiva avaliar os Planos Plurianuais do governo federal no período de 2008 a 2023, especificamente os programas, objetivos e metas voltados à EPT nos PPAs. Desse modo, a pesquisa parte da seguinte questão: quais as prioridades das gestões governamentais para expansão da RFEPECT no Brasil no período de 2008 a 2023? Para responder essa questão, foi realizada uma análise documental sobre as legislações pertinentes aos Planos Plurianuais, bem como uma revisão bibliográfica para subsidiar teoricamente a análise do objeto de pesquisa.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, suzerica.helena@ifrn.edu.br

² Doutora em Educação, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus São Paulo do Potengi e professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), maria.santos@ifrn.edu.br

REFERENCIAL TEÓRICO E LEGAL

Conforme a Constituição Federal de 1988 (Art. 165, § 1º), os PPAs são definidos por leis e, devem estabelecer, “de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada” (Brasil, 1988). São, portanto, planejamentos de gestão estratégica, “com o papel de integrar o planejamento à execução das Políticas Públicas” (Paulo, 2010, p. 172). Nestes, as prioridades da política de educação encontram-se também definidas, e nelas, é possível verificar as principais diretrizes de gestão para a EPT.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) define em seu art. 39 que a EPT é uma modalidade que integra os diferentes níveis educacionais “às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996). Partindo dessa concepção, o Glossário Terminológico da EPT completa este conceito trazendo a EPT em articulação às dimensões culturais da sociedade, devendo esta ser “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” (Ministério da Educação, 2020, p. 14).

Apesar de a EPT estar presente de forma centenária no Brasil, sua ampliação política e conceitual ocorre ao integrar a dimensão tecnológica em sua concepção, com vistas a situar a Educação Profissional como projeto de formação *omnilateral* dos sujeitos sociais. Este desenvolvimento da EPT se expressa também em sua forte expansão no Brasil após a instituição da RFEPT.

No âmbito da gestão pública federal, é notória a atenção que se volta à EPT a partir do ano de 2008, em que essa modalidade de ensino passa a assumir reconhecida importância enquanto prioridade governamental nos PPA's do governo federal publicados desde então. Portanto, uma das formas de apreender a dinâmica de expansão da RFEPT, é por meio da análise dos PPA's. De acordo com Cavalcante (2007, p. 130),

o Plano Plurianual, em especial, consiste na principal ferramenta para a implementação do planejamento nas atividades governamentais (...)

possui um papel de coordenador das ações do governo federal, podendo subordinar aos seus propósitos todas as iniciativas que não tenham sido previstas no começo do processo.

Desse modo, é fundamental no campo da avaliação de políticas educacionais o estudo acerca desses instrumentos de gestão, que expressam as diretrizes governamentais para a educação brasileira, bem como são produto da correlação de forças que compõe o Estado e disputam diuturnamente o financiamento e a direção das políticas públicas e sociais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida metodologicamente através de revisão bibliográfica e documental. A coleta de dados documentais foi realizada nos 4 Planos Plurianuais publicados no período de 2008 a 2023, considerando o escopo: Anexo I da lei que regulamenta cada PPA, em que constam os Programas Finalísticos, bem como seus relatórios de avaliação; na legislação pertinente ao tema: Lei nº 9.394/1996; Lei de criação da RFEPECT (Lei nº 11.892/2008); e no Glossário Terminológico da EPT.

Cabe destacar que o período de tempo delimitado nesse estudo considera o ano de 2008 como ponto de partida para a instituição - na forma da lei - da RFEPECT, até o ano de 2023, por ter completado o período do último PPA que precedeu o atual, iniciado em 2024, o qual ainda está em execução. Desse modo, foi possível identificar nos PPA's completamente realizados e as ações propostas e executadas para a EPT.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o estudo realizado nos 4 PPAs do período de 2008 a 2023, a fim de apreender quais as prioridades das gestões governamentais para expansão da RFEPECT, foi possível observar uma dinâmica contraditória no desenvolvimento dos programas e objetivos voltados para a EPT no decurso de tempo analisado, das quais foram destacadas algumas considerações.

No PPA 2008-2011, a EPT aparece contemplada no Programa 1062 - Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, que teve como objetivo: "Ampliar a oferta da Educação Profissional nos cursos de níveis técnico e tecnológico, com melhoria da qualidade" (Brasil, 2008, p. 227). Os indicadores do programa seriam

os Números-Índices de Matrículas Iniciais na Educação Profissional de Nível Técnico e Tecnológico. Conforme o Relatório de Avaliação vol. II, os índices previstos no Programa para o ano de 2011 tiveram alcance médio, mas não apresenta justificativa para tal. Destaca-se que a estrutura do Programa no PPA contou com 19 projetos, 18 atividades, 2 operações especiais e 1 projeto de investimento das estatais, voltado ao Rio Grande do Norte.

Com isso, considerando que a RFEPCT foi instituída em 2008, observa-se um programa robusto, cuja direção dos projetos e atividades voltou-se expressivamente para implantação de novos campi nas 5 regiões do país e reestruturação da infraestrutura de campus já construídos. Envolveu ainda ações voltadas à capacitação de profissionais, assistência aos estudantes e contribuições ao regime previdenciário de servidores públicos.

No PPA 2012-2015, foi analisado o Programa 2031 - EPT. Nesse observa-se um expressivo salto de qualidade na ampliação e estruturação do programa, que passa a apresentar na sua estrutura: 2 objetivos, 9 metas e 7 iniciativas, evidenciando assim uma nova apreensão do instrumento PPA no campo da gestão pública do Brasil (Brasil, 2012). Assim, nota-se também uma evolução ao trazer nos objetivos a interiorização, a democratização e a qualificação da oferta de cursos de EPT. Ademais, destaca-se a compreensão de que, esse processo deve considerar os arranjos produtivos locais e seus aspectos culturais e socioeconômicos.

Outro aspecto que se destaca no PPA 2012-2015 é um objetivo voltado especificamente a Educação de Jovens e Adultos na EPT, a fim de consolidar esse espaço de formação como locus também de enfrentamento ao gargalo estrutural que a baixa escolaridade entre jovens e adultos representa historicamente na educação brasileira. Ademais, a concepção de diversidade do público-alvo da EPT evidenciada nos objetivos dialoga diretamente com a concepção de democratizar o acesso à EPT, considerando a pluralidade da população brasileira.

Quanto à análise do relatório de gestão do PPA 2012-2015 do ano base 2015, observa-se a melhoria da transparência do cumprimento das metas, que passam a constar nas informações descritivas e explicativas que justificam os níveis de alcance

das metas e iniciativas propostas. Em relação às metas³ quantitativas deste PPA, o relatório apresenta 3, das quais: a meta 1, que se refere a oferta de cursos às mulheres em vulnerabilidade social foi parcialmente alcançada (atendendo até 2015 cerca de 82.358 mulheres); a meta 2 teve alcance total; e a meta 3 foi superada, atendendo até 2015 aproximadamente 9.233.410,00 estudantes. Deste modo, nota-se um crescimento qualitativo e quantitativo nas ações voltadas ao crescimento e fortalecimento da RFEPECT. Neste PPA, destaca-se ainda vinculação declarada entre os objetivos do programa e o PNE 2014-2024.

No PPA 2016-2019, a EPT deixa de ter um programa próprio e passa a ser incluída como um dos objetivos do programa 2080 - Educação de qualidade para todos (Brasil, 2016). À princípio, isso significa um declínio na centralidade que esta oferta assumiu nas diretrizes governamentais a partir de 2008.

O objetivo⁴ da EPT no programa 2080 conta com 3 metas relacionadas à expansão quantitativa de matrículas nesta oferta de ensino, nas redes federal, estadual e municipal. Além destas, conta com 12 iniciativas que tratam também do aumento de matrículas na EPT, bem como melhorias de infraestrutura, implantação de novos campi e fortalecimento das ações de permanência escolar.

Cabe destacar que no segundo semestre do ano 2016 o Brasil enfrentou o golpe político, jurídico e midiático, que resultou no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff (Braz, 2017). Michel Temer, então vice-presidente, assume a gestão governamental até o ano de 2018, em que Jair Bolsonaro foi eleito como presidente do país, ficando no mandato entre os anos de 2019 a 2022. Os governos Temer e Bolsonaro foram devidamente marcados pela implementação de uma agenda

³ Metas: 1 - "Ampliar a oferta de cursos de educação profissional articulados com a elevação da escolaridade para mulheres em situação de vulnerabilidade social, atendendo a 100 mil mulheres"; 2 - "Elevar o número de escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica para 562"; 3 - "Oferecer 8 milhões de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada, contemplando a oferta de 3 milhões de vagas por meio de bolsas, prioritariamente para estudantes da rede pública, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda, pessoas com deficiência, populações do campo, indígenas, quilombolas e afrodescendentes". (Ministério do Planejamento..., 2016, p. 409)

⁴ Objetivo 1009 - Ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade, alinhada com as demandas sociais e do mercado de trabalho locais e regionais, contemplando as especificidades da diversidade e da inclusão, e considerando as metas estabelecidas no plano nacional de educação 2014-2024. (Brasil, 2016, p. 236)

abertamente neoliberal, o que teve repercussões diretas e destrutivas sobre as políticas públicas e sociais brasileiras.

No relatório de avaliação do PPA 2016-2019 (Ano base 2019), os novos rumos da política de educação são expressos, dentre outros aspectos, pelo "lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim" (Ministério da Economia, 2019, p. 325). Ademais, a implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), soma-se a esse conjunto de medidas nocivas requisitadas pelos organismos multilaterais (como o Banco Mundial⁵) e implementadas pelo governo brasileiro, expressando o significativo avanço do conservadorismo e da mercantilização da educação. Quanto à avaliação das metas quantitativas da EPT nesse período, destaca-se do relatório que o cumprimento parcial ou o não-cumprimento destas foi justificado pela "incompatibilização entre a programação orçamentária e financeira e o dimensionamento da meta" (Ministério da Economia, 2019, p. 324).

No que se refere a este argumento apresentado, cabe destacar a possível relação com a adoção da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, cuja medida estabeleceu determinados tetos de gastos governamentais, especialmente no campo de investimento nas políticas públicas e sociais, que deveriam perdurar ao longo de 20 anos. Para a política de educação, assim como para as demais políticas públicas e de seguridade social, essa medida refletiu no aprofundamento, sem precedentes, do processo de desmonte de direitos sociais.

Já o PPA 2020-2023 sofreu alterações no ano de 2023, com o início do novo governo Lula, eleito em 2022. Desse modo, na primeira versão, aprovada em 2019 e que se manteve vigente até 2022, a EPT retorna ao patamar de ter um programa voltado apenas ao seu desenvolvimento, qual seja: "5012 - Educação Profissional e Tecnológica" (Brasil, 2019). Todavia, o programa contava apenas com 1 objetivo e 1 meta, cujo texto apresenta-se conciso em relação aos demais dos anos anteriores, expressando a relação que buscava se fortalecer de uma EPT voltada às demandas

⁵ Ver mais em: Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil (2017). Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>.

de mercado⁶. Nota-se que, a ausência dos aspectos anteriormente considerados no campo da democratização, da melhoria da qualidade da oferta educacional e da diversidade dos sujeitos, é um ato político, refletindo a diretriz governamental da época.

Apesar da alteração sofrida no PPA para o ano de 2023, a estrutura incipiente do programa voltado a EPT manteve-se a mesma. Importa observar que não foram identificados relatórios de avaliação, mas, sim, relatórios de resultados intermediários de alcance de metas. Assim, não aparece nitidamente se as metas do PPA foram devidamente alcançadas e as justificativas para tal. Assim, no relatório de 2023, constam apenas as metas previstas para cada ano (2020, 2021, 2022 e 2023) sem especificar o quanto estas foram ou não alcançadas, inviabilizando a análise dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados analisados, pode-se inferir que houveram oscilações no desenvolvimento dos programas, expressas, não apenas, na nomenclatura, mas também na estrutura de objetivos e metas dos programas voltados para a EPT em cada PPA no período estudado.

Ademais, apesar do significativo avanço expresso até 2015, notam-se percas sem precedentes com a política de gestão dos programas da EPT no executivo federal instituída a partir de 2016, especialmente, considerando o rebaixamento político e financeiro sofrido pelo Programa de Educação Profissional e Tecnológica, o qual expressa a complexa dinâmica da correlação de forças políticas à época. Desse modo, resta para análises futuras o desafio de identificar se essa dinâmica elucidada ainda persiste no PPA (2024-2027) vigente.

⁶ “Objetivo **1204** - Ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica, em especial nos cursos técnicos e de qualificação profissional, adequando-se a oferta às demandas do setor produtivo” (Brasil, 2019, p. 42)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Glossário terminológico da Educação Profissional e Tecnológica** [recurso eletrônico]. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2020.

CAVALCANTE, Pedro Luiz. O Plano Plurianual: resultados da mais recente reforma do Planejamento e Orçamento no Brasil. In: **Revista do Serviço Público Brasília** 58 (2): 129-150 Abr/Jun 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008:** Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012:** Dispõe sobre o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO, E GESTÃO. **Relatório anual de avaliação do PPA 2012-2015:** Ano Base - 2015. Volume II Programas Temáticos. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016:** Dispõe sobre o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. Brasília, 2016.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Plano Plurianual 2016-2019:** Relatório anual de avaliação 2019. Avaliação dos Programas Temáticos. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019:** Dispõe sobre o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Brasília, 2019.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário*. **Serviço Social & Sociedade**, n. 128, p. 85–103, jan. 2017.

PAULO, Luiz Fernando Arantes. O PPA como instrumento de planejamento e gestão estratégica. **Revista do Serviço Público**. Brasília 61 (2): 171-187, Abr/Jun. 2010.

A COMPOSIÇÃO DOS COLEGIADOS SUPERIORES DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN E A SUB-REPRESENTAÇÃO FEMININA

Amilde Martins da Fonseca¹

Lenina Lopes Soares Silva²

INTRODUÇÃO

A institucionalização do campo científico, de forma naturalizada, constituiu-se como um processo de exclusão do feminino (Keller, 1991; Schiebinger, 2001). Há uma lógica binária assimétrica que coloca as mulheres em situação de desvantagem e as marginaliza. Ainda na contemporaneidade, se pode inferir que os espaços à elas cedidos nas instituições de ciência e tecnologia, funcionam a partir dessa lógica na qual o homem corresponde ao dominante, ao oficial, e à mulher, o polo dominado, ao oficioso.

Nessa perspectiva, há um empenho em legitimar o poder masculino nesses espaços. E, para tanto, atribui-se como inerentes à natureza dos homens características como razão, objetividade e neutralidade, historicamente apresentadas como indispensáveis para a produção da ciência. E, ao mesmo tempo, passividade, emoção, conciliação e subjetividade, proscritas no campo científico, ainda são confundidas com atributos femininos.

Considerando essa iniquidade de gênero, este resumo expandido, tem como objetivo analisar a composição de colegiados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, buscando desvelar se as barreiras que historicamente têm sido impostas às mulheres no campo da ciência e tecnologia também se fazem presentes na composição desses conselhos. A indagação guia da pesquisa é: a instituição em pauta reflete a dinâmica hegemônica desse campo?

¹ Pós-doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional – PPGEPI/IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, amilde.fonseca@ifrn.edu.br

² Doutora, docente do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional – PPGEPI/IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, lenina.lopes@ifrn.edu.br

O estudo situa-se no campo teórico dos estudos de gênero e da crítica feminista à ciência. Essa, refere-se a uma perspectiva de análise que considera marcadores sociais, com foco na influência das questões de gênero e suas interseccionalidades na produção científica. Para o alcance do objetivo analisamos a composição de colegiados superiores do IFRN no que concerne ao sexo dos componentes, expondo a disparidade quantitativa.

A GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Com relação à sua organização administrativa, o IFRN atualmente possui uma estrutura sistêmica que consta de reitoria, pró-reitorias, diretorias sistêmicas e diretorias dos *campi*. Esse ordenamento conta também com a participação da assessoria jurídica, da auditoria interna, da ouvidoria e dos colegiados. Para a produção desse texto exploramos apenas a composição dos colegiados superiores.

O Projeto Político Pedagógico – PPP do IFRN apresenta os colegiados institucionais como instâncias constitutivas da gestão democrática. Assim sendo,

[...] Essa concepção descentraliza poderes, redistribui finanças, cria conselhos e colegiados, integra ações, dinamiza a organização dos setores e, sobretudo, incentiva a participação ativa dos demais membros da comunidade escolar (IFRN, 2012).

Conforme consta no Regimento Geral do IFRN, aprovado pela Resolução nº 68/2023 – CONSUP/IFRN, em seu Art. 3º, Parágrafo único:

Os colegiados superiores são definidos na forma do Estatuto do IFRN e compreendem: o Conselho Superior CONSUP, como órgão máximo da administração do IFRN; o Colégio de Dirigentes CODIR; e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEPEX (IFRN, 2023).

O Conselho Superior – CONSUP é o órgão máximo do IFRN, com caráter consultivo e deliberativo, instituído pela Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O referido Conselho apresenta a seguinte composição: o/a reitor/a, como presidente, representação docente em quantidade igual a um terço do número de *campi* em funcionamento, representação discente em quantidade igual a um terço do número de *campi* em funcionamento, representação do pessoal técnico-administrativo em quantidade igual a um terço do número de *campi* em funcionamento, eleitos/as pelos respectivos pares; dois/duas representantes dos/as

egressos/as, sendo um de cursos técnicos e um de cursos superiores, sem vínculo funcional ou estudantil com a Instituição, indicados por entidades representativas; seis representantes da sociedade civil, sem vínculo funcional ou estudantil com a Instituição, sendo dois/duas indicados/as por entidades patronais, dois/duas indicados/as por entidades dos/as trabalhadores/as e dois/duas representantes do setor público e/ou empresas estatais; um/a representante do Ministério da Educação, designado/a pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC, tantos/as representantes do Colégio de Dirigentes CODIR quantos forem os membros definidos no inciso II do Regimento Geral, dentre os quais, pelo menos, um/a que seja membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEPEX.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEPEX, integrante da administração geral da Instituição, tem funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e desportiva, sendo composto da seguinte forma: o/a reitor/a, como presidente, o/a pró-reitor/a de ensino, o/a pró-reitor/a de pesquisa e inovação, o/a pró-reitor/a de extensão; um/a coordenador/a de curso por campus, um/a representante docente por campus, quatro representantes discentes, dois/duas representantes técnico-administrativos, dois/duas representantes da equipe técnico-pedagógica, esses/as eleitos/as por seus respectivos pares; dois/duas representantes da sociedade civil que sejam pessoas vinculadas a instituições de fomento à pesquisa e/ou à extensão.

O Colégio de Dirigentes - CODIR, integrante da administração geral da Instituição, tem função consultiva sobre matéria administrativa, sendo composto da seguinte forma: reitor/reitora, como presidente; pró-reitoras/pró-reitores, diretoras/as gerais dos *campi*; e diretores/as sistêmicos/as.

Os órgãos colegiados representativos, acima mencionados, integram a Instituição e apresentam-se como mecanismos primordiais para concretizar a democratização das relações e efetivar o exercício da participação.

Por excelência, esses órgãos podem, a depender de sua atuação, agir como instrumento de avaliação do controle e das demandas sociais, na centralização do poder decisório e colaborar para o alcance da gestão democrática nos processos e nos atos institucionais.

OS COLEGIADOS DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE SOB AS LENTES DE GÊNERO

Um exame sob as lentes de gênero, esquadrinha a realidade social tendo como base metodologias capazes de evidenciar e problematizar desigualdades que existem e podem ser constatadas nas assimetrias e hierarquizações observadas nas relações estabelecidas entre homens e mulheres.

A tabela 01 retrata a organização dos colegiados superiores e como se apresentam no ano em curso.

Tabela 01 - Cargos do Conselho Superior – Consup (2025)

COLEGIADO	CARGO/REPRESENTAÇÃO	QUANTIDADE/SEXO		
			M	F
Conselho Superior – Consup	Presidente	01	01	--
	Docentes	05	04	01
	Discentes	06	05	01
	Técnicos administrativos	07	07	--
	Egressos	01	01	--
	Sociedade civil/entidades patronais	01	01	--
	Entidades dos trabalhadores	01	01	--
	Ministério da Educação e Cultura	01	--	01
	Colégio de Dirigentes	07	04	03
	TOTAL	30	24	06

Fonte: Elaboração própria

Analisando-se a composição do CONSUP é possível identificar a disparidade de gênero. Do total de trinta componentes apenas seis são mulheres, o que representa apenas 20% do total.

Esse panorama de sub-representação no órgão máximo do poder instituído no IFRN reflete o sistema simbólico das relações institucionais de gênero. Além disso, reforça o lugar de destaque dos homens no comando, atribui sentidos e produz posições de sujeitos, o que contribui para que a barreira sutil, porém perceptível, da invisibilização feminina seja retroalimentada. A tabela 02 retrata os cargos do Consepex em 2025.

Tabela 2 - Cargos do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – Consepex - 2025

COLEGIADO	CARGO/REPRESENTAÇÃO	QUANTIDADE/SEXO		
		M	F	
Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – Consepex	Presidente	01	01	--
	Coordenadores de cursos	09	09	--
	Docentes	19	12	07
	Discentes	03	02	01
	Técnicos administrativos	02	02	--
	ETEP	02	01	01
	Sociedade científica de fomento à pesquisa	02	02	--
	TOTAL	38	29	09

Fonte: Elaboração própria

De forma semelhante ao Consup, a composição do Consepex também privilegia o sexo masculino. São trinta e oito membros, dentre os quais vinte e nove são homens, o que representa 76,31%.

Essa configuração reforça o padrão criado pelo discurso da ciência moderna, que legitimou o campo da ciência e tecnologia como de domínio masculino, evidenciando a lógica androcêntrica e excludente na qual a sociedade é arquitetada. A tabela 03 retrata os cargos do Codir em 2025.

Tabela 03 - Colégio de Dirigentes - Codir - 2025

COLEGIADO	CARGO/REPRESENTAÇÃO	QUANTIDADE/SEXO		
		M	F	
Colégio de Dirigentes – Codir	Presidente	01	01	--
	Pró-reitorias	05	03	02
	Diretores gerais dos campi	22	21	01
	Diretoria de gestão de pessoas	01	--	01
	Diretoria de Tecnologia da Informação	01	01	--
	Diretoria de atividades estudantis	01	--	01
	TOTAL	31	26	05

Fonte: Elaboração própria

No Codir a disparidade mostra-se mais desafiadora. Com uma representação masculina de 83,87%, configura-se como o colegiado mais excludente. A discrepância

no extrato diretorias gerais é ainda mais avassaladora. O percentual de homens nessa função é de 95, 45%.

Das 99 pessoas que compõem os colegiados superiores, apenas 20, são mulheres. Essa é uma forma da constatação de que, embora, as barreiras formais referentes à presença das mulheres em ciência e tecnologia tenham sido ultrapassadas, existem outros obstáculos que permeiam o itinerário do coletivo mulheres nesse campo.

Os dados referentes à composição dos colegiados superiores ainda permitem inferir que os conselhos não representam democracia plena, pois no que concerne à equidade de gênero, o que espelham é sexismo.

A respeito do sexismo nas instituições de ensino Harding (1998) é enfática quando afirma,

[...] Por razões de justiça social, as mulheres deveriam ter a mesma participação que os homens na administração das instituições que produzem e distribuem conhecimento [...] porque a compreensão parcial e distorcida de nós mesmas e do mundo que nos rodeia se produz justamente na cultura que silencia e desvaloriza sistematicamente a voz das mulheres (Harding 1998).

No entanto, não é exatamente como preconiza a autora que ocorre na realidade em pauta. Os dados demonstram considerável discrepância numérica. Os homens constituem maioria absoluta em todos os colegiados. Por isso, é preciso desvelar a realidade, avançar nas discussões, no enfrentamento da questão e na construção de estratégias de superação do que está posto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando dissecados sob as lentes de gênero, os colegiados não significam garantia de gestão democrática no que se refere à equidade de gênero. Essa realidade de exclusão das mulheres nos espaços de representatividade não se restringe ao IFRN. No Brasil, a presença feminina é preponderante entre as matriculadas na graduação e pós-graduação, representando 57,2% e 54% respectivamente. No entanto, no âmbito do CNPq, ocuparam, aproximadamente, 36% das bolsas entre 2013 e 2017 (35,64% em 2013; 35%, 36% em 2014; 35,19% em 2015; 35,37% em 2016; e 35,32% em 2017).

A exclusão das mulheres dos espaços de representatividade, que conforme se pode constatar ocorre tanto no plano macro como no micro, sustenta o que se denomina segregação vertical, mecanismo sutil e danoso que impede as mulheres de progredirem nas carreiras e de se fazerem notar no meio, mantendo-as em posições de subalternidade.

No caso específico da composição dos colegiados em análise, a segregação horizontal e a vertical se combinam fomentando o que Lima (2013) denomina labirinto de cristal, metáfora que a autora considera mais apropriada que o teto de vidro, por reconhecer que não é apenas no topo da carreira que as mulheres enfrentam problemas, mas em todos os espaços que ocupam no decorrer do percurso profissional.

A vantagem numérica dos homens nos colegiados contribui para que a dominação masculina se legitime e sua supremacia assuma ares de verdade. A análise possibilitou, portanto, compreender como o viés de gênero perpassa a realidade da instituição e como o androcentrismo consegue manter-se nesse ambiente. Constata-se, pois, que, na composição dos colegiados superiores, o IFRN reflete a dinâmica hegemônica do campo da ciência e tecnologia.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Discentes da Pós-Graduação stricto sensu do Brasil [2017 a 2020]. Brasília, DF:

Ministério da Educação; CAPES; 2018. [Acesso em 2025 fev 2]. Disponível em:
<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-2020-discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil>.

HARDING, Sandra. Existe um método feminista?. In: BARTRA, Eli (Comp.) **Debates en torno a una metodologia feminista**. México, D.F: Universidad Autonoma Metropolitana. 1998. Disponível em:
https://portal.ifrn.edu.br/documents/11284/Resolu%C3%A7%C3%A3o_68_2023_-_Regimento_Geral.pdf.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva: documento base/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. – Natal: IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Geral do IFRN**, Aprovado pela Resolução nº 68/2023 – CONSUP/IFRN, 2023.

KELLER, Evelyn Fox. **Reflexiones sobre Género y Ciencia**. Valencia IVEI, Edicions Alfons el Magnanim, 1991.

LIMA, Betina Stefanello. O Labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(3): 496 883 – 903 setembro – dezembro/2013.

SCHIEBINGER, Londa. **O Feminismo Mudou a Ciência?** Trad. Raul Filker. Bauru: EDUSC, 2001.

AValiação política das políticas para o livro didático

Ramon Igor da Silveira Oliveira¹

Adelmo Torquato da Silva²

Lenina Lopes Soares Silva³

INTRODUÇÃO

Processos relativos à avaliação de políticas públicas são de fundamental importância, visto que através deles é possível analisar a política e averiguar a sua relevância social no contexto de sua execução. Entre as políticas educacionais brasileiras está o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que, criado pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, objetiva a avaliação, a compra e a distribuição de livros e materiais didáticos para instituições de toda a educação básica, inclusive as de educação profissional e tecnológica, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Tal atendimento se deu pela combinação de alguns fatores. Primeiro, pela criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), para distribuição de livros de todas as disciplinas do Ensino Médio, por meio da Resolução CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, e da Portaria 2.922, de 17 de outubro de 2003 (Cassiano, 2007). Depois, pela promulgação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos da LDB como o Art. 36-B, que determinou que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio fosse desenvolvida nas formas Subsequente e articulada com o Ensino Médio (Brasil, 2008).

Ao considerar o determinado pelo Art. 36-B da LDB; a integração do PNLEM ao PNLD, efetuada em 2010; e o disposto pela Resolução CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009, que estabeleceu que a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam aderir ao PNLD para receber livros didáticos, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada ao Ensino Médio foi legalmente incluída no escopo de atuação da política do livro didático, promovendo o encontro entre essas políticas.

Sabe-se do local de destaque que o livro didático ocupa na cultura

¹ Mestre e doutorando em Educação, PPGEPI/IFRN, ramonygor@hotmail.com.

² Mestre em Administração e doutorando em Educação, PPGEPI/IFRN, adelmo2005@gmail.com.

³ Doutora em Ciências Sociais, PPGEPI/IFRN, leninasilva@hotmail.com.

escolar (Julia, 2001). Por ser o principal referencial utilizado por pais, estudantes e professores da educação pública, o livro pode influenciar diversas dimensões da experiência escolar, tendo a capacidade de ser utilizado como um instrumento de controle da formação pelo Estado.

Diante desse contexto que envolve a política, questiona-se: qual o papel histórico da política do livro didático na educação básica e na educação profissional técnica de nível médio dos IFs? Com essa indagação em mente, este estudo tem como objetivo realizar uma avaliação política das políticas para o livro didático em sua construção histórica.

Este estudo se estrutura em cinco seções, sendo a primeira esta introdução; na segunda, são feitas considerações acerca dos processos de avaliação e avaliação política de políticas públicas; na terceira, é apresentada a metodologia; na quarta, é realizada a avaliação política das políticas em questão, considerando os momentos históricos em que o Estado fez do livro didático um instrumento de controle; por fim, são tecidas as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Figueiredo e Figueiredo (1986) definem a avaliação como a ação de analisar a política pública e, diante de seus objetivos, avaliar a eficácia dos meios empregados para o seu alcance. Isso implica identificar se os efeitos das políticas são positivos ou negativos, previstos ou não previstos, e estimar se os orçamentos empregados para seu desenvolvimento são adequados à sua execução, no sentido do atendimento dos objetivos propostos.

A avaliação tem, portanto, os propósitos de diagnosticar a atuação da política pública e prognosticar sua performance futura, tornando possível indicar caminhos alternativos mais eficientes para o alcance de suas finalidades. Nesse sentido, sua função é a de “levar ao aprimoramento do desenho e da implementação de uma política pública, ou, raramente, à sua completa reforma ou revogação” (Wu *et al.*, 2014, p. 117).

Por implicarem princípios políticos, geralmente ligados às concepções de bem-estar humano e a prioridades sociais, faz-se imprescindível realizar, também, a avaliação política das políticas públicas, que, ainda conforme Figueiredo e Figueiredo (1986), consiste no ato de conferir valor a uma política através de uma

análise crítica dos princípios que a fundamentam e das razões que a tornam preferível a qualquer outra.

Nesse ínterim, Arretche (2013, p. 127) compreende que a avaliação política “pode ressaltar, quer o caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política, quer os valores e critérios políticos nela identificáveis”, uma vez que trata de examinar “os pressupostos e fundamentos políticos de um determinado curso de ação pública, independentemente de sua engenharia institucional e de seus resultados prováveis”.

Por esse motivo, as avaliações políticas são consideradas por Wu *et al.* (2014, p. 123) como informais, visto que independem da análise de sua implementação ou execução, ou seja, de “meios sistemáticos para a avaliação de dados relacionados a impactos de políticas públicas”, sendo realizadas por atores diversos, como a mídia ou grupos de interesse.

A partir da premissa inicial de que a política para livro didático é revestida por interesses do Estado, que podem ser identificados através da avaliação política, interessa compreender qual o seu papel histórico na educação básica e na educação profissional técnica de nível médio dos IFs. Para atender ao objetivo proposto, serão discutidos, no transcorrer do texto, os elementos que determinaram a criação e o desenvolvimento dessas políticas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste trabalho teve início com uma pesquisa bibliográfica, realizada no *site* Google Acadêmico, através dos termos “Política Pública” e “Livro Didático”, no sentido de identificar, através da literatura, momentos históricos em que as políticas do livro didático foram utilizadas pelo Estado como instrumento de controle; para além, foi realizada uma breve pesquisa documental, por meio da análise das legislações das políticas, visando identificar seus objetivos. Já a avaliação política foi empreendida segundo conceitos de autores como Figueiredo e Figueiredo (1986) e Arretche (2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atual política nacional para o livro didático, o PNLD, apesar de instituída em 1985 como estratégia de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, é

produto de uma longa série de tentativas de estabelecer uma política pública nacional para o livro didático.

Segundo Ferreira e Silva (2015), foi criado em 1929 o Instituto Nacional do Livro (INL), desenvolvido para legislar sobre o que se referia ao livro didático. O órgão, no entanto, recebeu atribuições somente em 1934, após a posse de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e da Saúde Pública e as reformas por ele realizadas (Mazzi; Amaral-Schio, 2021).

Para Melo (2016), a política foi influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, que tomava a instrução e a educação do povo como passo primordial para o progresso econômico e cultural do Brasil, vinculando-se, assim, a um contexto político que tinha como projeto a criação de uma nova identidade nacional.

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável por definir as diretrizes para a produção, a compra e a utilização do livro didático nos estabelecimentos de ensino. Entre suas atribuições estavam examinar os livros didáticos apresentados e, após avaliação, autorizar ou negar seu uso nos sistemas de ensino (Simões, 2006).

Instituída durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), essa foi “a primeira política de legislação e controle de produção do livro didático no Brasil” (Ferreira; Silva, 2015, p. 211), que, no contexto autoritário do golpe de 1937, incluiu cláusulas proibitivas e inaugurou a necessidade de autorização prévia para utilização dos livros didáticos, se estabelecendo não como uma ação voltada para a seleção de obras, mas como uma ação de censura. Com isso, o material didático se converteu em mero instrumento de difusão do ideário hegemônico.

O fim do Estado Novo deu início às discussões acerca da estruturação de uma nova Constituição, que veio a ser promulgada em 1946. Tal Constituição exigia a instituição de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apresentada ao Congresso Nacional em 1948 pelo Ministro da Educação Clemente Mariani. Aprovada somente em 1961, a LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, que refletia demandas de diferentes setores sociais, como a democratização e a descentralização do ensino, determinou a obrigatoriedade do ensino primário e influenciou de forma

direta as políticas para o livro didático (Filgueiras, 2011).

Posteriormente, no governo militar, a taxa de evasão escolar, agravada pelos altos custos dos livros, foi outro ponto de preocupação que exigiu a ação governamental (Mazzi; Amaral-Schio, 2021). Nesse sentido, novas mudanças ocorreram com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), que trouxe uma reorientação política para o material e garantiu recursos para a compra e a distribuição gratuita de livros (Simões, 2006).

Com o objetivo de “baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas e estimular a expansão da indústria do livro” (Filgueiras, 2015, p. 89), a atribuição inicial da Colted, conforme o Decreto nº 58.653, de 1966, era a de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico. O Decreto Presidencial nº 59.355, de 1966, porém, modificou sua função, que passou a ser a de incentivar, orientar, coordenar e executar atividades relacionados com a produção, edição, aprimoramento e distribuição de livros técnicos e didáticos (Batista; Santos; Souza, 2016).

No governo ditatorial, a economia estava voltada para os capitais privados nacionais e estrangeiros, o que esclarece a criação da Colted como resultado de um convênio realizado entre o Ministério da Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a *United States Agency for International Development* (Usaid). Nesse cenário, além da produção, foi alterada a própria função do manual escolar, que passou a ser um caderno de atividades, “assumindo um alto grau de dependência do contexto da sala de aula e realizando uma mediação entre o aluno e o professor, que atribui a este um papel subordinado em relação às atividades propostas pelo livro didático” (Batista, 2002, p. 554).

Diante disso, é possível avaliar que nuances de controle, próprios desse momento histórico, tomaram o âmbito educacional, o que é perceptível quando se analisa a escolha do Estado de implementar, no lugar de políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores, livros didáticos que direcionaram atividades educacionais e sequestraram o fazer do educador, bem como a opção por priorizar os interesses de empresas privadas.

Após o golpe militar de 1964, foi formado um conjunto de instituições “para garantir que os manuais didáticos estivessem de acordo com a ideologia difundida

pelo regime” (Silva; Silva, 2018, p. 3), dando origem ao Programa do Livro Didático (Plid). O programa, que determinava a distribuição gratuita e generalizada de livros e a obrigatoriedade do uso de determinados materiais em todos os níveis de ensino, foi eventualmente absorvido pelo INL, pelo Decreto nº 68.728, de 9 de junho de 1971, que extinguiu a Colted (Castro, 2005).

À época foi também instituída, através da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), com as funções de produzir, distribuir e vender, a preço de custo, materiais didáticos para estudantes desfavorecidos. Para Campos (2023, p. 38), a Colted e a Fename “contribuíam para modelar um produto da indústria cultural-escolar [...] em objeto síntese de uma linha de difusão de conteúdo ideológico concretizado pelo currículo de moral e civismo”, próprio do contexto no qual foram criadas.

Tomando o PLID como base para sua formulação, o PNLD foi instituído pelo Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985. Feijó, Amorim e Rodrigues (2012, p. 73) compreendem o PNLD como uma política que trouxe novo significado ao material, “depois das inúmeras formas de controle e intervenção estatal que incidiram sobre o livro didático desde a criação do INL”. Entre as principais mudanças trazidas pelo PNLD estão a escolha do livro didático pelos professores; a sua distribuição gratuita para todos os matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental; e a substituição dos livros descartáveis pelos reutilizáveis.

Höffling (2000) aponta que, no contexto de retomada da democracia, o PNLD compôs o conjunto de ações estatais que deveria suprir demandas admitidas como obrigatórias pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o atendimento a estudantes do Ensino Fundamental por vários programas suplementares, entre estes, de material didático escolar.

Ainda que o PNLD tenha trazido avanços, o Estado concedeu os processos relacionados à produção editorial à iniciativa privada (Pimentel; Vilela (2011). Essa medida, além de refletir os preceitos do Estado neoliberal, consolidou o livro didático como produto mercadológico, comercializado pelas editoras e consumido pelas escolas (Munakata, 2012).

Diante do importante espaço ocupado pelo livro didático na cultura escolar, e do modo como a política foi historicamente utilizada como instrumento de controle

pelo Estado, é possível relacionar todo o exposto com uma das atuais finalidades do PNLD, presente no Art. 2º do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, legislação vigente do PNLD: apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dispositivo importante para a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Tal política curricular é criticada pelas comunidades acadêmica e educacional, não somente pela forma como foi aprovada, sem maiores consultas ou discussões, mas por sua concepção educativa baseada em competências, calcada em uma organização curricular com disciplinas isoladas, formato “que não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige” (Silva, 2018, p. 14). Nesse sentido, uma questão fundamental a ser levantada se refere à distribuição de livros didáticos alinhados à BNCC, visto que, em instituições como os IFs, a educação profissional e tecnológica procura alicerçar-se em “valores e práticas ética e culturalmente elevadas, com base nas ciências, nas tecnologias, nas letras, nas artes” (Ciavatta, 2014, p. 31).

Assim, projetos de formação humanizadora e emancipadora podem ser invadidos pelos princípios excludentes de educação propostos pela BNCC, numa perspectiva de formação mínima e fragmentada. Tal compreensão permite avaliar que a política do livro didático, no decorrer da história, obteve e preserva a função de controle socioeducacional da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou realizar uma avaliação política das políticas para o livro didático em sua construção histórica, de modo a avaliar qual o seu papel histórico na educação básica e na educação profissional técnica de nível médio dos IFs, no sentido de discutir as implicações da política para a educação profissional e tecnológica (EPT). Ao entender a avaliação política como o ato de ressaltar o processo que levou à adoção de uma determinada política, identificando seus pressupostos, fundamentos e valores, a pesquisa possibilitou identificar as formas que a política nacional para o livro didático tomou no decorrer do tempo, permitindo avaliar que, historicamente, esta foi utilizada como instrumento de controle socioeducacional da formação, sendo o material utilizado nas escolas influenciado por demandas políticas, econômicas, sociais e culturais de determinados momentos históricos. Tais nuances se refletem

também nos projetos educativos, como a reforma do Ensino Médio de 2017, que se utiliza do PNLD para a implementação da BNCC em instituições de EPT, como os IFs.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Maria. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. **Terceiro Milênio**, v. 1, n. 1, p. 126-133, 2013.

BATISTA, Antônio. Um objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, Fapesp. p. 529-575, 2002.

BATISTA, Carmyra Oliveira; SANTOS, Edilene Simões Costa dos; SOUZA, Mônica Menezes de. A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o treinamento de professores para o uso do livro didático. In: Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 3., 2016, São Mateus. **Anais [...]**. São Mateus, 2016, p. 1-15.

BRASIL. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, 2008.

CAMPOS, Maria Aparecida da Silva. **Livro didático para todos**: as políticas da COLTED e da FENAME e sua participação na criação e distribuição dos manuais escolares de Educação Moral e Cívica. 2023, 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueirado. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. 2007, 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Texto para discussão nº 406**: O Processo de Gasto Público do Programa do Livro Didático. Brasília: IPEA, 1996. 77 p.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

FEIJÓ, José Anderson; AMORIM, Francianne Medeiros; RODRIGUES, Yara Katia Santos. Políticas públicas de provisão para os livros didáticos no Brasil: histórico e estudo de caso. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 1, p. 69-79, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Suzanna Neves; SILVA, Halline Mariana Santos. Um olhar sobre a trajetória política do livro didático no Brasil. In: Semana de Licenciatura, 12., 2015, Jataí. **Anais [...]**. Jataí, 2015, p. 209-215.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **Hist. Educ. (online)**, v. 19, n. 15, p. 85-102, 2015.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011, 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação de política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 99-118, set./dez. 1986.

FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 60 de 20/11/2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília, 2009.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **INTERMATHS**, v. 2, n. 1, p. 88-105, jan./jun. 2021.

MELO, Fernando Garcez de. Livro Didático: a construção de uma política educacional e social. **Revista Educação e Emancipação**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

PIMENTEL, Guilherme Henrique; VILELA, Denise. Contribuições para uma história do livro didático no Brasil: um estudo do PNLD. In: CIAEM-IACME, 13., 2011, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2011, p. 1-12.

SILVA, Humberto Rafael de Andrade; SILVA, Luiz Santos. Legislação e instituições gestoras da política do livro didático entre os anos 1971 e 2017. In: Encontro Estadual de História da ANPUH-PE, 12., 2018, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2018, p. 1-16.

SILVA, Juliana Orsini da. Professores de línguas e programas do livro didático. **Trab. Ling. Aplic.**, n. 55.1, p. 185-198, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Programa Nacional do Livro Didático: avanços e dificuldades. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 22, n. 1, p. 79-92, jan./jun. 2006.

WU, Xun *et al.* **Guia de Políticas Públicas**: gerenciando processos. 1 Ed. Brasília: Enap, 2014. 160p

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A ALOCAÇÃO DE RECURSOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Rita de Cássia Rocha¹
Maria Aparecida dos Santos Ferreira²

INTRODUÇÃO

As discussões expostas derivam de pesquisas em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), na Linha de Pesquisa 1 - Política e Práxis em Educação Profissional.

Entre as temáticas discutidas no Brasil, na área das Ciências Sociais, no campo da Educação, há as que tentam demonstrar os impactos do financiamento na educação, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a reforma do Estado implementada a partir dos anos 1990, principalmente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas atualizações. Nessas, destacam-se o financiamento da educação como um campo de estudo relevante com várias particularidades, pois a CF de 1988 a definiu como um direito social de todos os brasileiros e apresentou como ocorre sua garantia pelo financiamento.

A LDB vigente além de organizar a educação e o ensino em níveis, etapas e modalidades, também, definiu o seu financiamento e estabeleceu os mecanismos de efetivação. A educação profissional e tecnológica (EPT), no contexto da referida lei, adquiriu status de direito e modalidade. Condição que nos instiga a questionar: como se materializa seu financiamento? Sendo os Institutos Federais, escolas públicas, historicamente reconhecidas pela sua função social e espaços privilegiados à concretização dos objetivos nacionais para a formação ao trabalho, como se viabiliza sua manutenção e desenvolvimento?

Diante desses questionamentos, define-se como objetivo compreender como ocorre a alocação dos recursos públicos para a manutenção e o desenvolvimento aos fins que se destinam os Institutos Federais. Para essa reflexão, escolhe-se a pesquisa

¹ Doutoranda, PPGEP/IFRN, ritajes@gmail.com.

² Doutora, Professora e Orientadora no PPGEP/IFRN, maria.santos@ifrn.edu.br.

exploratória combinada com a realização de estudos bibliográficos e documentais para o alcance de seu objetivo. Dessa forma, tem-se as contribuições de autores que discutem a relação trabalho e educação no contexto da sociabilidade capitalista, bem como, os que debatem o financiamento da EPT. Acrescenta-se a análise de diversos tipos de documentos atinentes à educação profissional brasileira e, conseqüentemente, aos Institutos Federais.

O texto encontra-se organizado em cinco partes. Inicia-se por esta introdução, ao apresentar suas intenções. Expõe o seu referencial teórico e o metodológico, os resultados alcançados e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Teoricamente, adota-se o materialismo histórico e dialético, por conceber que a política pública educacional, com ênfase na formação profissional é um constructo e parte de uma totalidade social, assim, para sua apreensão torna-se imperativo a sua análise “como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação” (Minayo, 2014, p. 108). Com tal concepção, elenca-se alguns pressupostos para essa reflexão.

O debate em torno do financiamento das políticas públicas tem se movimentado nos anos finais do século XX e nas primeiras décadas do século XXI na América Latina, tomado pelos ideais neoliberais, que de certa forma, vem direcionando as reformas em alguns países, a exemplo do Brasil, concentrando o poder de influência, e transformações na redefinição do papel do Estado.

Essas reformas de Estados são partes da metamorfose do capital para o alcance da mundialização, mediante os processos de globalização, avanços científicos e tecnológicos e a financeirização da economia, por meio do regime de acumulação flexível (Antunes, 1999). Nesse cenário, a educação ocupa um lugar estratégico.

Ao direcionar o olhar para a política de financiamento da educação brasileira e de forma especial, à EPT, o embate político se situa em torno de dois projetos cujas bases epistemológicas se diferem: o primeiro, um projeto dual, atrelado aos ditames do capital e estruturado para reforçar e manter a divisão social do trabalho em que duas correntes científicas se destacam, a Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973) e a Pedagogia das Competências (Ramos, 2001); o segundo, sedimentado em uma

concepção de formação integral que contempla ciência, cultura e tecnologia à emancipação social, que na visão gramsciana, é unitária, inteira (Gramsci, 1982).

A educação profissional, conforme Manfredi (2002), corresponde ao processo formativo de mulheres e homens, voltado à produção da sua existência na convivência social e com a natureza, na geração de bens e serviços relevantes socialmente. Nesse sentido, deve-se analisar e problematizar a EPT inserida no contexto histórico, cultural, político e econômico pautado no e para o capital, associado a dinâmica do mercado de trabalho.

A formação ao trabalho no Brasil, logo a EPT, tem em suas marcas, a aliança com o modelo de desenvolvimento social e econômico do Estado e sua concepção dialoga com os interesses do capital. A institucionalização da educação profissional, como uma decisão do governo brasileiro, ocorreu por meio do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, com a implantação da rede de escolas denominadas Escolas de Aprendizes Artífices destinadas aos mais vulneráveis socialmente. Verifica-se que, as expressões “pobres”, “órfãos”, “desvalidos da sorte”, “desfavorecidos”, “vulneráveis” foram, e ainda são, adjetivos que acompanham o público-alvo a quem ela se destina (Manfredi, 2002).

Na contemporaneidade interpretando-se a Constituição Federal vigente e a atual LDB, o financiamento da educação vem recebendo atenção da comunidade acadêmica e científica, o que se reflete em estudos e pesquisas acerca dos recursos destinados às políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino. Assim, a EPT no contexto desses dispositivos legais, principalmente na LDB, assume a condição de ser um direito e ao mesmo tempo uma modalidade de ensino. O primeiro, por estar contido nos fins e princípios da educação com o compromisso de formar para o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996); e o segundo, por dispor que “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996).

No tocante ao financiamento da educação esses dois documentos trazem dispositivos que subsidiam a ação do Estado e as reflexões críticas. A CF de 1988, definiu os direitos sociais, dentre eles - a educação como direito de todos/as

brasileiros/as – e, de como o Estado o garantiria por meio de diversos recursos. A LDB estabeleceu como dar-se-ia o financiamento da educação pública gratuita, assinalando que seria de modo compartilhado entre os entes federados e em regime de colaboração, determinando à União a responsabilidade com as instituições federais de ensino, aos Estados e o Distrito Federal a obrigação com o Ensino Médio e o Ensino Fundamental e, para os Municípios, o comprometimento com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ainda em suas definições, o artigo 70, da atual LDB, discrimina o que será admitido no âmbito da manutenção e desenvolvimento do ensino como despesas, com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais públicas de todos os níveis.

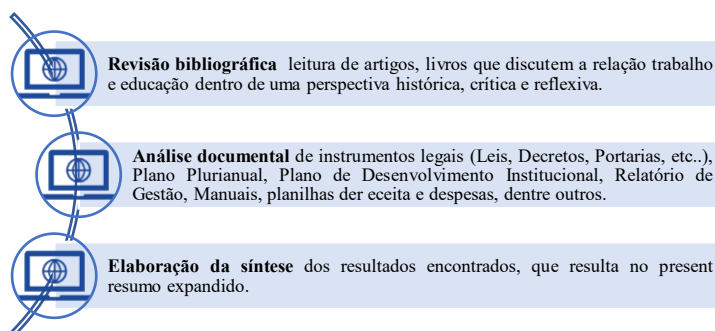
METODOLOGIA

Os trabalhos científicos, como um todo, exigem um rigor metódico. Isto é, devem passar pelo crivo do método científico; o contrário, é impeditivo para que se possa alcançar, de forma eficaz, os resultados esperados. Lakatos e Marconi (2010, p.233) assinalam que,

os trabalhos científicos devem ser elaborados de acordo com normas preestabelecidas e com os fins a que se destinam. Serem inéditos ou originais e contribuir não só para a ampliação de conhecimentos ou a compreensão de certos problemas, mas também servirem de modelo ou oferecer subsídios para outros trabalhos. [...] a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

Diante de tal compreensão, adotamos para este estudo a pesquisa exploratória e a combinamos com a revisão bibliográfica e a análise documental, visando alcançar o objetivo já declarado. Assim, o estudo foi desenvolvido em três etapas, conforme encontra-se explícito na figura 01.

Figura 01 – Etapas da pesquisa



Fonte: elaboração das autoras (2025)

A revisão bibliográfica permitiu a apreciação de produções acadêmicas, do tipo artigos científicos, teses que discutem a relação trabalho e educação no contexto da sociabilidade capitalista dentro de uma abordagem histórica e crítica. E, de forma específica, consultamos as publicações da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), por seu compromisso científico com a temática.

Para a análise documental, realizamos buscas em sites oficiais do governo brasileiro³ oficiais, durante o período de 1º/10/2024 a 20/01/2025. Acrescentamos à investigação, consultas ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)⁴.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a época em que se desenvolvia o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e encontrava-se em implementação os Planos de Expansão e interiorização da EPT.

Essa ação fez parte do processo das iniciativas do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no contexto da reconfiguração da EPT. A institucionalização da RFEPCT resulta das metamorfoses institucionais que se iniciaram em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Esse processo passa por uma sequência de seis transformações. O início já citado, depois Liceus Industriais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (Manfredi, 2002), e os atuais Institutos Federais. De acordo com a Lei nº 11.892/2008, os IF têm a missão de

³ <https://www.gov.br/planejamento/>; <https://www.planalto.gov.br/>; <https://portal.conif.org.br/>; <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>.

⁴ Esse sistema é uma ferramenta eletrônica instituída para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas.

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008).

Os Institutos Federais (IF) têm natureza jurídica de autarquia e desfrutam de autonomia nas áreas administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Essa autonomia assegura à instituição, além da liberdade para criar cursos, a autorização para a execução de seu orçamento e finanças. Dessa forma, cada um tem um orçamento próprio que é detalhado separadamente na Lei Orçamentária Anual (LOA), cuja fonte de financiamento advém da vinculação constitucional de 18% da receita líquida de impostos da União (Brasil, 1988). Com base no Art. 9º da Lei nº 11.892/2008, cada IF apresentará sua proposta orçamentária anual, discriminando os valores destinados para cada campus e reitoria, excetuando-se o que se destina ao pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores, que são as despesas obrigatórias.

O Decreto nº. 7.313, de 22 de setembro de 2010, em seu art. 4º, assinala que na elaboração das propostas orçamentárias anuais dos IF, o MEC deverá observar a matriz de distribuição, para a alocação de recursos destinados às despesas classificadas como: Outras Despesas Correntes e de Capital. Ancorado aos IF, criou-se um colegiado - Conselho Nacional das Instituições da RFEPCT (Conif) - como espaço democrático e propositivo, que reúne os Reitores e Pró-reitores. Nele se inclui a discussão e partilha dos recursos destinados à Rede. Essa discussão sistematizou uma proposição concebida como Matriz Orçamentária Conif. De acordo com o seu Manual (2022), a Matriz Conif :

[...] é uma metodologia de rateio do orçamento de custeio disponibilizado aos IF pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC/Governo Federal. Ela considera uma série histórica de despesas a partir de 2015, atualizada com base no IPCA, assim como parâmetros de tipificação das unidades que compõem a Rede Federal, entre outras regras, [...] (Brasil, 2022, p.7).

Apreende-se, portanto, que essa metodologia admite critérios técnicos e diálogos multi e interdisciplinares dada a complexidade da sua engenharia ao envolver conhecimentos e tecnologias de outras áreas. Para a sua elaboração, os dados da EPT, como matrículas, cursos, entre outros, são obtidos por meio de informações

disponibilizadas na Plataforma Nilo Peçanha. Colaboram à sistematização e compreensão da matriz os planejamentos que são exigidos no âmbito da gestão pública, tais como: I - o plano plurianual; II - as diretrizes orçamentárias; III - os orçamentos anuais (Brasil, 1988).

De acordo com os estudos de Grabowski (2010) e Pereira (2018) o financiamento da educação profissional é uma arena política, seu debate importa a educação e outras áreas governamentais, também se ocupam, inclusive com propostas formativas e recursos disponibilizados. Arrazoamos que essas discussões são preliminares e exigem aprofundamento, considerando que a pesquisa está em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo ainda que preliminar, indica que a discussão sobre financiamento da EPT é uma discussão multifacetada. Ela envolve a arena política e ideológica, considerando as lacunas que os estudos mencionados demonstram quando comparados ao que já foi definido na Educação Básica e o que é legalmente regulamentado. Seu aprofundamento requer diálogos com outras Ciências, tais como: Economia, Matemática, Estatística, Geografia, Administração, Contabilidade, Direito, entre outras, conforme desveladas na análise documental.

A revisão bibliográfica nas publicações da FINEDUCA revelou que os estudos nessa temática no campo da EPT são exíguos e quando recortamos a gestão da alocação dos recursos da EPT é ainda mais diminuto, considerando as peculiaridades dessa modalidade de ensino.

Por fim, não concluindo, pois são ainda reflexões preliminares, proporcionadas pela base de pesquisa exploratória, esses primeiros resultados revelam o quão necessário é o debate acerca do financiamento para EPT, pois ele se constitui um dos elementos indispensáveis à consecução das finalidades das políticas públicas em uma sociedade regida pelo capital e estruturada na desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1. ed. Boitempo Editorial. São Paulo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Relatórios de Gestão (2011-2022). Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/>. Acesso de 1º de janeiro a 31 de julho de 2024.

BRASIL. **Legislação Nacional**. Disponível em <https://www4.planalto.gov.br/legislacao> Acesso em julho de 2024.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em maio de 2024.

FRIGOTTO, G. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro. UERJ, LLP; SP: Expressão Popular, 2023.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2010.

GRAMSCI, A.. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, vol.2, p. 40.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, 2006, p. 273-296.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

PEREIRA, J. V. **O financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

RAMOS, M.. **Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHULTZ, T.. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zahar, 1973.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: À LUZ DA MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA

Evely Carine da Silva¹

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento²

INTRODUÇÃO

O resumo expandido resulta de um estudo bibliográfico e documental acerca da materialização da Assistência Estudantil no contexto brasileiro e tem como objetivo discutir como ocorreu a formação da política nacional de assistência estudantil. A pesquisa é motivada pela seguinte interrogativa: Como sucedeu a história da assistência estudantil no Brasil?

A intensão dessa questão de pesquisa é entender qual o papel da assistência estudantil na permanência dos estudantes nas instituições de ensino do país. Assim sendo, tem como foco sua formalização como política pública ao longo do tempo. Para isso, considera os contextos históricos, sociais, econômicos e políticos que influenciaram a importância da assistência estudantil como instrumento de democratização do acesso à educação e de promoção da equidade, destacando seu papel no combate às desigualdades sociais e educacionais.

A metodologia apresentada, fundamenta-se na abordagem qualitativa e tem como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental.

O referencial teórico está relacionado aos estudos de Silva (2020) e Kowalski (2012) que trouxeram contribuições históricas em suas pesquisas sobre esse objeto de estudo.

Esse estudo se organiza, portanto, em 5 partes, sendo: 1) introdução, com aspectos gerais sobre o estudo; 2) os referenciais teóricos acerca da história da assistência estudantil no Brasil; 3) a metodologia do estudo; 4) os resultados e discussões acerca da pesquisa; 5) e as considerações finais que trazem

¹ Pedagoga. Discente do Mestrado em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Email: evely.carine@escolar.ifrn.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1505-7156>.

² Professora do IFRN no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e nos cursos superiores. Doutora em Educação. Email: vivianne.oliveira@escolar.ifrn.edu.br.

apontamentos conclusivos que o estudo permitiu alcançar; 6) e as referências bibliográficas utilizadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Assistência Estudantil (AE) foi assumida no Brasil a partir da criação das universidades brasileiras, tendo início em 1928. Suas primeiras ações foram implantadas na Casa do Estudante Brasileiro em Paris que era destinada a auxiliar estudantes que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em se manter na cidade (Costa, 2010). Ao longo dos anos a AE foi evoluindo e se consolidado como uma política pública. Após dois anos de sua criação, em 1930, o governo Getúlio Vargas (1930-1934), aprovou a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.851/1931, que foi um marco importante na reorganização da educação no Brasil, principalmente, porque tratou da estruturação e regulamentação da educação superior no país.

Diante disso, iniciou-se a possibilidade de participação dos estudantes nos assuntos universitários, por meio da representação no Diretório Central dos Estudantes que se efetivou juntamente com os Diretórios Acadêmicos (DA) e se encarregaram de criar estratégias que respondessem as suas necessidades e demandas. Assim, começou a vislumbrar a regulamentação da AE nas universidades (Kowalski, 2012).

Em 1930, foi inaugurado no Rio de Janeiro a Casa do Estudante do Brasil, que contava com grandes doações governamentais e em 1934, a Constituição Federal (CF), institucionalizou a AE, cuja referência específica está expressa no artigo de nº 157 e seus respectivos parágrafos, que dispõem que a União, os Estados e o Distrito Federal, ficarão encarregados de reservar uma parte de seu patrimônio territorial e da formação de fundos para a educação, uma vez que, parte desses fundos deveriam ser aplicados em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência dentária e médica.

O governo por intermédio do Ministério da Educação e Saúde, apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que tinha como intencionalidade consolidar uma instituição representativa. Assim, a Casa do Estudante do Brasil, seria uma sede

administrativa e responsável para promoção da assistência jurídica, residência, saúde, emprego e bolsa. Porém, em 1938 o Congresso Nacional dos Estudantes, por motivo de divergências de ideias, rompeu a ligação da UNE com a Casa do Estudante do Brasil.

Em 1946, a nova Constituição Federal passou a garantir a obrigatoriedade da AE em todos os níveis de ensino. No capítulo II da Educação e Cultura, artigo nº 172, “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos necessitados condições da eficiência escolar” (Brasil, 1946). Tais avanços nutriram-se de forma significativa, as lutas postas pela UNE em prol da Reforma Universitária, que solicitavam que as universidades fossem um espaço pluralizado, por meio da criação também de cursos acessíveis para todos.

Em 1987, já na segunda fase da AE, ocorreu a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), cujo objetivo era buscar formas de viabilizar a redemocratização de acesso à educação superior, que ocorreu devido ao regime ditatorial nesse mesmo período.

Nesse sentido, Kowalski (2012, p.93) salienta que,

[...] Essas discussões ganharam eco com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cuja finalidade era, além de buscar a garantia da efetividade dos direitos fundamentais e a prevalência dos princípios democráticos, também contemplavam o processo de redemocratização da educação, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Embora esse documento não abordasse especificamente a educação superior é a partir dele que se começam a aprofundar as discussões referentes ao acesso e à permanência nas universidades.

A Constituição Federal de 1988, foi um marco importante para promover debates sobre a educação no Brasil. Essa tem como propósito promover debates acerca da universalização do acesso e permanência dos estudantes e como incluir e manter estudantes de diferentes origens socioeconômicas na educação superior pública.

Em 1999, o governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC), baseado nas questões sobre o acesso e a permanência na educação superior, criou o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), que tem como uma de suas prioridades financiar a graduação dos estudantes em instituições privadas, visando ampliar a promoção do acesso.

As reivindicações dos movimentos sociais em relação a AE solicitam que as instituições de ensino superior identifiquem alunos com bom rendimento escolar em situações de vulnerabilidade, para que a esses sejam oferecidas bolsas de estudo e apoio para o prosseguimento dos estudos. Essas foram também uma das formas de fortalecimento para a criação de políticas públicas voltadas para a permanência estudantil.

Dado isso, Silva (2020) aponta que o governo federal criou em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni) que se propôs a conceder bolsas de estudo em instituições privadas com bolsas parciais e integrais, assim como, o FIES. A intensão dessas políticas estava voltada para a AE no aspecto de sustentação desses alunos em toda trajetória acadêmica.

Contudo, percebeu-se uma forte tendência a democratização e crescimento da educação superior por meio de programas assistenciais que estimulavam o acesso principalmente, na iniciativa privada no que está relacionado a esse processo de inclusão. Portanto, essas políticas além de promover a parceria público-privada acabam com a urgência de inserir a AE como uma prioridade na agenda pública. Isso se deu porque o esforço governamental para ampliar o acesso ao ensino superior, criou demandas por políticas que não garantem somente o acesso, mas também a permanência dos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda.

Segundo Silva (2020), a terceira fase da política se deu com a promulgação do Decreto Federal nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), que tinha como objetivo a criação de condições para ampliação do acesso e garantia de permanência no ensino superior, como também, a melhoria nas estruturas físicas e administrativas das universidades federais.

Em meio a essas movimentações, o Reuni se destacou como um documento oficial que deu ênfase ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), ou seja, a partir dele o Estado começou a consolidar o plano nacional de assistência ao estudante. Assim, o PNAES passou a ser um instrumento de consolidação do Reuni. Em vista disso, cabia ao Pnaes responder às expectativas que ampliaram o acesso, promovendo políticas afirmativas que respondessem às demandas dos estudantes,

como programas de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde e outros.

Apesar dos avanços, a AE não parecia suficiente, com isso os formuladores de sua política, consideraram como prioritária a consolidação do Pnaes enquanto lei federal. Assim, durante uma das reuniões do Fonaprace:

[...] refletiu-se sobre a necessidade da construção de uma matriz orçamentária que pudesse garantir a continuidade dos recursos específicos à Assistência Estudantil. Assim, definiu-se que a Matriz de distribuição dos recursos PNAES deveria ser revista em função das exigências sociais e políticas, a fim de garantir a permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica (Fonaprace, 2012, p. 33).

Perante o exposto, a Fonaprace, 3 anos depois, e após o Decreto nº 6.096/2007, o PNAES deixa de ser uma Portaria Normativa para ser o Decreto Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010 o qual tem como objetivo:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV -contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Uma parte importante, após os desenvolvimentos das ações do Pnaes, foi a ampliação das instituições motivadoras da AE no contexto do Pnaes. Com a Lei nº 11.892 de 29 dezembro de 2008, que instaurou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que também se beneficiam do Pnaes.

Assim, o Fonaprace, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), UNE e outros, conseguiram aporte financeiro e foram reconhecidos instâncias promotoras e incentivadoras de políticas públicas para educação. Em síntese, o Pnaes deixou de ser uma portaria normativa e se consolidou como um Decreto Federal nº 7.234/2010 até se constituir na atual Lei de nº 14.914/2024 que consolida e formaliza a garantia da AE em âmbito nacional.

METODOLOGIA

O presente estudo trata dos resultados preliminares de uma pesquisa qualitativa que para Severino (2016), não se refere a uma metodologia específica, mas a uma abordagem que pode envolver diferentes referências epistemológicas e metodológicas relacionadas às ciências humanas.

Também trata de uma pesquisa bibliográfica que segundo Lima (2007), afirma que é um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, posto que é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. É ainda documental, pois fez uso de instrumentos legais e “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke; André, 1986, p. 39).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da história da AE no Brasil, houve vários avanços que se fizeram possíveis para se materializar como uma política pública voltada para a garantia do acesso e permanência dos estudantes no ensino superior. Essa ganhou destaque a partir da criação da UNE que começou a pressionar o governo por melhorias nas condições dos alunos.

Com esse marco histórico, é possível identificar como ocorreu a expansão das universidades no país, como também a sensibilidade do governo em criar ações e programas que atendessem o público marginalizado em relação ao acesso às universidades públicas que, inicialmente tinha como público (em grande parte) a elite financeira. Assim, com o intuito de aumento de vagas, o financiamento e fornecimento de bolsas parciais e integrais foram criados o Fies e Prouni. Esses pretendiam democratizar essa etapa de ensino, dando mais acesso e ampliando o número de vagas nas instituições privadas.

Em 19 de julho de 2010, o Pnaes foi instituído como política pública por meio do Decreto nº 7.234 que formalizou a AE como uma política de governo, voltada para a permanência de estudantes de baixa renda em instituições federais de ensino

superior. Antes disso, o programa já era discutido no âmbito das políticas educacionais, principalmente devido ao aumento do acesso ao ensino superior proporcionado pelo Reuni. O objetivo do decreto foi consolidar o apoio financeiro e estrutural aos estudantes que enfrentavam dificuldades socioeconômicas, garantindo condições para sua permanência nas universidades e Institutos Federais.

A transformação do Pnaes em lei representou um avanço significativo na institucionalização das políticas de assistência estudantil no Brasil, reforçando o compromisso do Estado com a permanência e o sucesso dos estudantes no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo expressa a relevância da criação da AE no Brasil para o acesso e permanência dos estudantes em instituições federais e sua materialização tornando-se política pública em forma de Lei. Essa vem gerando oportunidades para estudantes de baixa renda e em situação de vulnerabilidade pelo acesso e a permanência em Instituições de Educação Superior públicas e privadas.

Os resultados parciais dessa pesquisa mostram os avanços para uma educação superior democrática, pois seus benefícios se apresentam na oferta de programas que garantem a permanência dos alunos beneficiários do Pnaes, tais como assistência a moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, auxílio eventual (exames, ressonância, ultras e outros) e fardamento escolar.

Assim, esse trabalho busca contribuir para outras pesquisas relacionadas à Pnaes por mostrar seu histórico desde o início e o que motivou sua continuidade durante todos esses anos, bem como como aconteceu sua trajetória no campo das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 20.302, de 2 de janeiro de 1946**. Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20302-2-janeiro-1946-327736-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 14.914, de 03 de julho de 2024**. Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-publicacaooriginal-172283-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2025.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KOWALSKI, Aline Viero **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Adão Rogério Xavier; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Demarcações históricas sobre a Política de Assistência Estudantil no Brasil. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020042, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100230&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 20 jan. 2025.

LIMA, Telma Cristiane Sasso. de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ANÁLISE DOS FATORES DE EVASÃO ESCOLAR EM CURSOS TÉCNICOS DE AGROPECUÁRIA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Tiago Rodrigues Galvão¹
Marcos de Moraes Sousa²

INTRODUÇÃO

A evasão escolar representa um grande desafio para as políticas educacionais no Brasil, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa modalidade, que integra o ensino médio à formação técnica, visa preparar os alunos para o mercado de trabalho. No entanto, a alta taxa de evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio prejudica a efetividade desse modelo educacional. De acordo com o Ministério da Educação, a evasão é definida como a interrupção definitiva ou temporária do vínculo do aluno com a instituição, impactando negativamente tanto o sistema educacional quanto a sociedade em geral (Brasil, 2014).

Nos Institutos Federais, como o IF Goiano, a evasão escolar tem sido uma preocupação constante. Esses institutos desempenham um papel fundamental na democratização do acesso à educação de qualidade, mas ainda enfrentam desafios relacionados à permanência dos estudantes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) aponta que a evasão afeta especialmente jovens de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, evidenciando a necessidade urgente de ações que abordem as causas desse fenômeno (IBGE, 2020).

A evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio é atribuída a diversos fatores, incluindo desafios institucionais, como a falta de integração curricular, sobrecarga de disciplinas e infraestrutura inadequada. Além disso, fatores socioeconômicos, como a necessidade de conciliar estudo e trabalho, e questões

¹ Graduado em Administração, Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, tiago.galvao@ifsc.edu.br

² Mestre em Agronegócio pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2008). Doutor em Administração pela Universidade de Brasília (UnB) (2015). Pós-Doutorado na Universidade de Berna, no Kompetenzzentrum für Public Management (KPM), Instituto Federal Goiano, marcos.moraes@ifgoiano.edu.br

individuais, como dificuldades de adaptação e saúde mental, também influenciam o abandono escolar. Esses elementos exigem uma abordagem ampla para enfrentar o problema, considerando tanto as questões internas das instituições quanto às condições externas que afetam os estudantes (Alvarez; Alves; Matos, 2021).

Este estudo visa investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar nos cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio no IF Goiano, por meio de uma revisão bibliográfica. O objetivo geral é analisar os determinantes da evasão escolar, identificar os principais desafios enfrentados pelos alunos e pelas instituições, e sugerir alternativas para políticas e práticas educativas mais eficazes. A pesquisa busca fornecer subsídios para a formulação de estratégias que promovam a permanência e o sucesso dos estudantes, alinhando-se aos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

REFERENCIAL TEÓRICO

A evasão escolar é um fenômeno que afeta profundamente a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, prejudicando a formação dos estudantes e comprometendo os objetivos das políticas públicas educacionais. Nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a interação de fatores estruturais, socioeconômicos e individuais contribui para o alto índice de abandono escolar. Esses fatores exigem uma análise profunda das especificidades do fenômeno para implementar soluções eficazes.

A Educação Profissional e Tecnológica tem raízes em um modelo dualista de ensino, que inicialmente separava a formação técnica da educação acadêmica. Com a criação das escolas de artífices em 1909 e a posterior inclusão da formação técnica no ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a EPT passou a buscar uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades do mercado de trabalho (Nosella; Azevedo, 2012). Contudo, apesar da criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 e sua expansão significativa, a evasão escolar permanece um grande desafio. Dados de 2022 indicam que 19,11% dos alunos matriculados em cursos técnicos integrados abandonaram os estudos, refletindo a necessidade de políticas públicas mais eficazes para combater esse problema (Brasil, 2023).

A estrutura curricular da EPT visa integrar teoria e prática, mas enfrenta barreiras, como a falta de infraestrutura adequada, a sobrecarga curricular e a desconexão entre os conteúdos acadêmicos e as práticas profissionais. Esses obstáculos afetam a motivação dos estudantes, prejudicando sua permanência nos cursos técnicos (Ramos, 2014). A evasão escolar também tem implicações graves para a formação dos alunos, que perdem a oportunidade de obter uma qualificação técnica, essencial para ingressar em setores-chave como o agronegócio e a agropecuária, áreas de relevância para o IF Goiano.

Além dos impactos individuais e institucionais, a evasão escolar gera consequências sociais e econômicas. A falta de qualificação técnica entre os jovens compromete a oferta de mão de obra qualificada e agrava as desigualdades sociais e regionais, especialmente em áreas atendidas pelo IF Goiano, onde a educação técnica representa uma oportunidade crucial de ascensão social. No aspecto econômico, a evasão resulta em custos sociais elevados, como maior dependência de programas assistenciais e menor arrecadação tributária devido à informalidade no mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O Quadro 01 a seguir resume os principais fatores que contribuem para a evasão escolar nos cursos técnicos integrados e seus impactos correspondentes. Esses fatores são cruciais para entender a complexidade do fenômeno e auxiliar na formulação de políticas educacionais mais eficazes.

Quadro 01: Fatores Contribuintes para a Evasão Escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e seus Impactos.

Fatores	Impactos
Socioeconômicos	Dificuldade financeira, necessidade de contribuição familiar, baixa renda.
Estruturais	Falta de infraestrutura, currículos desatualizados, carga horária excessiva.
Individuais	Dificuldade de adaptação, desmotivação, problemas de saúde mental.
Gênero	Obstáculos como gravidez precoce e responsabilidades familiares.
Institucionais	Perda de alunos, desperdício de investimentos, sobrecarga do sistema educacional.
Sociais e Econômicos	Baixa qualificação técnica, perpetuação da pobreza, aumento de custos sociais.

Fonte: elaboração própria.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar abordagens integradas que abordem as causas da evasão e suas repercussões em todos os níveis.

METODOLOGIA

A revisão narrativa de literatura teve como objetivo identificar e sistematizar os principais fatores que contribuem para a evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Esse método permitiu o levantamento de informações de estudos teóricos e empíricos relevantes, oferecendo uma base sólida para compreender as múltiplas dimensões do fenômeno.

Para realizar a revisão, foram selecionadas fontes acadêmicas e documentais em bases de dados como SciELO, Google Scholar e Base, utilizando palavras-chave como “evasão escolar”, “educação profissional e tecnológica”, “cursos técnicos integrados” e “fatores de abandono escolar”. O recorte temporal da pesquisa abrangeu os últimos dez anos, priorizando estudos publicados em português, inglês e espanhol. Os critérios de inclusão foram: (a) pesquisas no âmbito da educação profissional e tecnológica; (b) estudos que abordassem diretamente os fatores de evasão escolar; e (c) publicações com dados empíricos ou revisões teóricas consistentes. Foram excluídos trabalhos fora do escopo temático ou temporal, e aqueles sem rigor metodológico.

A análise dos textos selecionados seguiu uma abordagem qualitativa e descritiva, identificando padrões e temas recorrentes nas causas da evasão escolar, assim como estratégias para mitigar o problema. Essa sistematização permitiu um panorama abrangente dos desafios enfrentados pelas instituições e pelos estudantes no contexto da educação técnica integrada, especialmente no Instituto Federal Goiano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados revelaram que as condições socioeconômicas dos estudantes são determinantes-chave para a evasão escolar. Alunos de famílias de baixa renda enfrentam desafios como a necessidade de contribuir financeiramente para o sustento

familiar, o que dificulta sua permanência nos cursos (UNICEF, 2021). Esses resultados corroboram estudos que associam vulnerabilidade socioeconômica ao abandono escolar (Alvarez; Alves; Matos, 2021). O perfil individual dos estudantes também tem relevância, com a evasão sendo mais comum entre os mais jovens, que muitas vezes não têm clareza sobre a escolha do curso. Além disso, dificuldades de adaptação escolar, problemas de saúde mental e desmotivação contribuem para o abandono (Butterworth; Leach, 2018).

O gênero é um fator crucial, com muitos jovens enfrentando obstáculos como gravidez precoce e responsabilidades familiares, que limitam sua continuidade nos estudos. Esse cenário reforça a necessidade de políticas educacionais sensíveis ao gênero (IBGE, 2020). A análise dos dados institucionais revelou que a alta carga horária e currículos desatualizados dos cursos técnicos contribuem para a desmotivação. Muitos alunos relatam dificuldades em visualizar a aplicabilidade dos conteúdos, o que afeta seu interesse (Ramos, 2014). A infraestrutura inadequada, como a falta de laboratórios e materiais pedagógicos, também dificulta atividades práticas essenciais à formação técnica em agropecuária, alinhando-se à literatura sobre a importância de uma infraestrutura de qualidade para retenção dos alunos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Embora, programas como o PNAES busquem minimizar impactos socioeconômicos, a insuficiência de recursos ainda é um obstáculo. É necessário ampliar a abrangência e execução dessas iniciativas para atender às necessidades dos estudantes da EPT (Brasil, 2014a). No contexto do IF Goiano, localizado em uma região com forte vocação agrícola, os cursos de agropecuária desempenham um papel estratégico. No entanto, o desalinhamento entre os conteúdos e as demandas regionais contribui para a desmotivação. Alunos que não veem a conexão entre os estudos e as oportunidades locais tendem a abandonar os cursos (Kuenzer, 2009).

A falta de políticas de inclusão social e a desigualdade regional também aumentam os desafios, especialmente em áreas rurais, onde o acesso a serviços básicos é limitado. A necessidade de deslocamento para os cursos e a ausência de suporte institucional adequado agravam a evasão. Essa pesquisa corrobora estudos que apontam a evasão na EPT como multifatorial, influenciada por fatores

socioeconômicos, institucionais e comportamentais. No entanto, destaca particularidades regionais que exigem uma abordagem diferenciada nas políticas educacionais. Para reduzir a evasão, sugere-se fortalecer as políticas de assistência estudantil, ampliando bolsas de estudo, transporte e alimentação. Também é fundamental revisar os currículos, promovendo maior integração entre teoria e prática e alinhamento com as demandas do mercado regional.

O investimento em infraestrutura, com laboratórios e materiais adequados, é crucial para a formação de qualidade. Além disso, programas de suporte psicológico podem ajudar os alunos a enfrentar os desafios emocionais que impactam sua decisão de desistir dos estudos. Parcerias com o setor produtivo podem alinhar os cursos às necessidades do mercado, oferecendo estágios e projetos integradores que conectem os alunos ao mercado de trabalho local, tornando a formação mais relevante. Essas estratégias refletem a complexidade da evasão escolar e a necessidade de abordagens integradas. A implementação de políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas inovadoras e maior articulação com as demandas regionais são essenciais para a permanência dos alunos na EPT e o desenvolvimento socioeconômico das regiões atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar nos cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio do IF Goiano. A evasão escolar é um fenômeno multifatorial que impacta tanto os estudantes quanto as instituições de ensino. A pesquisa identificou que as condições socioeconômicas, a infraestrutura, a organização curricular e fatores pessoais dos alunos são determinantes nesse processo.

A análise de dados da Plataforma Nilo Peçanha e a revisão bibliográfica confirmaram a hipótese de que a evasão é influenciada por aspectos socioeconômicos, estruturais e pedagógicos, além de questões comportamentais e familiares. A falta de apoio familiar, problemas de saúde mental e responsabilidades domésticas também foram identificados como barreiras significativas.

Este estudo contribui ao expandir o entendimento sobre a evasão escolar na educação profissional e tecnológica, oferecendo dados e sugestões práticas para

reduzir esse problema, como o fortalecimento de políticas de assistência estudantil e a revisão dos currículos. O produto educacional desenvolvido também pode auxiliar gestores a implementar estratégias para melhorar a retenção dos estudantes.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com dados de uma única instituição, suas conclusões podem servir de base para estudos futuros que envolvam outras instituições e contextos. Ao abordar a evasão escolar de forma integrada e com foco na realidade regional, este estudo contribui para o aprimoramento da educação profissional e tecnológica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, K. R.; ALVES, S. C.; MATOS, R. P. Evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal: levantamento de fatores motivacionais e propostas de intervenção. **Research Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e12510615630, 2021. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15630>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Relatório anual de educação profissional e tecnológica**: 2022. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BUTTERWORTH, P.; LEACH, L. S. *Early Onset of Distress Disorders and HighSchool Dropout: Prospective Evidence from a National Cohort of Australian Adolescents*. **American Journal of Epidemiology**, v. 187, n. 6, p. 1192-1198, 1 jun. 2018. Disponível em: <https://academic.oup.com/aje/article/187/6/1192/4604574>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias, 15 jul. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, M. A. A qualidade na educação técnica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 65-77, 2014.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil:** Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 20 set. 2024.

AVALIAÇÃO POLÍTICA DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MANUEL QUERINO DE QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL

Claudiana Lopes Barbosa de Oliveira Ferreira¹

Kadydja Karla Nascimento Chagas²

Daniela Cunha Terto³

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte das atividades de uma pesquisa de mestrado em curso sobre avaliação política de políticas públicas, que tem como objetivo avaliar a implantação do Programa Manuel Querino de Qualificação Social e Profissional (PMQ) desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Nesse sentido, busca trazer aspectos iniciais da pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, com enfoque na qualificação profissional e na inserção das populações vulnerabilizadas no mercado de trabalho, no período de 2023 a 2025.

A questão inicial da pesquisa se expressa em: como vem se desenvolvendo a implantação do PMQ no contexto do IFRN em observação à perspectiva da inclusão das populações vulnerabilizadas no mundo do trabalho?

Na relação do Estado com a sociedade, verifica-se que, a formulação das políticas públicas através de programas se dá em processo de decisões e procedimentos movidos pela dinâmica das relações entre Estado, a sociedade e o mercado. Compreender essas relações é fundamental para entender o lugar que ocupa as populações vulnerabilizadas, principalmente no atual contexto em que a agenda política do Estado na sociedade capitalista está marcada por reformas trabalhistas de base neoliberal.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3504-3860>, Claudiana.ferreira@escolar.ifrn.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1563-3682>, Kadydja.karla@escolar.ifrn.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0307-6572>, daniela.terto@escolar.ifrn.edu.br

Dentro de uma sociedade capitalista, o processo de políticas públicas consiste em uma complexa atividade que vai além de tomar decisões e inclui-las na definição de agendas do governo. Se configura também, no papel do Estado, nas relações de produção das classes sociais e nos componentes ideológicos, que faz com que sejam regularizadas as diversas políticas públicas em uma sociedade. De acordo com Marx (2011) o Estado é um instrumento de dominação que está a serviço da classe dominante. Para esse autor, é através do Estado que a classe dominante faz valer seus interesses como sendo de toda sociedade, se materializando como ação política. Com relação ao Estado e seu papel, Poulantzas (1980, p.33) afirma que: [...] “O Estado tem um papel essencial nas relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais, porque não se limita ao exercício da repressão física organizada.”

Da compreensão de Poulantzas (1980) compreende-se que, as políticas públicas sinalizam o discurso do Estado, que favorece a conservação da existência de uma classe que domina e de outra classe que será dominada. Ele coloca que, o Estado não produz um discurso unificado, e sim, vários discursos encarnados nos diversos aparelhos ideológicos de acordo com a classe a que se destinam. O Estado assim, assume características distintas de acordo com o momento e o contexto de cada época.

A sociedade do século XXI reconhece o direito à educação e a necessidade de qualificação profissional, porém, o modo de produção capitalista trata o conhecimento como uma mercadoria. Na lógica do Capital Humano, a formação profissional tem transferido a responsabilidade do Estado para a classe trabalhadora e filhos desta. Assim, construindo uma ideia de que terá garantias de emprego conforme sua qualificação. É sobre essa lógica que respaldamos nossas análises.

As políticas públicas de qualificação desenvolvida no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego visam promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação, conforme afirma o Ministério do Trabalho e Emprego: A qualificação profissional, aliada à qualificação social do trabalho brasileiro, é fator indispensável para o acesso e permanência no mundo do trabalho (BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego). Nesse contexto, em 21 de agosto de 2023, o Governo Federal, por meio do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), lançou o PMQ, através

da Portaria MTE nº 3.222/2023, voltado ao desenvolvimento de ações de qualificação social e profissional a jovens e trabalhadores, de forma a contribuir com a formação geral, acesso e permanência no mundo do trabalho. Desta forma, o PMQ é criado como uma condição de acesso à educação profissional, inclusão das populações vulnerabilizadas e forma de mudar a qualidade de vida.

Na Educação Profissional brasileira, há marcas de descontinuidades de políticas em relação aos programas. Por isso, é relevante avaliar as políticas públicas, através dos programas e sua materialização no contexto da Educação Profissional, principalmente no tocante ao papel do Estado frente às demandas da classe trabalhadora. Tais ponderações e análises, permitirão verificar se os objetivos do PMQ correspondem à perspectiva da inclusão das populações vulnerabilizadas no mundo do trabalho.

Para alcançar o objetivo, além desta introdução, o texto está estruturado em três partes: fundamentação teórica acerca de avaliação política da política e as relações entre Estado e trabalho na sociedade capitalista; Metodologia e diálogo com o materialismo histórico dialético adotados no percurso da pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados e discussões do estudo, no qual sinalizamos os desafios e progressos iniciais da implantação do PMQ no IFRN.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa, relaciona-se com as categorias analíticas: políticas públicas, trabalho e educação profissional, ancorados no materialismo histórico dialético, a fim de compreender contradições do processo histórico, econômico e social, a que o objeto pertence, sob a visão de autores como: Azevedo (2015), Harvey (2011), Kuenzer (2011), Moura (2016), Marx (2011) e Poulantzas (1980); referências que dialogam com o mundo do trabalho, possibilitando problematizar e ampliar a compreensão sobre a importância das políticas públicas na sociedade capitalista.

Inegavelmente o sistema capitalista tem sido devastador para a classe trabalhadora, que explorada, ainda recebe uma formação aligeirada e de pouca qualidade. Nessa lógica o capitalismo é um sistema que só toma, e nesse ciclo de troca injusta, procura oportunidades de lucros, incentiva a competitividade, desqualifica

os sindicatos e coloca a todo vapor a exploração do trabalho. Diante das crises do sistema capitalista, o papel do Estado foi redefinido, em um contexto marcado pela mundialização do capital, da acumulação flexível e do neoliberalismo, nesse sentido a condição das populações vulnerabilizadas é de exclusão, desemprego e sobrevivência.

A elaboração de políticas públicas, em especial, os programas, veem com o propósito de colocar em prática medidas que efetivem o acesso à educação para todos e auxiliem quanto aos direitos previstos como ressaltados no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, pelos princípios à vida, à liberdade e à igualdade de oportunidades, também no Art. 6º dos direitos sociais a educação, saúde, alimentação, trabalho e moradia e no Art. 7º dos Direitos dos trabalhadores, além de outros que visem à melhoria de sua condição social. No Art. 208 verificamos o dever do Estado com a educação (Brasil, 1988). Nesse contexto, é preciso garantir a educação como direito de todos, e a formação de qualidade, como dever do Estado, enxergando o trabalho como princípio educativo e não como manutenção do grupo hegemônico.

Os anos que compreendem entre 1990 e 2003, governos que atuaram no Estado brasileiro em prol do neoliberalismo foram Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Esse período foi marcado pela efetiva implantação da política Neoliberal no Brasil, em que o contexto brasileiro passou por reformas trabalhistas, reforma monetária, privatizações e a educação adotou o modelo de gestão empresarial, oferecendo aos filhos da classe trabalhadora um ensino voltado para desenvolver competências e habilidades, para atender as demandas do mercado com trabalho precarizado.

Entender o processo histórico e o fluxo do capital, é essencial para compreendermos as condições em que vivemos na contemporaneidade. Segundo Harvey (2011), o capital tem um fluxo e, é nas crises, que ele sobrevive e avança em cada esfera da sociedade. É esse fluxo que se materializa em nosso cotidiano, dentro de nossas casas, em nosso trabalho e nosso lazer. Nesse cenário, o Estado aproveita esse fluxo, aliando a estranha lógica do capital para manipular as massas e aumentar o seu poder em relação a classe trabalhadora. O Estado Capitalista, do ponto de vista

ideológico, utiliza a implementação das políticas públicas como estratégia de legitimação e dominação. Conforme coloca Azevedo (2015), a educação brasileira segue as determinações dos organismos internacionais com programas e projetos regidos pela lógica do mercado.

O cenário econômico brasileiro a partir de 2016 até os dias atuais, com uma pandemia no meio, tem sido de muitos desafios para a classe trabalhadora. Sobretudo quando se trata da formação e qualificação profissional. O desemprego estrutural tem crescido nos últimos anos, questões de flexibilização e a plataformização tem sido pautas de discussões constante nas relações do Estado com a sociedade. Quanto a formação, o Estado neoliberal tem demandado programas aligeirados para qualificar mão de obra barata. Sobre essa questão Kenzer (2011) afirma que na acumulação flexível, o mercado de trabalho busca os arranjos flexíveis de competências diferenciadas e aprofunda as diferenças de classe, mas não qualifica. Nesse mesmo entendimento Moura (2016, p.151) afirma: [...] “O papel da escola não estaria em preparar para diversos “empregos” de qualificação diversa, mas em fazer acreditar a tese da identidade entre qualidade e quantidade.”

A inserção ao mundo do trabalho e a implementação de políticas e programas que visam diminuir a exclusão baseada nos princípios do direito e justiça é uma possibilidade para os jovens e adultos brasileiros. A partir desse entendimento de formulação de políticas públicas e escolhas de políticas para resolver problemas a fim de refletir nas transformações sociais, é preciso analisar como têm sido implementados os programas de educação e qualificação profissional que devem produzir mudanças na sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa faz uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, avaliação política da política, bem como análise documental referente ao PMQ, buscando à luz no materialismo histórico-dialético explorar as categorias já citadas no referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil, diversos Programas têm impactado a classe trabalhadora. Dentre eles, programas de transferência de renda para famílias em vulnerabilidade social (Bolsa

Família), programas de acesso à Educação (Prouni e Fies), assim como Programas de Formação Profissional (Pronatec, Programa Mulheres Mil e outros). Essas políticas, através dos programas, refletem um contexto histórico, social e político, que necessitam ser revisitadas para estruturar avaliações da maneira a observar como elas impactam a população.

A implantação do PMQ, no ano de 2023, tem por objetivo o desenvolvimento de ações de qualificação social e profissional a jovens e trabalhadores, de forma a contribuir com a formação geral, acesso e permanência no mundo do trabalho, iniciada no contexto do terceiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026). O PMQ, criado com recurso do MTE direciona cursos no IFRN com durabilidade de 4 meses e ressalta o lugar do trabalhador na sociedade capitalista, mundo do trabalho, construção de ser social e prática de intervenção social para o processo de transformação de suas histórias de vida e da comunidade que ocupa.

O caminho percorrido para implementação da política e implantação do PMQ, tem sido exitoso, conforme afirmação da coordenação geral do programa, expandindo-se por todas as regiões do país e com ampla divulgação de qualificação profissional. O PMQ é executado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), de acordo com as resoluções do Conselho Nacional do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat). Nesse processo, constata-se que o PMQ se caracteriza por trazer objetivos implícitos e explícitos na formação das populações vulnerabilizadas, em tempos de acumulação flexível. Desta maneira, apresenta a forma aligeirada de submeter a formação dos cursistas à lógica do capital com cursos FIC, o que resulta em má qualidade na formação e não dar garantias de cumprir com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos cursistas.

Os documentos selecionados compõem a publicação dos editais lançados pelo IFRN em diferentes campi, a qual possui os cursos que serão ministrados com o objetivo de qualificar jovens e trabalhadores das populações vulnerabilizadas entre 16 (dezesesseis) a 29 (vinte e nove) anos e que tenham concluindo o Ensino Fundamental. Para auxiliar na compreensão do objeto de estudo, apresentamos o Quadro 01, cursos de curta duração, conforme os campi e período:

Quadro 01- Distribuição dos cursos e carga horária por campus do IFRN - 2024

CURSOS OFERTADOS PELO PROGRAMA MANUEL QUERINO DE QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL NO IFRN	
CAMPUS	CURSO OFERTADO
Apodi	Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas. - 200h
Caicó	-Condutor de Turismo em Unidades de Conservação Ambiente Local - 200h. - Eletricista de Sistemas de Energias Renováveis - 200h. - Desenvolvedor de aplicativos para mídias digitais - 240h.
Currais Novo	-Montador e reparador de computadores - 200h. - Auxiliar de cozinha - 220h. - Condutor de Turismo em Unidades de Conservação Ambiente Local - 200h
Ipanguaçu	-Agente de Desenvolvimento Cooperativista e Solidário; -Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas. - 200h
João Câmara	Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários
Macau	Programador Web - 200h
Mossoró	-Auxiliar de Manutenção Predial - 200h. - Eletricista de sistemas de energias renováveis - 200h.
Natal central	- Auxiliar de Manutenção Predial - 200h. - Eletricista de sistemas de energias renováveis - 200h.
Natal Centro Histórico	-Editor de vídeo - 200h. -Operador de Gravação e Edição de Áudio - 240h. - Agente cultural - 200h
Natal Zona Norte	Vendedor - 200h
Nova Cruz	-Montador e Reparador de Computadores - 200h. - Vendedor - 200h
Santa Cruz	Vendedor - 200h
São Paulo do Potengi	Programador Web - 200h

Fonte: edital 01/2024 do projeto de qualificação social e profissional- ciclo 1

Os dados do quadro demonstram que os cursos de qualificação profissional asseguram a lógica mercantil, com arranjos flexíveis que incluem e excluem, como aponta Kuezer (2011) grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados ou é excluída. A partir dos objetivos do PMQ, observa-se uma proposta de cursos com formação iniciada e continuada (FIC) com carga horária de até 240 horas, flexibilidade da formação, articulada pelo capitalismo para o atendimento das demandas do mercado, no qual a lógica resulta em má formação.

Mediante o que foi exposto, O PMQ como uma política pública no contexto do Estado neoliberal teve sua formulação, nesse processo, as contradições são utilizadas pelo Estado como forma de conduzir políticas públicas coligadas aos interesses capitalistas, e como resposta à população vulnerabilizada, a partir das demandas vindas

delas, mas, com a intenção de reproduzir a ideologia da classe dominante. De acordo com Azevedo (2015) o espaço do Estado e das políticas públicas é enviesado pelas relações de poder e conformidade presente nas lutas de classes, e nessa relação, o Estado assumi as reivindicações da população, contudo os direitos não são plenamente atendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi exposto diante do cenário brasileiro, com o aumento das desigualdades sociais e exploração da classe trabalhadora, verifica-se a necessidade de políticas públicas, mas aponta que o Estado neoliberal se torna mínimo para atender as necessidades da classe trabalhadora, atendendo, portanto, a reprodução do capital.

Nesse contexto, os resultados obtidos sinalizam que na sociedade capitalista, as populações vulnerabilizadas, apesar de incluídas na formulação de políticas públicas, são as mais exploradas e excluídas do cenário político e econômico. Os editais lançados do PMQ trazem um discurso de necessidade de programa focado na qualificação profissional como porta de emprego e desenvolvimento econômico, assentando-se no aspecto economicista.

Com isso é possível concluir que a implantação do PMQ foi fortemente difundida ao ofertar cursos com foco na qualificação profissional em todas as regiões do país, no qual o programa traz em seu discurso ascensão social e econômica. Dado o contexto de avanço do neoliberalismo, o Estado cumpre seu papel de regulador, possibilitando implementar políticas públicas sociais, trazendo programas e ações de formação, no entanto não oferece condições necessárias para garantir a inclusão e emancipação das populações vulnerabilizadas socialmente, no qual a formação se dá de maneira aligeirada para atender as demandas do capital.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcio Adriano de et al. Ensaio sobre a avaliação de políticas públicas em educação: limites e horizontes. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (org.).

Avaliação de políticas públicas no capitalismo globalizado: para que e para quem? Recife: UFPE, 2015.

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

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193).

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KUENZER, Acácia. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. In: **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8. Brasília: jan./jun. 2011. p. 43-55.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional: desafios teórico-metodológico e políticas públicas**. Natal. Editora IFRN, 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital, v. 1. Trad. Ruben Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO

Yossonale Viana Alves¹
Márcio Adriano de Azevedo²

INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica (EPT) desempenha um papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico, contribuindo para a qualificação da força de trabalho e para a inclusão social. No Brasil, a EPT é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e por dispositivos constitucionais que garantem a educação como um direito fundamental. No entanto, apesar do reconhecimento legal, sua implementação enfrenta desafios estruturais e conjunturais que afetam a acessibilidade, a permanência e a qualidade da formação profissional.

O direito à educação profissional está diretamente vinculado à construção de políticas públicas que assegurem não apenas a expansão da oferta, mas ainda a adequação dos cursos às necessidades do mercado de trabalho e às demandas sociais. Nesse sentido, iniciativas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) representam avanços significativos na ampliação do acesso à EPT. Todavia, a descontinuidade de programas, a falta de investimentos regulares e a desigualdade no acesso entre diferentes regiões e grupos sociais ainda constituem entraves para a efetivação desse direito.

Além disso, a formulação e a gestão das políticas públicas de educação profissional enfrentam desafios relacionados à articulação entre os diferentes níveis de governo, à integração com o setor produtivo e à adaptação às transformações tecnológicas e econômicas. A ausência de uma política de Estado consolidada para a EPT, aliada a fatores como cortes orçamentários e mudanças na legislação

¹ Doutora e Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pós-Graduada em Direito e Processo do Trabalho. Advogada. E-mail: sonalealves@hotmail.com

² Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Processos Educacionais e graduado em Pedagogia, também pela mesma instituição. E-mail: marcio.azevedoifrn@gmail.com

educacional, impacta diretamente a qualidade e a efetividade da formação profissional.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar o direito à educação profissional no Brasil, buscando entender por que a educação profissional enfrenta dificuldades para se consolidar como política de Estado. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa e exploratória, baseada em revisão bibliográfica e análise documental de marcos legais e programas institucionais. Pretende-se, assim, contribuir para o debate sobre estratégias que possam fortalecer a EPT como um instrumento de promoção da cidadania, inclusão social e desenvolvimento econômico sustentável.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formulação e regulamentação de uma política pública é um caminho longo que envolve avanços e retrocessos até que se chegue a um consenso. Nesse sentido, a avaliação em políticas públicas caracteriza-se como um campo de estudo que busca problematizar o desenvolvimento histórico e as suas transformações por um olhar epistemológico. Desta feita, Boulossa aponta que “há diferentes caminhos para compreender avaliação ou processos avaliativos em políticas públicas. Em comum, porém, podemos dizer que todos eles são voltados para a produção de um tipo muito específico de conhecimento: o conhecimento avaliativo” (Boulossa, 2020, p.10).

Assim, considera-se fundamental conhecer os processos avaliativos e colocá-los em prática no sentido de contribuir para o campo de conhecimento no qual a avaliação de política encontra-se inserida. Por isso o papel da avaliação das políticas públicas é contribuir para a solução de uma determinada demanda. Conforme Belloni, Magalhães e Sousa:

[...] ao final da análise comparativa entre o proposto e o realizado, são examinados os níveis de atingimento dos critérios de eficiência, eficácia e de efetividade social. Faz-se, também, uma apreciação acerca do acompanhamento e supervisão da implementação com ênfase nos aspectos metodológicos e conceituais (Belloni, Magalhaes, Souza, 2007, p.74).

Compreende-se, logo, que a política pública em educação é um campo multidisciplinar, sendo necessária a compreensão que tais ações repercutem nas sociedades. Por essa razão, quando falamos em análise de política pública busca-se compreender as inter-relações entre Estado, Economia e Sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo e utiliza revisão bibliográfica como principal metodologia. Foram analisados documentos legais, relatórios institucionais e estudos acadêmicos que abordam a educação profissional e as políticas públicas voltadas para esse setor. A abordagem adotada permite compreender o cenário atual e as perspectivas para a educação profissional no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das políticas públicas voltadas para a educação profissional no Brasil evidencia um cenário de avanços e desafios, marcados por mudanças institucionais, variações nos investimentos e dificuldades na efetivação do direito à educação profissional como um mecanismo de desenvolvimento social e econômico. O estudo demonstrou que, apesar dos esforços para ampliar a oferta de educação profissional, ainda há obstáculos que comprometem a equidade, a qualidade e a articulação entre a formação e o mercado de trabalho.

Expansão da Educação Profissional e seus Limites

Nas últimas décadas, políticas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) impulsionaram significativamente o acesso à educação profissional. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional aumentou a oferta de cursos técnicos, especialmente em regiões com menor acesso ao ensino superior.

Mas, apesar da ampliação, a descontinuidade de políticas públicas e a redução de investimentos ameaçam a sustentabilidade dessas iniciativas. Estudos apontam que, após o auge do Pronatec em 2014, com mais de dois milhões de matrículas, houve um declínio expressivo devido a cortes orçamentários e reformulações na política de financiamento. Isso reflete uma fragilidade estrutural na gestão da EPT, que muitas vezes opera de forma dependente de programas de curto prazo, sem um planejamento sustentável de longo prazo.

Por outro lado, a distribuição desigual da oferta de cursos técnicos evidencia um problema na equidade do acesso. Enquanto regiões metropolitanas concentram a maior parte das vagas, áreas rurais e comunidades tradicionais enfrentam barreiras geográficas e institucionais, tornando a democratização do ensino profissional ainda um desafio.

Integração entre Educação Profissional e Mercado de Trabalho

Outro ponto central na discussão sobre o direito à educação profissional refere-se à sua integração com as demandas do mercado de trabalho. A literatura aponta que há uma desarticulação entre a formação técnica e as necessidades do setor produtivo, dificultando a empregabilidade dos egressos. Segundo a Confederação Nacional da Indústria (CNI), um número significativo de empresas enfrenta dificuldades para encontrar profissionais qualificados, mesmo com o aumento da oferta de cursos técnicos.

Isso se deve, em parte, ao desalinhamento curricular, à falta de parcerias efetivas entre escolas técnicas e empresas, e à rápida transformação das exigências profissionais devido às inovações tecnológicas. Modelos internacionais, a exemplo sistema dual alemão³, que combina aprendizado em sala de aula com experiência prática no setor produtivo, demonstram maior eficiência na inserção de estudantes no mundo do trabalho, sugerindo que uma maior flexibilização e aproximação entre ensino e mercado pode ser um caminho promissor para a educação profissional no Brasil.

Financiamento e Sustentabilidade das Políticas Públicas

O financiamento da educação profissional é um fator determinante para sua efetividade e continuidade. A pesquisa revelou que a instabilidade orçamentária impacta diretamente a capacidade das instituições de ensino técnico em manter e expandir suas atividades. A crescente dependência de programas de financiamento como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies Técnico) e iniciativas privadas pode comprometer a autonomia e a qualidade do ensino profissional.

A falta de um modelo consolidado de financiamento para a EPT no Brasil é um entrave para sua institucionalização como política de Estado. Diferentes estudos

³ É aprendizagem teórica em escolas técnicas com formação prática dentro das empresas. Aprendizado Teórico e Prático Integrado.

indicam que a criação de um fundo nacional específico para a educação profissional, com recursos assegurados constitucionalmente, poderia contribuir para maior previsibilidade e continuidade das ações governamentais.

Ademais, é necessário um aprimoramento nos mecanismos de avaliação de impacto das políticas públicas, garantindo que investimentos sejam direcionados para programas que realmente promovam inclusão e empregabilidade, evitando desperdícios de recursos e iniciativas desarticuladas.

Educação Profissional como Estratégia de Inclusão Social

A educação profissional tem potencial para atuar como um instrumento de redução de desigualdades e promoção da mobilidade social, especialmente para grupos historicamente marginalizados, como jovens de baixa renda, mulheres, populações indígenas e pessoas com deficiência. Entretanto, a análise revelou que esses grupos ainda enfrentam dificuldades no acesso e na permanência nos cursos técnicos.

Fatores como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a falta de infraestrutura adequada em algumas instituições e a ausência de políticas afirmativas mais efetivas limitam o alcance da EPT como ferramenta de inclusão. A ampliação de programas de assistência estudantil, como bolsas de permanência e transporte gratuito, poderia minimizar esses obstáculos e garantir maior equidade no acesso à educação profissional.

Perspectivas para o Futuro da Educação Profissional

Diante dos desafios apresentados, é fundamental que as políticas públicas de educação profissional sejam fortalecidas por meio de uma abordagem sistêmica e de longo prazo. Algumas estratégias que podem contribuir para a melhoria da EPT incluem: a) Criação de uma política de Estado para a educação profissional, garantindo estabilidade e continuidade dos programas; b) Ampliação de investimentos e estabelecimento de um fundo nacional exclusivo para financiamento da EPT; c) Maior integração entre ensino e mercado de trabalho, fortalecendo parcerias público-privadas e adotando modelos de ensino dual; d) Expansão da oferta em regiões periféricas e rurais, reduzindo as desigualdades regionais; e) Fortalecimento de políticas de inclusão social, com programas específicos para grupos vulneráveis; f)

Monitoramento e avaliação contínua das políticas públicas para garantir efetividade e otimização de recursos.

A educação profissional precisa ser reconhecida, não apenas, como uma ferramenta de qualificação técnica, mas como um direito fundamental que contribui para o desenvolvimento humano e social. Somente por meio de políticas públicas bem estruturadas e sustentáveis será possível garantir uma formação profissional acessível, de qualidade e alinhada às demandas do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EPT desempenha um papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico e na promoção da equidade social, configurando-se como um direito fundamental assegurado pela CF e pela LDB. No entanto, os desafios enfrentados na implementação e consolidação desse direito demonstram a necessidade de aprimoramento contínuo das políticas públicas voltadas para a EPT.

O estudo evidenciou que, apesar dos avanços promovidos por programas como o Pronatec e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a descontinuidade das políticas públicas, a falta de financiamento estável, a desigualdade no acesso e a desarticulação entre formação profissional e mercado de trabalho ainda representam entraves significativos. A carência de um modelo de governança eficaz e de um planejamento estratégico de longo prazo impede que a EPT alcance seu potencial máximo como instrumento de inclusão social e qualificação da força de trabalho.

Outrossim, a análise indicou que a educação profissional pode atuar como um vetor de mobilidade social para populações historicamente marginalizadas. Contudo, barreiras como a ausência de políticas afirmativas robustas, a precariedade da infraestrutura educacional em algumas regiões e a necessidade de conciliar trabalho e estudo dificultam a permanência e o sucesso dos estudantes em cursos técnicos e tecnológicos.

Para que o direito à educação profissional seja plenamente garantido, faz-se necessário um compromisso político e institucional sólido, que contemple o fortalecimento do financiamento público, a ampliação da oferta de cursos em regiões de maior vulnerabilidade, a integração entre educação e setor produtivo e a adoção de mecanismos eficazes de avaliação das políticas implementadas.

Diante do exposto, a formulação de uma política de Estado para a EPT, baseada na continuidade dos investimentos, na inclusão social e na qualificação alinhada às demandas do mundo do trabalho, é essencial para que a educação profissional cumpra seu papel como ferramenta de desenvolvimento humano e econômico. O fortalecimento da governança educacional e a ampliação de programas que garantam o acesso, a permanência e a empregabilidade dos estudantes são caminhos fundamentais para que o Brasil avance na consolidação da educação profissional como um direito acessível e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em educação profissional. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2007.

BOULLOSSA, Rosana de Freitas. Por um olhar epistemológico para a avaliação de políticas públicas: história, teoria e métodos. **Aval**, vol. 4, n. 18, p. 9-37, jul./dez. Disponível em: 2020.

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58748/1/2020_art_rfboullosa.pdf. Acesso: 15 jan 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

GUILHERME, Willian Douglas. II. Série. **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 4** [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 4). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433303/1/E-BOOK-Avaliacao-Politicas-e-Expansao-da-Educacao-Brasileira-4.pdf>. Acesso em: 23 jan 2025.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Revista**, [S. l.], 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PANORAMA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Renata Costa Pereira ¹
Kadydja Karla Nascimento Chagas ²
Martha Larissa Alexandre dos Santos ³

INTRODUÇÃO

A busca por uma sociedade que seja de fato inclusiva e igualitária têm trazido e impulsionado as mais diversas discussões nas áreas da educação especial e da educação profissional, ao passo que reconhecemos a diversidade existente nas habilidades, necessidades e possibilidades entre os sujeitos, tem-se, então, a necessidade de estratégias educacionais que promovam a ativa e plena participação de todos os estudantes independentemente de suas especificidades.

Esta é uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental que tematiza a problemática o panorama das políticas de educação especial na educação profissional no Brasil. Ademais, o objetivo, deste trabalho, é expor o panorama de discussão de forma reflexiva sobre as políticas de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica.

REFERENCIAL TEÓRICO

As pessoas com deficiência são sujeitos capazes e a inclusão escolar é fundamental para o reconhecimento de sua autonomia e participação ativa na sociedade. Conforme Mantoan (2005) "Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.", desta forma temos a importância de reconhecer e valorizar as diferenças, promovendo uma educação inclusiva que destaca as capacidades de cada indivíduo.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, PPGEPI-IFRN, renatac.pereira@outlook.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, PPGEPI-IFRN, kadydja.chagas@ifrn.edu.br

³Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, PPGEPI-IFRN, marths.larissa@escolar.ifrn.edu.br

Além disso, para Sassaki (1997, p. 34) "[...] Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros."

No contexto da educação profissional e tecnológica, isso significa que as instituições de ensino devem adaptar suas práticas para garantir que estudantes com deficiência tenham pleno acesso ao conhecimento técnico e às oportunidades no mundo do trabalho.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa são de cunho bibliográfico, com análise documental em normativos legais que regulamentam as políticas de educação especial direcionadas à educação profissional e tecnológica ou à educação para o trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como entendimento que a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de educação prevista na Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que em seu Art.39, dispõe: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia" (Brasil, 1996).

Diante disto, sendo uma modalidade que deve estar em consonância com o que prevê a Constituição Federal de 1988, que visa a garantia do direito à educação para todos, temos que essa assegura o acesso e a permanência em todos os níveis, etapas e modalidades ofertadas em território nacional.

No que concerne a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, podemos considerar inicialmente a Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991, "a Lei de cotas", em seu Art. 93, "[...] a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, habilitadas" (Brasil, 1991). Esta Lei foi um incentivo para que as pessoas com deficiência buscassem profissionalização ao estabelecer esses critérios para as empresas. As pessoas com

deficiência têm na Constituição Federal de 1988 o direito de reserva de vaga em concursos da esfera pública em seu art. 37, inciso VIII.

Além disso, com a necessidade de existir pessoas qualificadas para que fosse possível preencher as cotas nas empresas, deram valiosas contribuições para que debates sobre políticas e programas nesse âmbito fossem idealizados, gerando, assim, um fortalecimento da inserção de iniciativas de Educação Profissional para pessoas com deficiência.

No tocante à intersecção da Educação Especial na Educação Profissional, temos que a Lei n. 9.394/1996 define como tipos de abordagens educacionais tanto na educação básica quanto no ensino superior. Ademais, preconiza que a educação para pessoas com deficiência (PcD) deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, e em seu Art. 59, inciso IV define:

[...] Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996, p. 20).

Com isto, tem-se que, através do artigo citado, a importância da educação especial como um subsídio para auxiliar na preparação de pessoas PcD para a inserção no mundo do trabalho. Destaca-se que, para confirmar e reforçar o Art. 59, inciso IV da LDB vigente, foi promulgado o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que estabeleceu a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o qual em seu Art. 15 traz as seguintes disposições:

Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

- I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;
- II - formação profissional e qualificação para o trabalho;
- III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e
- IV - orientação e promoção individual, familiar e social (Brasil, 1999, p.5).

Desta forma, este Decreto trata da formação profissional e da qualificação para o trabalho de PcD, além disso, privilegia a rede pública de ensino nos incisos acima expostos. De igual modo, esse Decreto em seu Art. 45 trata da instituição e implementação de programas de formação e qualificação profissional. Estes voltados para PcD no escopo do Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor)⁴, uma parceria do Ministério do Trabalho e emprego, e da Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional (Sefor).

Dentre os anos de 1996 a 1998 com as discussões sobre inclusão este Programa tentava buscar ações que priorizavam a inclusão de PcD no mundo do trabalho, e embora tenha sido suprimido de 1999 a 2002, foram feitas parcerias com a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), as Instituições de Ensino Superior (IES), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) cuja premissa era desenvolver cursos para as pessoas com deficiência.

É válido ressaltar que, por meio do Planfor outros programas tiveram sua idealização e implementação, como o “Programa de Educação Profissional Especializada das APAES o Programa Deficiência & Competência do SENAC, o Programa do SENAI de Ações Inclusivas” (Silva, 2011, p.57). Essas mudanças do ponto de vista da inclusão de Pcd na educação profissional apontam a importância que este movimento passou a ter no Brasil, porém, ainda com empasses que direcionavam à educação para o olhar apenas tecnicista.

Em meados dos anos 2000, o programa TECNEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Especiais), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) pertencente ao Ministério da Educação (MEC), foi instituído para fortalecer a inclusão de pessoas PcD na EP e no mundo do trabalho em instituições de ensino federais. Esse tinha como objetivo principal “modificar o contexto das instituições da rede federal, disseminando conceitos,

⁴ Idealizado e estabelecido no Governo Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002 abrangeu 3.800 municípios e 5.6 milhões de trabalhadores. Foi desenvolvido pelos Estados brasileiros em uma parceria com formadores de educação profissional de empresas, universidades, sindicatos, escolas técnicas e entre outras instituições. Possuía como objetivo dinamizar a qualificação profissional por meio de uma articulação e integração entre a qualificação profissional e as demais políticas públicas de geração de trabalho e renda.

divulgando experiências, sensibilizando as comunidades escolares para a questão das necessidades especiais” (Brasil, 2005, p. 11). Nesta perspectiva, O TECNEP enquanto política direciona um olhar renovado de desenvolvimento da Educação Profissional, se norteando em três princípios fundamentais, quais sejam.

1. A educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social; 2. A promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social; 3. A educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseado numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (Garcia, 2001, p. 7).

Sobre esse entendimento da Educação Profissional, deve, então, ser uma necessidade para o Brasil, pois, nesses moldes, entende-se como algo fundamental, essencial para o desenvolvimento e inserção no trabalho e no meio social. Isso pressupõe a inserção de forma ativa e produtiva dos sujeitos, e diante do movimento da inserção de PcD na Educação Profissional, perante o que preconiza esses princípios, ora expostos, estes sujeitos poderiam ser inseridos de forma produtiva.

De 2000 até 2006 a Setec/MEC preconizava mobilizar e sensibilizar as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para atentar à importância de incluir PcD na EP dessa Rede, e para, além disso, formar núcleos específicos no interior das instituições em Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes), que ficariam com as demandas e responsabilidades advindas da política Tecnep, isto em todas as regiões norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste do país.

Frente a isso, esse movimento encontrou diversos desafios, dentre eles destacamos os processos seletivos de ingresso deste público nas instituições federais, tendo em vista que os conteúdos cobrados têm como alicerce os conteúdos advindos do ensino fundamental, e as pessoas com deficiência se concentravam no primeiro nível do ensino fundamental. Além disso, a falta de infraestrutura adaptada e de condições que fossem condizentes e específicas para avaliação de PcD como

exemplo: a transcrição de provas para o braile, e assim, conforme Oliveira (2008), esse processo foi assim desenvolvido:

[...] à medida que essa clientela procurava o CEFET/RN para participar dos exames de seleção, novas estratégias foram desenvolvidas no sentido de atender às suas necessidades [...]. Mas, somente alunos com deficiência física foram aprovados nos exames de seleção para o ensino médio (Oliveira, 2008, p.250).

Em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei), começam a ser redefinidas demandas de acesso e permanência de PcD na educação.

Diante do exposto, é válido ressaltar a instituição da Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146, de 06 de julho de 2015, que destaca o direito à educação inclusiva. Essas determinações destacam a responsabilidade do poder público na garantia de um sistema educacional inclusivo que abrange todos os níveis e modalidades de ensino ao longo da vida, e de proporcionar acesso de forma igualitária à educação ao nível superior, profissional e tecnológico. Este estatuto visa a efetivação dos Direitos Humanos de PcD, articulada à educação profissional e à preparação para o trabalho (Brasil, 2001, p.7).

Entretanto, frente a todos esses movimentos com a Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, chamada a “Reforma do Ensino Médio”, que traz em sua redação uma armadilha, pois o que a lei estabelece não tem nada a ver com integração, trazendo a carga horária da Educação Profissional na carga horária do ensino médio.

Desta forma, substituindo, outros conteúdos, sendo o contrário do que se defende como integração, ora, em vez de qualificar à formação profissional, com conteúdos que trouxessem à reflexão do aluno para que se tornasse um cidadão crítico para compreender os processos e condições do trabalho na sociedade, este currículo restringe tal possibilidade, e deixa o jovem filho da classe trabalhadora a mercê, diretamente, do mercado de trabalho, esta dissociação do ensino integrado à educação profissional, constitui um retrocesso na educação impactando a todos, incluindo as PcD e aqueles que já possuem em seu histórico a exclusão social e educacional como marcas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, é imperioso destacar que, no panorama apresentado, as PcD têm direitos constitucionais no que concerne à sua inserção e participação na Educação Profissional e Tecnológica, haja vista a legislação e as políticas supracitadas, que nos evidenciam que este direito é garantido por lei. Entretanto, essas políticas devem ser alicerçadas principalmente na oferta de subsídios e insumos necessários que visem a adaptação, o acesso e a permanência deste público. Sendo factual, postular que diante das discrepâncias vivenciadas pelas políticas brasileiras regidas pela separação entre as leis que as normatizam e a realidade de sua efetivação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 12 de dez. 2024.

BRASIL. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 29 de dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TEC NEP: Educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em 12 de dez. 2024.

GARCIA, R. M. C. **A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração?**. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1599409506699.doc>. Acesso em: 15 dezembro. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão promove a justiça**. Revista Nova Escola. 2005. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acesso em: 26 de jan. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.

OLIVEIRA, Narla Sathler Musse de. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. (Org.). Instrumentalização de profissionais da educação para o ensino de Geografia e Física a alunos com deficiência visual: uma experiência do CEFET-RN. Natal: EDUFRRN, 2008.

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

SILVA, Roberto da. **A educação profissional para pessoas com deficiência**: um novo jeito de ser docente. Brasília: Liber Livro/Unesco. 2015.

SILVA, Isaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. 209f. Tese – (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte-MG.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA BRASILEIRA: DA NORMA À REALIDADE MATERIALIZADA

Adelmo Torquato da Silva¹
Ramon Igor da Silveira Oliveira²
Acacia Zeneida Kuenzer³

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) enfrenta desafios para atender aos interesses de discentes, docentes e demais atores envolvidos, sendo um deles a inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD). Nesse contexto, torna-se fundamental a criação de um ambiente educacional que acolha e valorize a diversidade, garantindo oportunidades tanto para estudantes quanto para docentes. Para isso, é necessário considerar as necessidades específicas das PcD, que requerem suporte pedagógico adequado, incluindo recursos de acessibilidade, materiais adaptados e, sobretudo, uma formação docente inclusiva. Essa formação é essencial para promover a inserção dessas pessoas na prática docente e assegurar a efetiva materialização da educação inclusiva (Sassaki, 2006).

Dentro dessa temática, é essencial, inicialmente, revisitar os aspectos conceituais do trabalho e suas diferentes nuances na sociedade, uma vez que ele está intrinsecamente relacionado ao contexto histórico, econômico e social, além de contribuir para a construção de um sentimento de pertencimento ao grupo, à classe e à sociedade em que os trabalhadores estão inseridos (Kuenzer, 1985). Nessa perspectiva, o trabalho é uma atividade humana que gera valor tanto para o indivíduo quanto para o capital. Por meio dele, o ser humano busca suprir suas necessidades, alcançar seus objetivos e realizar-se. No entanto, devido à sua natureza complexa, influenciada pela cultura, pelo contexto histórico e pelas diferentes percepções e realidades dos sujeitos, o trabalho docente das Pessoas com Deficiência (PcD) na Educação a Distância também apresenta particularidades, sendo influenciado tanto pela realidade material quanto pelos diversos atores envolvidos no processo.

¹ Mestre em Administração e doutorando em Educação, PPGEPI/IFRN, adelmo2005@gmail.com

² Mestre e doutorando em Educação, PPGEPI/IFRN, ramonygor@hotmail.com

³ Doutora em Educação, PPGEPI/IFRN, acaciak4@gmail.com

Ao refletir sobre o significado do trabalho, é essencial destacar que ele envolve valores e permite aos indivíduos construir significados para sua realidade. Esse processo de significação estabelece uma relação dialética entre o sujeito, sua atividade profissional e o mundo ao seu redor. Entre os diversos atores inseridos nas relações de trabalho, os professores se destacam como uma categoria que precisa constantemente se adaptar às transformações do cenário laboral e do contexto educacional brasileiro. Nesse contexto, as Pessoas com Deficiência (PcD) também estão inseridas, enfrentando desafios e buscando oportunidades para sua plena participação no meio profissional.

Dessa forma, torna-se essencial apresentar os marcos regulatórios que norteiam a Educação a Distância (EaD) e o trabalho docente mediado pelas novas tecnologias, especialmente no que se refere à atuação de Pessoas com Deficiência (PcD) nessa modalidade. Além disso, é necessário analisar como as políticas públicas têm sido efetivamente implementadas para promover a inserção dessas pessoas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A **Lei nº 9.394/1996**, conhecida como **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, estabelece as bases da educação no Brasil. Em seu **artigo 80**, prevê que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". Nesse contexto, a EaD surge como uma política pública estruturante, cujo impacto tem gerado amplos debates desde sua oficialização até os dias atuais.

A implementação da EaD envolve interesses diversos e, muitas vezes, contraditórios. Nesse cenário, a inclusão de PcD representa mais uma dimensão das disputas entre os atores políticos, pois sua efetivação impõe desafios ao Estado. A **Lei nº 13.146/2015**, conhecida como **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, em seu **artigo 1º**, estabelece que cabe ao Poder Público "assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania". Para garantir esse direito, é indispensável a existência de um **sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades**, assegurando oportunidades de aprendizado ao longo de toda a vida.

A inclusão de PcD na EaD não deve se restringir apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas também abranger sua inserção no mundo do trabalho e em diversos ambientes sociais. Essas pessoas têm o "direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (Brasil, 2015).

Do ponto de vista pessoal, o pesquisador estuda a Educação a Distância, suas particularidades, o trabalho docente e suas especificidades, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Já para a sociedade, esta pesquisa contribuirá para a compreensão das relações entre educação, tecnologia, trabalho e inclusão social, uma vez que a educação, ao mesmo tempo que pode promover a inclusão, também pode reproduzir desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o estudo objetiva apresentar os marcos regulatórios da inclusão de PcD no trabalho docente, no contexto da EaD no Brasil, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e em possíveis estudos que comprovem a materialização da inserção dessas pessoas nessa modalidade de ensino. Para isso, serão analisadas as legislações pertinentes e as políticas de inclusão de PcD na EPT brasileira, com foco nas normativas voltadas para o trabalho docente na EaD.

Este estudo está estruturado em cinco seções: a introdução; a abordagem teórica sobre a temática; a metodologia adotada; os possíveis resultados esperados com a pesquisa em andamento, considerando os marcos legais e as lacunas existentes na literatura; e, por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão no Brasil é uma temática que permeia as dimensões **social, econômica e cultural**, com o objetivo de assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais, tenham **acesso equitativo** a oportunidades e recursos. Embora, o país tenha avançado na formulação de **políticas públicas e legislações** voltadas para a promoção da inclusão, ainda enfrenta desafios significativos na efetivação dessas medidas.

Dessa forma, para o entendimento da temática, no recorte apresentado, é necessária a contextualização dessa no Brasil em três aspectos: o sistema educacional brasileiro, a legislação pertinente e a acessibilidade ao mundo do trabalho.

A partir desses pontos, observa-se que, o país tem se empenhado em integrar alunos com deficiência às escolas regulares por meio de seu sistema educacional. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume ao acesso físico, mas envolve a garantia de oportunidades equitativas de aprendizado para todos. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) constitui um marco legal relevante, pois estabelece direitos e garantias fundamentais para promover a inclusão social e a cidadania plena das PcD. Além disso, essa legislação assegura acessibilidade, educação inclusiva e igualdade no trabalho, reafirmando os princípios da Constituição Federal de 1988, que preconiza a igualdade de direitos e a não discriminação.

No que se refere ao mundo do trabalho, torna-se essencial compreender sua importância ao longo da história da humanidade e sua relação intrínseca com a natureza humana. Para isso, é relevante revisitar o conceito apresentado por Marx e Engels (2007), segundo o qual os seres humanos, para sobreviverem e suprirem suas necessidades, transformam a natureza e, nesse processo, transformam a si mesmos. Assim, essa interação com o meio, mediada pelo trabalho, é essencial para a construção do ser humano enquanto ser social e produtor.

Dessa forma,

tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, dependentes das condições materiais de sua produção. (Marx, Engels, 2007, p. 86).

Na perspectiva do conceito de trabalho, a inclusão de PcD no campo profissional é assegurada por legislações como a Lei de Cotas (Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991), que determina que empresas com 100 ou mais funcionários reservem entre 2% e 5% de suas vagas para PcD. No âmbito da Administração Pública, a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, estabelece um percentual de até 20% das vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência, garantindo sua inclusão no serviço público.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem **qualitativa, descritiva, bibliográfica e documental**, com buscas no **Catálogo de Dissertações e Teses da**

CAPES e em **sítios governamentais** para análise de instrumentos normativos. O **recorte temporal de 2015 a 2024** foi adotado, tendo como referência a promulgação da **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**, que estabelece diretrizes fundamentais para a inclusão e o ano de realização da pesquisa.

A pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES foi realizada utilizando os descritores: "Pessoas com Deficiência", "Trabalho Docente", "Educação a Distância" e "Educação Profissional e Tecnológica". Esses termos foram buscados nos títulos, palavras-chave e resumos de trabalhos publicados no idioma português, no período de 2015 a 2024. Foram aplicados critérios de inclusão e exclusão para garantir a relevância dos estudos analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os marcos normativos são apresentados através da Figura 1 mostrando a evolução da política de inclusão de PcD no Brasil.

Figura1: Evolução das políticas de Inclusão no Brasil de 2015 a 2021



Fonte: elaboração própria (2025).

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 7º, inciso XXXI, a proibição de qualquer discriminação no trabalho por motivo de deficiência. No artigo 37, inciso VIII, determina que a Administração Pública deve reservar um percentual

de cargos para Pessoas com Deficiência (PcD). Já os artigos 227 e 244 reforçam a proteção e promoção dos direitos das PcD.

A Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência, instituída pela Lei nº 8.213/1991, em seu artigo 93, determina que empresas com 100 ou mais funcionários devem reservar um percentual de seus cargos para trabalhadores com deficiência. Essa legislação constitui um dos principais instrumentos de inclusão no mundo de trabalho, garantindo oportunidades para PcD e promovendo ambientes laborais mais diversos e acessíveis.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência no Brasil. Esse decreto estabelece diretrizes para a inclusão das PcD no mundo de trabalho, incluindo a reserva de até 20% das vagas em concursos públicos, conforme previsto no artigo 37 da Constituição. Posteriormente, essa regulamentação foi alterada pelo Decreto nº 5.296/2004, que ampliou as diretrizes de acessibilidade.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa legislação estabelece direitos e diretrizes para a inclusão, atendimento e assistência às pessoas com autismo no Brasil, sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014. Embora de caráter geral, essa norma também aborda a garantia de oportunidades no mundo do trabalho e o acesso a políticas de inclusão.

O Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, regulamenta a reserva de vagas para PcD em concursos públicos no âmbito da administração pública federal. Esse decreto estabelece que entre 5% e 20% das vagas oferecidas em concursos públicos da administração federal devem ser destinadas a PcD, conforme prevê a Lei nº 8.112/1990.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída pela Lei nº 13.146/2015, consolida a política de inclusão das PcD no Brasil. Essa lei regulamenta direitos e garantias fundamentais para PcD, abrangendo diversas áreas, como educação, trabalho, acessibilidade e participação social, reforçando o compromisso do Estado com a inclusão e a equidade de oportunidades.

No campo educacional, a **Lei nº 13.146/2015** reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, garantindo acessibilidade e apoio para o desenvolvimento pleno das PcD. Além disso, determina que instituições de ensino, públicas e privadas, devem oferecer adaptações e tecnologias assistivas para promover a equidade no aprendizado.

No que se refere a pesquisa bibliográfica no Catálogo Capes, como resultado da busca obteve-se o retorno “nenhum registro encontrado para o termo buscado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional, a Lei nº 13.146/2015 reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, assegurando acessibilidade e suporte para o desenvolvimento pleno de PcD. Além disso, a legislação estabelece que instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, devem disponibilizar adaptações e tecnologias assistivas para garantir a equidade no aprendizado.

No que se refere à pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a busca retornou a mensagem “nenhum registro encontrado para o termo buscado”. Esse resultado evidencia a existência de uma lacuna na produção científica sobre o tema, indicando que a temática tem sido pouco explorada na literatura acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8112cons.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8213cons.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF,

23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil> .Acesso em: 06 jul 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 de fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 12 de fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 fev 2025.

BRASIL. Lei n.º 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, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 jul 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018. **Regulamenta a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos concursos públicos e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 set. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm . Acesso em: 12 de fev. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. 1985. **Pedagogia da Fábrica.** São Paulo: Cortez, 1985.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

O PROGRAMA MULHERES MIL E O ENFRENTAMENTO À DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: UMA REALIDADE OU UMA EXPECTATIVA?

Sandyeva Francione Silva Araújo¹
Amanda Ionara Farias de Oliveira²
Daniela da Cunha Terto³

INTRODUÇÃO

Pensar a sociedade, atualmente, inclui pensar nos seres humanos com uma perspectiva singular e plural. Singular, no sentido de que cada pessoa tem em si suas diferenças tanto corporais quanto substanciais, e plural, no sentido de que não estamos sós, mas em constante sintonia, diálogo e construção com outras pessoas em um determinado espaço, tempo e modo, produzindo cultura com nossas ações, comportamentos e ideais.

Dito isto, pensar a relação entre a sociedade e Estado nos parâmetros da liberdade econômica nos leva a questionar os caminhos possíveis para a vida digna e segura das mulheres como população culturalmente marginalizada e subalternizada.

Ao definir o objeto de pesquisa nos orientamos a partir da contribuição social, acadêmica e política que almejamos alcançar. Considerando que, a avaliação das políticas públicas em Educação Profissional interessa à classe trabalhadora, a avaliação da formação profissional das mulheres, interessa particularmente às trabalhadoras. Ao tratarmos da relação trabalho e educação para as mulheres nas pesquisas, nas políticas e nas instituições de ensino tratamos também sobre suas vidas, e, nesse caminho, não podemos perder de vista o verdadeiro problema em que se sustenta a sociedade cruel em que vivemos: sexismo, exploração sexista e opressão (Hooks, 2020).

Reconhecendo a realidade cruel e caótica de exploração do capital,

¹ Mestra em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Natal Central - Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional, sandyevasilva15@gmail.com

² Licenciada em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Natal Central – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Diversidade, amandaionara@gmail.com

³ Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Natal Central - Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional, danielaterto@gmail.com

defendemos uma educação profissional que busque “[...] formar cidadãos e cidadãs conscientes da relação direta que existe entre o trabalho e a educação, reconhecendo as possibilidades de autonomia para seu pleno desenvolvimento” (Araújo, 2024, p. 62). Porém, no campo da pesquisa científica, discursos e construções ainda estão inacessíveis para grande parcela da população das mulheres, assim mantemos nossa ciência, como “[...] um discurso privilegiado, disponível para aqueles entre nós que são altamente letrados, educados e economicamente privilegiados” (Hooks 2020, p. 20).

Assim, para que a educação defendida por (Araújo, 2024) se torne real, transformadora e concreta, precisamos popularizar as discussões e democratizar esta ciência. Por conseguinte, a pergunta que buscamos responder na construção dessa pesquisa é se a prática formativa proposta no Programa Mulheres Mil - PMM se desenha como uma possibilidade de enfretamento e superação da divisão sexual do trabalho?

Logo, este artigo visa abrir espaço para movimentar uma discussão que está em construção como uma pesquisa em andamento, seguindo como objetivo identificar as relações entre o desenho do PMM e as características da divisão sexual do trabalho, inferidas a partir dos documentos que orientam o Programa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo "gênero" é frequentemente empregado nas referências ao PMM, conforme identificado nos documentos analisados sobre essa política. No entanto, uma análise mais atenta do uso desse termo revela a construção de uma categoria que suscita reflexões acerca de sua influência em pesquisas que moldam a simbologia social do discurso. Abordar discursos identificando o conceito de gênero como identidade pessoal e/ou referente à condição sexual implica também discutir posições de poder e de comandos sociais e econômicos na sociedade.

O comportamento e as interações sociais entre gênero - sociedade – cultura – educação evidenciam a marginalização da representação social e econômica onde “mulheres sofrem com a falta de reconhecimento em ambas às esferas sociais, a saber: desigualdades salariais, tratamentos diferenciados, assédio no ambiente de trabalho, sobrecarga de atividades no ambiente familiar, entre outros” (Duarte;

Espinelli, 2019, p. 5). As ramificações e articulações das diversas violências que encontramos demonstram que a marginalização das mulheres na sociedade neoliberal não é ao acaso, um acidente do destino ou o velho discurso da meritocracia.

Historicamente construiu-se uma consciência coletiva de submissão social e financeira feminina, assim, mesmo quando não há presença masculina no seio familiar, as mulheres continuam marginalizadas e “[...] isso se reflete no desenho das políticas públicas, que seguem a tendência conjuntural de focalização das políticas de combate à pobreza, expressas, principalmente, nos programas de transferência condicionada de renda” (Nascimento, 2015, p. 111).

Os estudos sobre gênero, cujo conceito condiz com a categoria de classificação social que identifica a identidade do indivíduo enquanto sujeito de um corpo biologicamente afetado pela condição de seu sexo, se dedicam a explicar comportamentos sociais e culturais produzidos durante anos. Assim, por muito tempo, o papel das mulheres na sociedade foi o da reprodução, do cuidado e da servidão, estabelecendo-se uma posição de desigualdade no aspecto da organização social (Heilborn; Rodrigues, 2018).

Quando o gênero aparece como uma classificação social que se impõe sobre um corpo sexuado, a categoria nos oferece novas perspectivas sobre as relações de poder e nos permite pensar igualdade política e social com o objetivo de incluir, além da dimensão de gênero, as questões de classe e raça que até ali subjaziam em análises cujo ponto de partida era a neutralidade do humano (Heilborn; Rodrigues, 2018, p. 12). É importante destacar que a partir da discussão do conceito de gênero, a condição social e econômica da mulher, em um âmbito universal, teve significativas mudanças, facilitando assim, discutir e proclamar os direitos das mulheres enquanto ser social e em sociedade.

Os debates acerca da vida das trabalhadoras encontraram espaço na agenda política de combate à pobreza no Brasil e tem aos poucos, às custas de muita luta e muitas vidas, desenhado políticas que contemplem as particularidades das mulheres, assim como outras economias alternativas com organizações coletivas, sendo a transversalidade das duas um diálogo frutífero, uma vez que nas iniciativas solidárias, as experiências de protagonismo contribuem para a ruptura da visão androcêntrica e dos mecanismos de negação que perseguem historicamente essas particularidades

(Oliveira, 2005). Considerando o protagonismo das mulheres nas iniciativas solidárias, essas experiências podem contribuir a médio e longo prazo para a ruptura e superação da visão androcêntrica, das relações discriminatórias e dos múltiplos mecanismos de negação das especificidades femininas.

No campo da Educação Profissional, é para o PMM que os olhos se voltam no debate que abarca esta realidade. O PMM trata-se de uma política pública de Educação Profissional instituído através da Portaria 1.050/2011, pensada para promover a qualificação profissional, a elevação da escolaridade e a superação da extrema pobreza para mulheres em situação de vulnerabilidade social, executado entre 2013 e 2018 por meio do Bolsa-Formação, e a partir daí sua oferta em Instituições Federais foi garantida por recursos próprios (Brasil, 2023). O Programa passou por um relançamento, através da Portaria 725/2023, onde foi atualizado o Art. 2º, apresentando as diretrizes VI - promover o acesso ao exercício da cidadania; e VII - desenvolver estratégias para garantir o acesso das mulheres ao mundo do trabalho, um acréscimo fruto desta atualização:

Os parágrafos em questão estiveram presente em avaliações da política como uma interpretação implícita de sua execução. Ter esse posicionamento de forma explícita no documento oficial demonstra o reafirmar do compromisso de diálogo entre o Governo vigente, Luíz Inácio Lula da Silva (2022-2026) e os movimentos em defesa das mulheres articulados à defesa da classe trabalhadora. Com o relançamento, também foi atualizado o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito, estruturado nos princípios da dialogicidade, problematização e igualdade e empoderamento.

METODOLOGIA

Para a construção dessa pesquisa optamos por seguir a metodologia de análise de conteúdo. Para Bardin (2011) essa abordagem oferece uma flexibilidade que possibilita sua adaptação a diferentes contextos e tipos de documentos, como entrevistas, artigos, discursos políticos e mídias sociais, o que a torna uma ferramenta versátil para diversas áreas do conhecimento. Na particularidade desta análise, o documento utilizado é o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito atualizado do PMM.

Na análise do documento, nos atemos aos elementos considerados importantes para o objetivo da pesquisa, permitindo interpretar como o desenvolvimento destes são articulados e quais estratégias pedagógicas são sugeridas para promover a transformação social das participantes do programa. Dessa forma, a análise ultrapassa uma leitura superficial do material e contribui para um debate mais amplo sobre o impacto da política pública na vida das mulheres participantes do programa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A desigualdade vivida e relatada nos mais diversos estudos tem relação direta com a divisão sexual do trabalho. Consequentemente, perpassa sob essa produção de cultura e de modos promovidos por pessoas individuais e coletivas unidas em um propósito, práticas e crenças que distorcem por vezes a singularidade do ser e a pluralidade desse determinado grupo na vida em sociedade. Pertinente a este cenário, o guia metodológico do PMM apresenta 4 (quatro) princípios em torno dos quais é moldada a estratégia metodológica do programa, sendo eles: dialogicidade, problematização, igualdade e empoderamento.

Brasil (2023) enfatiza a necessidade de um processo educacional baseado no diálogo horizontal, no qual educadores e educandos constroem conhecimento de forma colaborativa e crítica. A desvalorização do trabalho feminino é um fenômeno estrutural, reforçado por políticas e práticas que excluem as mulheres dos espaços de decisão, assim o princípio da dialogicidade incentiva uma reflexão crítica sobre as condições em que as mulheres estão inseridas, permitindo que problematizem as estruturas que limitam seu acesso a oportunidades profissionais mais amplas. A partir do diálogo crítico, torna-se possível construir novas formas de organização do trabalho que reconheçam e valorizem a participação feminina em todas as esferas produtivas.

Ao incorporar a problematização como um princípio estruturante identificamos espaço para o reconhecimento e a superação de estereótipos que limitam as mulheres a determinadas ocupações. Como destaca Federici (2019), o trabalho reprodutivo e de cuidado, frequentemente desempenhado por mulheres, é invisibilizado e desvalorizado pelo sistema econômico patriarcal. Ao incentivar o pensamento crítico e a ação transformadora, contribui-se para que mulheres identifiquem essas

desigualdades e lutem por maior equidade. Além disso, a problematização possibilita a construção de currículos educacionais mais inclusivos, que ampliem as perspectivas profissionais femininas.

No princípio da igualdade, centrado em Freire (2021), debate-se como estrutura das ações de formação a colaboração, mediatização e o reconhecimento enquanto sujeito e suas interações, nesse posicionamento propõe uma educação libertadora que reconhece as desigualdades estruturais e busca superá-las por meio do diálogo e da conscientização. No contexto da divisão sexual do trabalho, essa abordagem é essencial para compreender como a sociedade naturaliza a segregação vertical e horizontal das mulheres. A educação para a classe trabalhadora deve ser um espaço de questionamento das opressões históricas e um instrumento de emancipação, capaz de desconstruir barreiras sociais, políticas e econômicas, permitindo que essas mulheres tomem consciência de suas condições e atuem para transformá-las.

Assim, o princípio do empoderamento visa proporcionar às mulheres o controle sobre suas vidas e decisões, tem uma relação intrínseca com a divisão sexual do trabalho, pois busca reverter as desigualdades estruturais que limitam as possibilidades para as mulheres, promovendo o diálogo entre as autonomias econômica, social e política, o que implica questionar a natureza da divisão sexual do trabalho. O empoderamento permite que elas se resistam às normas sociais que as restringem e as oprimem.

Os princípios pedagógicos mencionados dialogam com o discurso do movimento feminista e da economia solidaria, para a emancipação das mulheres da classe trabalhadora, inclusive a partir do trabalho coletivo organizado, uma prática educativa e política que tem potencial para transversalizar nos projetos políticos dos cursos ofertados no PMM, enviesando a naturalização da resistência às violências.

Por outro lado, embora tenha um papel importante como política pública para as mulheres, muitas das formações ofertadas através do PMM estão concentradas em áreas tradicionalmente associadas ao trabalho feminino, reforçando assim a ideia de que seu espaço produtivo deve estar atrelado a atividades manuais e criativas, geralmente realizadas em casa ou em pequenas escalas. Assim, em vez de promover uma inserção mais ampla no mundo do trabalho, esses cursos frequentemente reproduzem estereótipos do gênero e mantêm as mulheres em posições precárias

dentro da economia.

Além disso, a ênfase nesses cursos desconsidera a necessidade e a possibilidade da inclusão das mulheres em setores estratégicos e tecnologicamente avançados. Scott (1995) aponta que a desigualdade de gênero no trabalho não se sustenta apenas por exclusões diretas, mas também pela canalização das mulheres para funções consideradas extensões do trabalho doméstico, como a costura e o artesanato. Esse fenômeno limita suas oportunidades de ascensão social e econômica, uma vez que essas atividades, além de serem pouco valorizadas, muitas vezes permanecem na informalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão exposta permitiu considerar que o PMM apresenta potencial para valorizar o trabalho das mulheres no campo em que ele já acontece. Mas é possível ampliar a valorização deste trabalho para outras realidades, quando temos uma formação direcionada para um mundo do trabalho que não está alinhado à força política que um programa de educação profissional exclusivo possibilita experimentar e conseqüentemente, transformar a vida das mulheres?

O direcionamento do novo Guia Metodológico do Programa (Brasil, 2023) possibilita que as mulheres participem ativamente do processo educativo, compartilhando suas experiências e conhecimentos, favorecendo a construção de um aprendizado significativo e conectado com suas realidades. A articulação entre os princípios apresentados cria espaços de escuta e troca, onde as mulheres podem reconhecer e questionar as desigualdades estruturais que influenciam suas realidades, econômica e social. Assim, a formação profissional deixa de ser um processo meramente técnico e passa a ser um instrumento de transformação social, de resistência e superação à segregação que representa a divisão sexual do trabalho.

Conviver com a pluralidade é praticar o respeito e aceitar a diferença do outro, propiciando espaços e ambientes cujas vozes ecoem e expressem suas individualidades e tenham cada qual, suas necessidades básicas de existências e desenvolvimento, atendidas. Dessa forma, a proposta do programa, embora fundamental para ampliar o acesso à qualificação, precisa ser repensada para garantir que as mulheres não sejam limitadas a espaços de trabalho menos valorizados social

e economicamente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. F. S. **Trabalho e educação: a ciranda gira por um novo amanhecer**. Natal, RN: Editora FAMEN, 2024. *E-book*, 200 p. DOI: DOI: 10.36470. Disponível em: [TRABALHO E EDUCAÇÃO - A CIRANDA GIRA POR UM NOVO AMANHECER](#). Acesso em: 05 de fev. 2025.

ARAÚJO, S. F. S.; AZEVEDO, M. A. de.; TERTO, D. C. Programa Mulheres Mil: uma estratégia para a superação da pobreza. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2022. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v3i1.7361. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/repi/article/view/7361>. Acesso em: 6 fev. 2025

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

BRASIL. **Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023**. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Diário Oficial da União, Brasília, 2013. Disponível em: [PORTARIA Nº 725, DE 13 DE ABRIL DE 2023 - PORTARIA Nº 725, DE 13 DE ABRIL DE 2023 - DOU - Imprensa Nacional](#)

BRASIL. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

DUARTE, G. SPINELLI, L. M. **Estereótipos de gênero e divisão sexual do trabalho**. In: 4º Encontro Compartilhando Saberes, 22-23 out. 2015, Santa Maria, RS. Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em [Giovana-Duarte-Estereotipos-de-Genero-e-Divisao-sexual-do-trabalho-1.pdf](#) Acesso em: 07 de fev. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 64. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GOMES, A. G; CARLOTO, C. M^a. **Geração de renda para mulheres e divisão sexual do trabalho: Limites ao trabalho feminino**. In: ASSOCIATIVISMO, PROFISSÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS – III SEMINÁRIO NACIONAL DE TRABALHO E GÊNERO, sessão temática: Associativismo, identidade e políticas de emprego e renda, Londrina: UEL, 2010. Disponível em: [Geração de renda para mulheres e divisão sexual do trabalho: Limites ao trabalho feminino](#) Acesso em: 07 fev. 2025.

HEILBORN, M. L.; RODRIGUES, C. **Gênero: breve história de um conceito**. APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, BA, v. 12, n. 20, p. 9-21, jul./dez. 2018. Disponível em:

https://www.academia.edu/94511368/G%C3%AAnero_breve_hist%C3%B3ria_de_um_conceito Acesso em: 03 fev. 2025.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução de Ana Luiza Libânio. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

OLIVEIRA, A. L. **A trajetória de empoderamento de mulheres na economia solidária.** Niterói, v.5, n.2, p. 157-177, 1. sem. 2005. Disponível em [09 cap 9 A trajetoria.pmd](#)

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: [Gênero: uma categoria útil de análise histórica | Educação & Realidade](#) Acesso em: 07 de fev. 2025.

AVALIAÇÃO POLÍTICA DA POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Lorena Abdon Nobre de Queiroz Freire¹
Kadydja Karla Nascimento Chagas²

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido se baseia em uma pesquisa que tem como objetivo avaliar a Política Pública de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) sob a perspectiva de uma avaliação política, com o viés reflexivo e crítico. Para isso, discute as mudanças estruturais ocorridas no trabalho e na história recente e na ordem política, econômica e social, com ênfase nas transformações ocasionadas pelo sistema capitalista. Traz, assim, um debate de grande relevância no contexto da precarização do trabalho e do conflito de forças entre a classe trabalhadora e a ordem neoliberal dominante.

Na investigação adota-se a avaliação política de política pública como abordagem teórico-metodológica a fim de explicar os elementos ideológicos, os valores, os objetivos e suas bases teóricas e políticas.

Elegemos a UFRN tendo como locus de estudo específico a Escola Agrícola de Jundiaí por essa implementar a política de QVT na instituição, e, principalmente, por executá-la nessa unidade de ensino vinculada à Educação Profissional e Tecnológica.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, exploratória e explicativa, tendo por base a revisão bibliográfica e a análise documental. A questão de pesquisa intenta compreender se a política pública de Qualidade de Vida no Trabalho é exequível para emancipação do trabalhador ou atende aos interesses do Estado capitalista.

¹ Mestranda Lorena Abdon Nobre de Queiroz Freire, IFRN, lorenaqfreire@gmail.com

² Doutora Kadydja Karla Nascimento Chagas, IFRN, xxxxx@xxxx.com.br

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação profissional no contexto do capitalismo contemporâneo, reflete e reforça as contradições de um sistema que, como apontado por Marx (1996), prioriza a acumulação de capital e a exploração da força de trabalho. Nesse cenário, a formação profissional é frequentemente moldada para atender às demandas do mercado, subordinando o trabalhador às exigências da produção e reprodução da lógica da alienação. Essa alienação, entendida como o distanciamento do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho e ao processo produtivo, revela-se também na educação, que limita a formação a aspectos técnicos e desconsidera a totalidade do ser humano como sujeito histórico e social.

Como forma de amparar a discussão acerca da educação profissional no contexto capitalista neoliberal, Moura (2012) esclarece que é importante compreender o trabalho como princípio educativo, considerando, assim, o seu aspecto histórico e caráter ontológico na produção da existência humana. Nessa perspectiva, este estudo demanda análises sobre o mundo do trabalho, as relações sociais estabelecidas na sua produção e sobre os conflitos e associações aos projetos político-econômicos em vigor.

Diante disto, propõe-se como referencial a fundamentação teórica desse estudo em três eixos: a abordagem marxista; o campo de estudo das políticas públicas, tendo como foco a direcionada para educação profissional; e o emprego da avaliação política de políticas públicas.

Referente ao primeiro eixo, dentre alguns autores marxistas, adotamos Kosik (1986), em *Dialética do Concreto* que ressalta a importância de compreender a realidade em sua totalidade concreta, superando as aparências e identificando as mediações que estruturam o mundo do trabalho e a educação.

Sob essa perspectiva, a educação profissional não deve ser reduzida a uma ferramenta de adaptação às exigências mercadológicas, mas deve ser vista como espaço de formação crítica e emancipatória. Contudo, na prática, como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2001), o trabalho como princípio educativo tem sido negligenciado. Ao invés de promover uma educação integral, que articule a dimensão técnica e humana, observa-se, assim, um modelo fragmentado que fortalece a lógica utilitarista do capital.

Os impactos desse modelo de formação profissional são especialmente evidentes na era digital, caracterizada por mudanças nas relações de trabalho e pela intensificação da precarização, como analisa Antunes (2018). O novo proletariado, submetido à instabilidade e à sobrecarga, encontra na educação profissional uma promessa de inserção no mercado, mas, raramente, uma oportunidade de emancipação. Essa dinâmica agrava a desigualdade e compromete a qualidade de vida no trabalho, um aspecto fundamental discutido por Ferreira (2017), que enfatiza a necessidade de colocar o olhar do trabalhador no centro das análises sobre trabalho e educação.

Nesse sentido, é urgente repensar a educação profissional como um processo que vá além da simples qualificação técnica. Ao articular teoria e prática, crítica e ação, pode-se avançar para uma formação que tenha como horizonte a superação das contradições do capital e a emancipação do trabalhador. Neste contexto, esta integração:

[...] Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de 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, Frigotto, Ramos, 2005, p. 20).

Isso exige o resgate do trabalho como princípio educativo e a construção de um projeto pedagógico que reconheça o trabalhador, não apenas como força produtiva, mas como sujeito histórico capaz de transformar a sociedade. A formação profissional, assim concebida, deixa de ser um instrumento de adaptação e passa a ser um meio de resistência e transformação, essencial para a construção de uma realidade mais justa e humanizadora.

METODOLOGIA

A ciência tratada como modalidade de conhecimento, apenas se desenvolve como resultado de associação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se configura como simples levantamento e exposição de fatos ou a uma coleta de dados. Estes necessitam ser articulados por meio de uma leitura teórica. Somente a teoria pode definir como científicos os dados empíricos. Em contrapartida, ela só produz ciência se estiver articulada com dados empíricos, Severino (2017).

Conforme a elucidação acima, a metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e explicativa, que dispõe da revisão bibliográfica e documental com o fim de investigar o campo de estudo das políticas públicas, precisamente, a Política de Qualidade de Vida no Trabalho instituída em uma instituição de Educação profissional (Escola Agrícola de Jundiaí/UFRN), cujos participantes são os profissionais ativos, docentes e técnicos-administrativos, destinatários da política pública em comento.

Os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, *a priori*, tem por base o estudo dos documentos legais, resoluções e planos estratégicos de desenvolvimento institucionais, bem como, relatórios de diagnóstico da política desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo realizado aborda a educação profissional no contexto do estado capitalista contemporâneo, destacando suas contradições e implicações. Fundamentado em um referencial teórico que inclui autores como Marx (1996), Kosik (1986), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Antunes (2018), Moura (2012), Lincoln (2014), o trabalho analisa como a formação profissional é moldada para atender às demandas do mercado, subordinando os trabalhadores às exigências da produção e reforçando a lógica da alienação. Esta, conforme Marx (1996), manifesta-se no distanciamento do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho e ao processo produtivo, refletindo-se na educação, que frequentemente reduz a formação a aspectos técnicos, desconsiderando o indivíduo em sua totalidade, como sujeito histórico e social.

Nesse contexto, Kosik (1976) contribui ao apontar a importância de compreender a realidade em sua totalidade concreta, superando aparências e identificando mediações estruturantes. Assim, a educação profissional não deveria ser apenas uma ferramenta de adaptação ao mercado, mas um espaço para a formação crítica e emancipatória. No entanto, como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho como princípio educativo tem sido negligenciado, prevalecendo um modelo fragmentado e utilitarista que reforça as contradições do capital. Esse modelo,

voltado exclusivamente para a qualificação técnica, compromete a formação integral, que deveria articular a dimensão técnica à humana.

As implicações dessa configuração são particularmente evidentes na era digital, caracterizada por transformações nas relações de trabalho e pela intensificação da precarização, como analisa Ricardo Antunes, dentre alguns exemplos, podemos observar no pós-pandemia a adesão à oferta do teletrabalho tanto na área privada quanto na públicas, ocasionando o esvaziamento das instalações prediais, dificultando mobilizações dos funcionários e rompimento da barreira entre trabalho, domicílio e descanso. O autor também destaca que o novo proletariado, submetido à instabilidade e à sobrecarga, encontra na educação profissional uma promessa de inserção no mercado que raramente se traduz em emancipação. Essa dinâmica agrava as desigualdades e compromete a qualidade de vida no trabalho, além de distanciar a educação e o trabalho, categorias essenciais para um trabalho pleno e emancipatório.

Diante desse cenário, deve-se investigar e analisar as políticas públicas voltadas para campo do trabalho e para educação profissional e, principalmente, conduzir a avaliação política da Política de Qualidade de vida no trabalho conforme Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 108), que definem esse tipo de avaliação como uma atribuição “de valor às políticas, à suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas”.

Com estes apontamentos, observa-se que o estudo deve considerar que o Estado Capitalista apresenta como um dos seus atributos a manutenção da coesão, da unidade, de forma que garanta as condições para a reprodução capitalista e, assim, para o domínio burguês (Silva; Moura; Souza, 2016). É importante ressaltar o aprofundamento no que tange aos aparelhos ideológicos de Estado discutidos por Althusser (1985) para compreender criticamente o significado de políticas públicas de forma geral e especificamente as direcionadas à educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a política pública de QVT para as instituições de Educação profissional deve ser pesquisada por meio dos documentos oficiais, diagnósticos de percepção dos trabalhadores sobre o bem-estar ou mal-estar no trabalho e, sobretudo, avaliada com a finalidade de compreender como o aparelho estatal e neoliberal conduz a proposição e ações desta política. A discussão apresentou importantes aspectos sobre avaliação política, que não trata apenas da observância entre o proposto em lei e a execução pelos órgãos, todavia, a investigação pressupõe o desvelamento da ordem capitalista desde a concepção à implementação da política pública.

A discussão enseja uma análise que compreenda as dimensões do trabalho e educação como indissociáveis e, deste modo, é urgente repensar a educação profissional para além da qualificação técnica e se configure como um processo crítico e transformador. Ao integrar teoria e prática, crítica e ação, a formação profissional pode contribuir para a superação das contradições do capital e para a emancipação dos trabalhadores. Isso requer a adoção do trabalho como princípio educativo e a construção de um projeto pedagógico que reconheça o trabalhador não apenas como força produtiva, mas como sujeito histórico capaz de transformar a sociedade.

Sendo assim, a educação profissional, ao ser repensada sob essa perspectiva, deixa de ser um instrumento de adaptação e passa a atuar como meio de resistência e transformação. Assim, ela se torna essencial para a construção de uma realidade mais justa e humanizada, que promova não apenas a inserção no trabalho, mas a emancipação integral do trabalhador.

O cenário atual configurado pela ideologia neoliberal tem, segundo Souza (1998), por centro o campo da economia e a ideologia assumiu um papel importante na dominação de classes. É nessa direção que a avaliação política da política pública de Qualidade de Vida no trabalho deve se situar para averiguar os objetivos, valores e princípios que a alicerçam.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos

ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Angelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referências teórica. In: **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, set./dez. 1986.

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, Tomos I e II. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MOURA, Dante Henrique Moura. **Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000**: movimentos contraditórios. 2012.

MOURA, Dante Henrique (Org.). **Educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Moraes de Souza. **A relevância da suspeição**: pequeno ensaio sobre avaliação política de políticas públicas. Natal, GIAPP: texto para debate e circulação interna, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. Rede escola de governo, 2005. Disponível em. Acesso em: 23 jan. 2025.

PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DIDÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA: DINÂMICAS, PROTAGONISMO E METODOLOGIAS ATIVAS

Ana Raquel Aires Porfírio¹
Maria Júlia Ferreira de Medeiros²
Toni Elifran da Silva³
Vanessa Michely Batista Viana⁴
Roberta Liana Damasceno Costa⁵

INTRODUÇÃO

O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é complexo, contínuo e abrangente, o que exige dele conhecimentos pedagógicos, técnicos e socioemocionais. A tarefa e o desafio da docência na atualidade consistem em alinhar uma gama de conhecimentos sobre a docência, com o objetivo de apoiar os discentes na própria construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Na galeria dos saberes pedagógicos encontramos a didática como componente da formação, que, alinhada a outros componentes, oferece a base teórica e prática para ação educativa, bem como para compreender aspectos vinculados à gestão e avaliação do ensino.

Nessa perspectiva, a pesquisa que aqui se apresenta foi realizada por meio de uma análise sobre a atuação da regência de uma professora de educação básica do primeiro ano do ensino médio, mobilizando assim os conhecimentos da disciplina de didática ministrada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e de outros componentes curriculares da formação docente para refletir

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, UERN, raquelaires08@gmail.com

² Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, UERN, maria20230067071@alu.uern.br

³ Graduando em Letras - Língua Portuguesa, UERN, tonielifran004@gmail.com

⁴ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, UERN, vanessabrasileira03@gmail.com

⁵ Doutora em Filosofia pela UERJ. MBA em Gestão de IES - Unijaguaripe. Mestra e Graduada em Filosofia - UFC. Pedagoga pelo Centro Universitário Clarentiano. Professora Temporária da Faculdade de Educação - FE-UERN. Coordenadora do Curso de Pedagogia EAD Unifanor -Wyden. robertafilos@gmail.com

sobre o ensino-aprendizagem em contexto prático, buscando sistematizar a ação didática em uma aula de língua portuguesa observada.

É de suma importância enfatizar antes de darmos continuidade, que o nome da docente acompanhada é mantido em sigilo durante toda a fabricação do presente estudo, e, como resultado de reflexões que emergiram de nossas inquietações enquanto futuros docentes em formação, percebemos que a docência deve ter como premissa para sua ação a mobilização das seguintes etapas: planejamento, conhecimento do público e dos saberes pedagógicos.

Em vista disso, a pesquisa tem como objetivo principal observar uma aula ministrada no primeiro ano do ensino médio, com o intuito de construir uma análise textual que relacione a didática da professora com os conteúdos e conceitos explorados na disciplina. Além de verificar como o planejamento docente, o protagonismo dos alunos e as metodologias ativas influenciam a aprendizagem.

Dessa forma, analisar e refletir sobre uma experiência didática proporcionou relacionar a teoria à prática e conectar os conteúdos da didática à vivência de uma sala de aula. As evidências da análise final concluíram que a experiência observada obteve um planejamento estruturado e que a didática da professora se mostrou inclusiva e participativa ao valorizar o conhecimento prévio dos alunos e adaptar-se às necessidades da turma. A professora promoveu um ambiente de interação, incluindo temas de interesse, que mantiveram os alunos engajados e incentivaram uma participação ativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme argumenta Libâneo (1994), a Didática assume o papel de mediação entre os fundamentos teórico-científicos da educação escolar e a prática docente. Ela atua ao estabelecer uma conexão essencial entre o conteúdo e as metodologias de ensino no contexto pedagógico. Nesse sentido, ao funcionar como essa ponte entre teoria e prática, a didática favorece uma educação crítica e adaptativa, permitindo que o docente faça escolhas fundamentadas que considerem tanto os princípios pedagógicos quanto as particularidades de cada grupo de alunos. Tal abordagem proporciona o alcance do processo educativo,

consolidando o papel do professor como um mediador de conhecimento capaz de ajustar suas estratégias didáticas ao contexto e aos desafios contemporâneos da educação.

Por isso, para embasar as discussões e reflexões, foram mobilizados autores essenciais no campo da formação docente, como Libâneo (1994), Inforsato e Santos (2011) e Meirieu (1998). Visto que a teoria de Libâneo (1994) destaca a importância da mediação do professor no processo de ensino, o que ficou evidente na forma como a professora atuou como facilitadora do conhecimento, organizando as atividades de forma estruturada e ajustando constantemente o ensino às necessidades dos alunos.

Considerando isso, esses autores oferecem uma base teórica abrangente para a compreensão das práticas de ensino, organização do trabalho pedagógico e estratégias metodológicas, que são vistas como cruciais para o planejamento de aulas e para o desenvolvimento de uma relação pedagógica entre professor e aluno. O suporte teórico proporcionado por esses estudiosos auxilia na criação de abordagens de ensino que considerem o contexto específico da sala de aula e promovam um aprendizado significativo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada envolveu uma abordagem qualitativa, conforme argumenta Knechtel (2014), priorizando a perspectiva individual, valorizando a interação e a proximidade com os sujeitos da pesquisa. A pesquisa descritiva, que também foi empregada, permite um retrato detalhado das características da aula observada, conforme Gil (2002, p. 42), que afirma que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Complementando, utilizou-se a pesquisa de campo, que segundo Gil (2002), permite um aprofundamento maior nas questões investigadas, visando compreender os fenômenos em seu contexto particular, ou seja, dentro da própria sala de aula.

O processo de pesquisa dividiu-se em duas etapas principais. A primeira

consistiu na observação detalhada de uma aula de língua portuguesa, durante a qual foi analisada a organização das etapas da aula. Neste momento, foram observados elementos como o planejamento, a consideração do conhecimento prévio dos alunos, a conexão com o contexto escolar e a didática utilizada. Tal observação focou em verificar como a professora organizou a aula, adequando-a ao perfil dos alunos e promovendo um ensino contextualizado e próximo da realidade educacional dos estudantes.

Na segunda etapa, procedeu-se à sistematização da aula observada, estruturando as descrições e reflexões que sustentam o presente trabalho. Portanto, a sala de aula se configurou como um espaço dinâmico e colaborativo, onde o processo de ensino-aprendizagem foi enriquecido por metodologias ativas, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e um aprendizado significativo para além do conteúdo escolar, preparando os estudantes para os desafios do contexto acadêmico e exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que avalia os alunos que concluem a educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da observação da aula foi evidente que o planejamento educacional é fundamental para uma prática docente eficaz. Conforme Libâneo (1994) discute, o planejamento é crucial para que o professor possa organizar o conteúdo e os objetivos da aula de forma coesa, atendendo tanto às necessidades da disciplina quanto ao contexto dos alunos. Na observação realizada, ficou claro que a professora havia estruturado cuidadosamente sua aula, pois todas as etapas do conteúdo foram organizadas de forma sequencial e ajustadas ao perfil da turma.

Na aula, a professora estabeleceu objetivos claros para desenvolver a capacidade interpretativa dos alunos, com foco na compreensão gramatical, especialmente sobre pronomes e substantivos. Esses objetivos não só refletem uma abordagem focada nas competências de leitura e compreensão de textos, como também foram adaptados conforme as respostas e o nível de compreensão da turma, demonstrando flexibilidade e comprometimento com o aprendizado. Como aponta Meirieu (1998), um dos principais desafios da prática docente é encontrar maneiras de ajustar o ensino às particularidades de cada aluno. Nesse

sentido, a professora, ao identificar dificuldades dos estudantes durante a aula, adotou uma postura adaptativa e formulou perguntas e explicações para tornar o conteúdo mais acessível.

Outro aspecto importante do planejamento educacional observado foi a inserção de conteúdos culturais, como menções a Frida Kahlo, Van Gogh e Leonardo da Vinci. Essa escolha ampliou o horizonte cultural dos alunos, ao mesmo tempo que relacionava temas artísticos com a interpretação de textos. Dessa forma, o planejamento se mostrou não apenas focado no conteúdo teórico, mas também na construção de um ambiente de aprendizagem que promovesse a reflexão crítica e o contato com referências culturais diversificadas, o que é essencial para uma formação educacional.

Além disso, a valorização do conhecimento prévio dos alunos, um elemento central em abordagens pedagógicas modernas e eficazes, permite que o professor conecte o conteúdo da aula ao que os alunos já conhecem, facilitando a compreensão e promovendo um aprendizado significativo. O conhecimento prévio, conforme citado por Alegro (2008, p. 38) ao retomar as ideias de Ausubel (2003), é visto como saberes já presentes no cognitivo dos alunos que ao relacionarem com conteúdos novos possuem a chance de aprender de forma mais efetiva. Com base nisso, é fundamental que o professor identifique e integre esses saberes na prática pedagógica, pois eles formam a base sobre a qual novos conhecimentos podem ser construídos.

Durante a observação da aula, foi evidente que a professora se preocupou em considerar os conhecimentos e experiências prévias dos alunos. Esse cuidado se refletiu, por exemplo, quando ela ajustou a explicação de determinados conceitos gramaticais, como o uso de pronomes relativos, ao observar que alguns estudantes já possuíam uma noção básica, enquanto outros demonstraram maior dificuldade. Ao fazer isso, a professora pôde ajustar a profundidade e o ritmo da explicação, permitindo que todos os alunos pudessem acompanhar o conteúdo.

Ao abordar temas familiares aos alunos, a professora criou uma atmosfera de aprendizado mais conectada com suas realidades, o que, segundo Santos e Inforsato (2011), é fundamental para a criação de um ambiente pedagógico

inclusivo e motivador. Essa prática facilitou o entendimento dos tópicos discutidos e reforçou a autonomia dos alunos, mostrando que suas vivências e conhecimentos prévios são importantes para o processo de aprendizagem.

As dinâmicas utilizadas durante a aula foram cuidadosamente planejadas. A docente estruturou atividades que não apenas abordavam o conteúdo relevante para o Enem, mas que também se conectavam ao cotidiano dos alunos. Ao implementar a correção de questões, ela criou um ambiente interativo onde os alunos puderam expressar suas opiniões e reflexões. Essa abordagem não só facilitou a compreensão do material, como também estimulou a colaboração e engajamento dos alunos.

O protagonismo dos alunos também foi uma característica marcante da aula. A professora incentivou cada estudante a participar ativamente, convidando-os a ler as questões e compartilhar suas respostas. Essa prática não apenas valorizou as vozes individuais, mas também fomentou um senso de responsabilidade pelo aprendizado coletivo. Como afirma Freire (1987, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: homens se educam em comunhão”. Assim, os alunos se tornaram protagonistas do seu processo educativo, construindo conhecimento de forma colaborativa.

Ademais, as metodologias ativas empregadas pela professora foram essenciais para o sucesso da aula. A didática observada destaca-se por sua capacidade de unir dinâmicas envolventes, promover o protagonismo dos alunos e aplicar metodologias ativas, criando um espaço rico em aprendizado e troca de saberes. Ao adaptar sua abordagem às necessidades dos alunos, garantiu-se que todos os discentes estivessem engajados e motivados. Por fim, a aplicação prática permitiu que os estudantes aplicassem o conhecimento em contextos reais, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas importantes para o ambiente escolar e para desafios futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa inicial desta pesquisa esteve articulada à vivência de observação de uma aula de Língua Portuguesa proposta pelo componente curricular Didática

como avaliação de aprendizagem. Nós nos colocamos a analisar a prática da docente e como esta conduziu o processo de ensino e aprendizagem de uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Os achados são analisados a partir das discussões propostas ao longo do desenvolvimento do trabalho, com foco no objetivo principal: observar uma aula de uma professora de língua portuguesa, com o intuito de realizar uma análise relacionando a didática da professora com conteúdos vistos na disciplina de didática.

Em diversos momentos, a interação foi estimulada por meio de perguntas e leituras, as quais provocaram a reflexão dos alunos e a expressão de opiniões. Quando a professora identificou dificuldades na compreensão de determinados temas, ajustou sua abordagem pedagógica, reformulando as perguntas e introduzindo tópicos mais próximos da realidade dos alunos. Esse ajuste demonstra que a docente valoriza a interação com os estudantes e considera seus conhecimentos prévios, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficiente.

Considerando isso, a observação em sala de aula foi fundamental para um entendimento prático sobre o planejamento docente. Por meio desse contato direto, foi possível analisar as práticas pedagógicas e o contexto escolar.

Em conclusão, os resultados do trabalho evidenciam que o planejamento bem estruturado, a valorização do protagonismo dos alunos e a utilização de metodologias ativas são componentes essenciais para uma prática docente eficaz e significativa. O objetivo do estudo foi plenamente alcançado, uma vez que a observação, fundamentada pela teoria didática, gerou reflexões importantes e ensinamentos pedagógicos que poderão contribuir para a formação de futuros docentes. A experiência trouxe à tona a complexidade do ato de ensinar e a importância de práticas pedagógicas que sejam adaptadas ao contexto dos alunos, respeitando seus saberes prévios e promovendo um ambiente escolar que favoreça o aprendizado colaborativo entre os componentes da turma.

REFERÊNCIAS

- ALEGRO, Regina Célia et al. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. ____ AUSUBEL, David. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011, p. 86-99, v. 9.
- KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AVALIAÇÃO POLÍTICA DA NOVA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO TECNOLÓGICO DO IFRN

Etienne Figueiredo Ferreira¹
Kadydja Karla Nascimento Chagas²

INTRODUÇÃO

A pesquisa concentra-se na Nova Política de Assistência Estudantil, aprovada em 3 de julho de 2024, atualmente implementada na educação profissional técnica de nível médio, a partir da Lei nº 14.914/ 2024 que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no âmbito dos Institutos Federais, Universidades, Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) e Colégio Pedro II.

Nesse sentido, a pesquisa objetiva apresentar a relevância social da assistência estudantil para a educação profissional técnica de nível médio, por meio de discussões sobre os marcos legais para uma avaliação da Nova Política de Assistência Estudantil.

É consenso que os programas de assistência estudantil no ensino tecnológico são relevantes, pois sem essas ações os estudantes usuários dos programas de assistência não conseguiriam concluir o curso devido às condições socioeconômicas. É fato também que, as ações de assistência estudantil, não são suficientes para eliminar as evasões e baixos rendimentos.

Cabe destacar que o Acórdão nº 986/2024 – TCU, é fruto de um processo de auditoria que foi realizada em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT que resultou nesse documento. Nesse resumo expandido, destacaremos alguns pontos relevantes acerca da evasão e dos baixos rendimentos na educação profissional técnica de nível médio, como a elaboração de estratégias de acesso, permanência e êxito com metodologias e regras a serem observadas pelas instituições de ensino que contemplem a resolução de problemas relativos à ausência de: fixação de metas, elevação gradual das taxas de conclusão,

¹ Doutoranda em Ensino, RENOEN/IFRN, etiene.ferreira@ifrn.edu.br

² Doutora em Educação, IFRN, kadydja.chagas@ifrn.edu.br

atualizações periódicas das estratégias de permanência e êxito, entre outras recomendações.

É importante ressaltar que, a assistência ao estudante não é algo novo, porém o formato legal dessa assistência ao estudante é inovador, e pode ser visto no Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes que foi o primeiro instrumento legal para normatizar ações da assistência no âmbito da educação profissional técnica de nível médio. Esse tinha como principais diretrizes democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos da desigualdade social, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir à promoção da inclusão social.

No âmbito do Novo Pnaes a Lei 14.914/2024 é considerado como público-alvo estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo, além dos demais requisitos gerados no âmbito das instituições.

Além das considerações teóricas, as motivações que nos conduzem a abordar a nova política de assistência estudantil na educação profissional técnica de nível médio são inquietações quanto à implementação e monitoramento dessas ações, à percepção da assistência dentro da política de educação profissional técnica de nível médio e do currículo, bem como a percepção ideológica que os profissionais, a instituição e estudantes tem da política.

Reconhecemos que, é a partir da constituição da assistência estudantil como Lei Federal nº 14.914/2024, que ações passaram a existir de forma efetiva na educação profissional técnica de nível médio nas instituições vinculadas à RFEPECT.

Nesse sentido, a aprovação da nova Lei institui a Pnaes como uma Política Nacional de Assistência Estudantil em que pese passa a se constituir numa ação política de Estado se diferenciando do que instituíra o Decreto nº 7.234/2010 que tinha fragilidades e era fortemente vinculado às ações nas universidades, ou seja, no ensino superior, e não, na educação profissional técnica de nível médio.

A assistência estudantil se constitui como forma de garantir a elaboração e efetivação de programas de apoio para fortalecer as possibilidades de estudantes de baixa renda concluir os estudos dentro dos padrões previstos e observados para a educação profissional técnica de nível médio.

As ações de assistência estudantil previstas na Nova Política de Assistência Estudantil conforme foram descritas se refletem a recursos para moradia, alimentação, saúde, transporte, entre outros.

Assim sendo, a assistência estudantil configura-se como uma forma de assegurar um ensino com qualidade na perspectiva de oportunizar e promover mudanças na sociedade brasileira, como afirma Figueiredo e Figueiredo (1986). Observamos que, assim, uma mesma política pode causar impactos objetivos em diversos aspectos da formação, pois gera mudanças quantitativas nas condições da população-alvo, e pode ainda gerar impactos subjetivos alterando o estado de espírito da população, e finalmente, pode causar um impacto substantivo, mudando qualitativamente as condições de vida do público-alvo.

A fim de situar a pesquisa, que se configura como um esforço de compreensão intelectual para apreender os desafios postos para superação da assistência estudantil à educação profissional técnica de nível médio, oferecida nos Institutos Federais, buscaremos trazer à luz, quais as repercussões para essa modalidade de ensino no IFRN, questionando: em que medida a nova política de assistência estudantil contribui para diminuir ou evitar a evasão escolar no IFRN? Esse questionamento não será respondido nesse trabalho, posto que aqui são apenas notas de uma pesquisa em andamento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O marco referencial para a discussão de avaliação política fundamenta-se nos estudos de avaliação como uma atribuição “[...] de valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas” (Figueiredo e Figueiredo, 1986).

Souza (2013), ao tratar da necessidade de suspeição na avaliação política, afirma que, é preciso desvelar a ideologia que fundamentou a elaboração da política, os objetivos e as teorias explícitas e implícitas. Tal avaliação utiliza instrumentos da Pesquisa Social e consiste em aferir “[...] o grau de consistência entre os objetivos sociais, os princípios de justiça e, claro, os meios a serem usados” (Figueiredo e Figueiredo, 1986).

Ao serem realizadas aproximações com o método dialético, percebeu-se, à luz desse referencial que se trata da [...] “abordagem histórico-crítica partindo do materialismo histórico [que] entende que os sujeitos constroem a realidade social, e ao mesmo tempo são moldados por esta. É a atividade humana sensível, isto é, a práxis, que produz o homem como ser social” (Lopes, 2013).

Assim sendo, “[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2002).

Enfatiza-se que, [...] “A Política Pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A Política Pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes” (Souza, 2006^a).

Autores, como Souza (2006b), falam sobre os diversos ciclos da política pública como sendo constituídos dos seguintes estágios: definição da agenda, identificação das alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

A maioria dos teóricos conceitua avaliação como atribuição de valor, direcionando-a aos critérios de aferição: eficácia (recursos aplicados), eficiência (se atingiu as metas previstas) e efetividade (se estabelece relação entre resultados e objetivos). No entanto, é preciso ir além, como reflete Souza (2013), que chama atenção para uma avaliação política cuja leitura vai além do que está exposto nos documentos oficiais: uma leitura direcionada para os conteúdos que não estão expressos oficialmente e que, através da avaliação política, permite a identificação dos componentes ideológicos presentes nos documentos legais, os quais norteiam as intencionalidades da execução de uma política.

Afirmam que a “[...] noção de sucesso ou fracasso de uma política depende obviamente dos propósitos dessa política e das razões que levaram o analista a avaliar tal política” (Figueiredo e Figueiredo, 1986. Assim, “[...] para compreender uma política pública, não basta apreender os discursos formais de que ela é produto (Lopes, 2013).

No caso específico da Nova Política de Assistência Estudantil para o ensino tecnológico, analisa-se o núcleo ideológico dessa política, ou seja, o que está explícito e implícito, partindo dos ambientes institucionais nos quais ela é realizada. O proposto aqui situa-se como uma Avaliação Política da Política, de cunho acadêmico-científico, em que se busca realizar uma avaliação crítica que se preocupe em perceber as perspectivas subjacentes, os interesses envolvidos, a visão de mundo, os aspectos históricos e o caráter axiológico do objeto de estudo.

Segundo Souza (2013), avaliar é, no geral, atribuir valor a partir de determinados parâmetros e critérios; é comparar uma situação empírica com a que seria a ideal, apresentando como processos principais a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação.

Neste sentido, no decorrer da pesquisa serão apresentados documentos legais, buscando-se, de forma geral, seguir a ordem cronológica dos fatos, delimitando a pesquisa do período do Decreto do Pnaes em 2010 e o percurso que levou à aprovação da Lei 14.914/2024 - Pnaes.

Para isso, concebe-se que, a “assistência estudantil” se refere à organização de serviços de apoio discente ou a iniciativas que busquem democratizar o acesso ao ensino e favorecer a permanência do estudante no contexto escolar.

METODOLOGIA

No intuito de problematizar a questão norteadora do presente estudo, bem como efetuar procedimentos que deem conta do objetivo proposto, optamos pela utilização de dados empíricos qualitativos, que fortaleceram a análise teórica. O que segundo Martinelli (199, p.21) “[...] não nos equipa para trabalhar com o real movimento, na plenitude que buscamos”, por isso analisaremos os índices sobre a Assistência Estudantil no IFRN, buscando o entendimento ideológico dessas políticas.

A primeira fase é a pesquisa bibliográfica na qual utilizaremos as contribuições de autores com Figueiredo e Figueiredo, Bastos, entre outros. Acompanhando a pesquisa bibliográfica usamos a pesquisa documental na qual utilizaremos as legislações específicas que tratam da Nova Política de Assistência Estudantil, além de outros documentos oficiais que norteiam a educação profissional técnica de nível médio.

Como pressupostos norteadores da presente pesquisa, elencamos como foco principal da pesquisa a Avaliação Política da Nova Política de Assistência Estudantil, analisando as determinações ideológicas presentes e se existem parâmetros que colaborem para diminuir ou evitar a evasão escolar.

O interesse principal nessa pesquisa é contribuir para o conhecimento acadêmico acerca do tema, melhorar as qualificações para o trabalho e como apropriação teórica para o público acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES

A partir das experiências e vivências profissionais, para melhor se entender, à luz da crítica científica, o movimento da política de assistência estudantil no IFRN, objetivou-se avaliar a política da política oficializada, com enfoque nos princípios ideológicos, nos objetivos, nos valores e nos fundamentos, frente à criação e à expansão dos Institutos Federais, particularmente do IFRN.

O desenvolvimento desta investigação, portanto, permitiu a compreensão de que a avaliação política da política é uma abordagem que fornece a condição de desvelar os significados que as políticas públicas apresentam, contribuindo para se ultrapassar a linha do aparente e adentrar em sua essência. Isso pode ser verificado parcialmente no referencial teórico já elencado.

Assim, as questões ideológicas presentes nas políticas serão o elemento central das análises, a partir dos autores utilizados, ao longo da pesquisa, como referenciais para se construir uma leitura crítica, a fim de possibilitar a realização da avaliação política da política de assistência estudantil, desvelando os discursos oficiais e as ações realizadas em meio a trajetória dessa política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já podemos considerar que, a política de Assistência Estudantil deve estar em consonância com os princípios de uma formação emancipadora. É evidente que, na realidade da educação brasileira, uma organização escolar que conta com profissionais capacitados e uma equipe multidisciplinar (composta por assistentes sociais, psicólogos, médicos, enfermeiros, odontólogos e nutricionistas), afora o trabalho pedagógico e acadêmico que é desenvolvido por meio dos setores ligados às diretorias acadêmicas, coloca o IFRN em posição privilegiada frente á outras

escolas públicas que ofertam o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, como aquelas vinculadas aos sistemas municipais e estaduais de educação.

Neste sentido, o desafio da inclusão social aponta para a necessidade de se estabelecer políticas de assistência estudantil que favoreçam a permanência e o êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional dos estudantes, particularmente para aqueles que necessitam das referidas políticas, não apenas com a ideia conservadora de assistencialismo, mas, sim, incorporando aspectos revolucionários de promover as ações por meio dos Institutos Federais, como a pesquisa e a extensão, como princípios educativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 de mar. de 2010.

BRASIL. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília, 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7234.htm. Acesso em: 25 de jan. de 2010.

BRASIL. **Lei 14.914, 3 de Julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, 2024. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.914-de-3-de-julho-de-2024-569928638>. Acesso em: 04 de julho de 2024.

FERREIRA, ETIENE FIGUEIREDO; AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Estado, políticas públicas e a ideologia como base para a avaliação da Política de Educação Profissional.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo. v.4, p.e47306 - 16, 2022.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheilub. **Avaliação política e avaliação de políticas:** um quadro de referência. Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, n. 3, p. 107 – 127. Set/Dez. 1986.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. In: _____. **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

LOPES, Pedro Isaac Ximenes. **Uma avaliação política da política de avaliação da educação superior brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN (IFRN). **Plano de Assistência Estudantil do IFRN** (versão preliminar). Natal, RN.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **A Relevância da Suspeição: Pequeno Ensaio sobre Avaliação Política de Políticas Públicas**. Natal, 2013.

RELATÓRIO DE AUDITORIA. **MEC. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REPECT**. Acórdão nº 986/2024 – Tribunal de Contas da União - TCU – Plenário.

ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELOS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO IFBA – CAMPUS BRUMADO

Sandra Maíra Souza Miranda¹
Kaio Vittor Ribeiro Silva²
Wendel dos Santos Costa³

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) vem formando estudantes por meio da oferta de cursos da educação profissional em todo o Estado e tem como missão institucional promover a formação do cidadão histórico-crítico por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com qualidade, e tendo como objetivo o desenvolvimento sustentável do país (PPI - IFBA, 2013, p. 27).

O IFBA iniciou suas atividades na cidade de Brumado em 2009, com a oferta de dois cursos técnicos na modalidade subsequente: Edificações e Informática. Em 2018, foram iniciadas as primeiras turmas dos cursos técnicos na modalidade integrada, incluindo os cursos de Informática e Edificações. Os cursos técnicos na modalidade integrada são caracterizados pela junção do ensino médio ao ensino técnico, ou seja, os alunos têm as disciplinas básicas do ensino médio, além da carga horária do curso técnico.

Dessa forma, este trabalho se propõe a identificar as competências desenvolvidas pelos alunos do 3º ano do curso de Informática na modalidade integrada do IFBA Brumado. É importante frisar que, ao se falar de competências, a análise será realizada conforme as áreas técnica, humana/social e comportamental, uma vez que o objetivo do IFBA é formar para além do trabalho.

¹ Mestre em Educação e Graduada em Administração, IFBA, sandramaira@ifba.edu.br

² Técnico em Informática pelo IFBA Brumado, 202015210031@ifba.edu.br

³ Técnico em informática pelo IFBA Brumado, 202015210031@ifba.edu.br

Como resultado deste estudo, espera-se identificar as competências desenvolvidas por esses alunos, permitindo que o estudo sirva como feedback para a instituição. Além disso, este trabalho é relevante, pois se constitui como uma das primeiras pesquisas voltadas ao curso de Informática. Para os pesquisadores, ele também tem importância, pois permite uma análise sobre a atuação da instituição. Para cumprir o objetivo proposto, este artigo foi organizado da seguinte forma: um capítulo teórico, no qual é abordada a definição de competência; apresentação dos resultados da pesquisa; e, por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise das competências desenvolvidas é um forte instrumento para as organizações, uma vez que permite compreender, a partir da perspectiva do entrevistado e/ou do gestor, o desenvolvimento de habilidades nas pessoas e nas empresas. Segundo Dutra, Hipólito e Silva (1998), competência é a aptidão da pessoa em gerar resultados dentro de um escopo organizacional. Nesse sentido, considera-se como organizacional qualquer empresa, seja do setor público, privado ou terceiro setor. De acordo com a Escola Nacional de Administração Pública - ENAP (2015) o entendimento de competência individual significa qualificação para realizar alguma atividade ou tarefa, como por exemplo: Ao se dizer que “tal pessoa tem competência para realizar uma determinada atividade ou tarefa”, na realidade, diz-se que ela detém conhecimentos e habilidades que possibilitam que ela a realize.

Outro conceito de competência que se aplica a esta pesquisa é apresentado por Fleury e Fleury (2000, p. 33), que afirmam que a competência “é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Dessa forma, percebe-se que a competência vai além do saber técnico-profissional, abrangendo também habilidades humanas e sociais

Ao ingressar dentro de uma instituição pública de ensino os discentes esperam o desenvolvimento de competências e de maturidade ao encerrar o ciclo de estudos nesta instituição. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Informática (PPC) de 2017 o egresso desse curso deve:

Atuar no desenvolvimento, implantação, manutenção e suporte técnico de sistemas e tecnologias ligadas à informática e a área das telecomunicações. Além da formação técnica, têm como objetivo que o discente colabore com o desenvolvimento local e regional, inserindo-se social, cultural, política e produtivamente, resultando na melhoria da qualidade de vida da população (PPC-IFBA, 2017, p. 45).

Além da formação técnica nos cursos observa-se que o Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia – IFBA tem como missão propiciar uma sólida formação no campo da educação geral humanística e científica, aprimorando o educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, propiciando formação completa de leitura de mundo, atuação como cidadão e compreensão das relações sociais, aliado à formação técnica profissional na área de Tecnologia da Informação, habilitando o educando para atuar como técnico em informática (PPI, IFBA, 2013).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção deste artigo baseou-se na pesquisa bibliográfica e no estudo de caso. Conforme Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica consiste em um estudo sistematizado com base em material publicado e acessível ao público. Para a obtenção dos resultados, realizou-se a coleta e análise de dados por meio da aplicação de um questionário (via Google Forms) com o público-alvo da pesquisa. Utilizou-se abordagem qualitativa e quantitativa, visando descrever e compreender o tema abordado e apresentar contribuições para o processo de mudança. A realização desta pesquisa deu-se conforme os passos: Levantamento da bibliográfica; Construção do questionário de pesquisa; Aplicação do questionário para os alunos do 3º ano e Apuração do resultado.

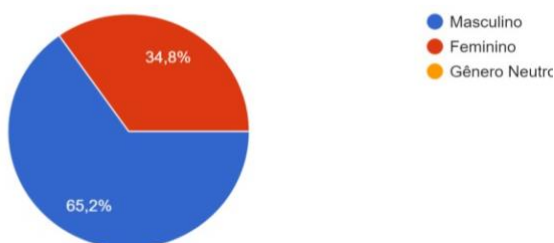
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a construção desse trabalho e o entendimento de quais foram as competências desenvolvidas pelos alunos do terceiro ano do IFBA, os pesquisadores desenvolveram um questionário utilizando o Google *Forms* e o aplicaram junto aos estudantes concluintes do curso técnico em Informática na modalidade integrada ao ensino médio, durante os meses de agosto e setembro de 2024, obtendo 46 respostas. Os gráficos apresentados na pesquisa demonstram aspectos importantes sobre a percepção dos alunos em relação às competências adquiridas, bem como a distribuição de gênero e as áreas do conhecimento em que mais se identificaram.

No gráfico 01, foi identificado qual o gênero que os alunos se identificam.

Gráfico 01: Gênero dos estudantes

46 respostas

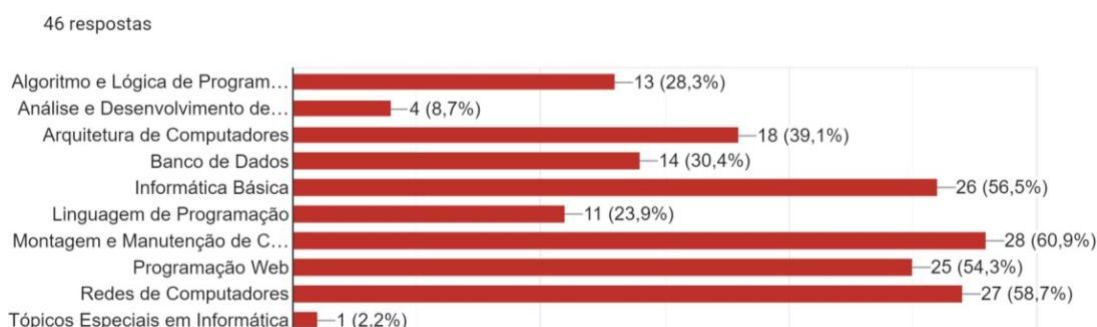


Fonte: Gerado pelo *Google Forms* como Resultado da pesquisa, 2024.

Verifica-se no gráfico acima, que há uma predominância no gênero masculino no curso discutido, conforme o Censo da Educação Superior de 2022 e divulgado pelo O GLOBO em agosto de 2024 que dentre todas as áreas de formação investigadas, a que registra menor presença feminina é a de ciência da computação e TI (tecnologia da informação). O número de mulheres concluintes destes cursos não é só baixo como caiu: passou de 17,5% em 2012 para 15% em 2022.

No gráfico 2, foi questionado aos alunos qual/quais área(s) do conhecimento que estes mais se identificaram durante o tempo de formação no IFBA Brumado.

Gráfico 02: Areas de identificação durante o curso técnico

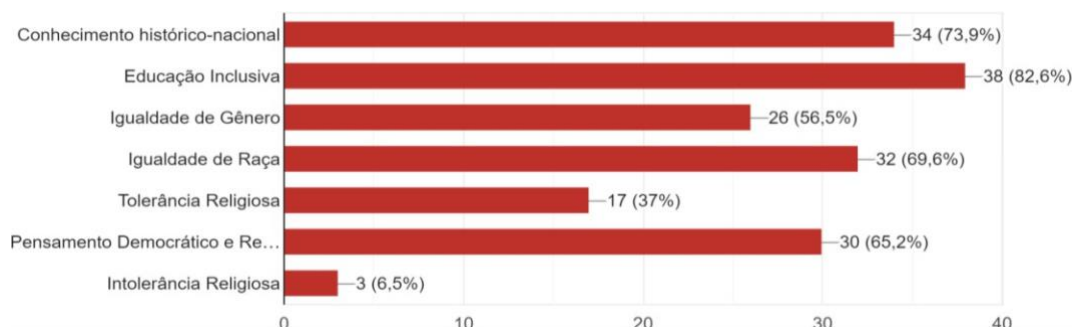


Fonte: Gerado pelo Forms como Resultado da pesquisa, 2024.

Verifica-se que a área “Montagem e Manutenção de Computadores” teve uma elevada aprovação por parte dos entrevistados, seguidos por “Redes de Computadores”, “Informática Básica” e “Programação WEB” que tiveram também uma boa pontuação. Conforme o IFBA, 2009: “ O profissional, ao concluir o curso, deverá possuir um conjuntos de competências que compreende ações de planejamento, acompanhamento, orientação técnica”. Assim, os estudantes demonstram confiança nas areas citadas.

No gráfico 3, foi identificado, para além da formação técnica qual/quais as áreas de conhecimento a trajetória deles no IFBA proporcionou.

Gráfico 03: Áreas de conhecimento para além da formação técnica



Fonte: Gerado pelo *Forms* como Resultado da pesquisa, 2024.

Verifica-se no gráfico, que os entrevistados adquiriram conhecimentos que os formaram para além do técnico profissional, conhecimentos necessários para a vida em sociedade, corroborando com a missão institucional do IFBA que é, “promover a formação do cidadão histórico crítico oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”. Ainda refletindo sobre a missão do IFBA é importante ressaltar os três eventos, extensão e/ou pesquisa, que ocorrem anualmente no campus Brumado, como o Seminário de Educação Inclusiva (SEIIF), a Semana de Ciência e Tecnologia (SECITEC) e a Semana da Consciência Negra (SCN) somada as mais variadas palestras que acontecem ao longo do ano, gerou como resultado as respostas acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estruturar este trabalho os autores partiram de uma inquietação com o desenvolvimento dos estudantes que estariam concluindo o curso técnico em informática, sendo assim, a análise se inicia com a pesquisa bibliográfica, esta

possibilitou a montagem do questionário, que permitiu identificar, a partir da perspectiva individual do discente, as competências desenvolvidas pelos alunos do 3º Ano do curso de Informática Vespertino e Matutino. Através desse questionário, pode-se identificar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Campus Brumado cumpre com os requisitos de formação do Técnico em Informática (que consta no PPC do curso), promovendo um cidadão ético e crítico. Foi percebido o desenvolvimento de competências técnicas profissionais, bem como, as habilidades humanas e sociais. Contudo, para os pesquisadores a partir da análise das respostas, ainda falta a consolidação de alguns conhecimentos da área técnica, visto que algumas competências não foram tão desenvolvidas pelos alunos.

É importante registrar que esta pesquisa se propôs a realizar uma análise das competências desenvolvidas a partir da percepção dos estudantes do terceiro ano do curso de informática. Portanto, esta pesquisa não teve como objetivo analisar a qualidade da formação ou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, nem se aprofundou em cada componente curricular. Os pesquisadores recomendam que futuras pesquisas possam explorar esses aspectos em maior profundidade como recomendação para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

DUTRA, J. S. (org.). **Gestão do desenvolvimento e da carreira por competência: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

BRASIL. **Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia**. Disponível em <<http://www.ifba.edu.br/instituicao/missao.htm>> Acesso em 13/02/2025 às 14:05 Horas.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do curso técnico em informática**. Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/brumado/ensino/PPCInformticaformaINTEGRADA.pdf/view>> Acesso em 10/02/2025.

BRASIL, INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Disponível em <<https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf> > Acesso em 10/02/2025.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M.. **Gestão de pessoas por competência: O caso de uma empresa de telecomunicações**. RAC, Curitiba, v. 04, n. 01, p.161-176, 30 jan. 2000.

ENAP, Escola nacional de Administração Pública. **Gestão estratégica de pessoas e plano de carreira**, Mód. 2. Brasília - DF, 2015.

FLEURY, A. FLEURY, M.T. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

O GLOBO. **Mulheres são minorias nos cursos de TI**. <<https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2024/03/08/mulheres-sao-minoria-em-cursos-de-ti-e-percentual-de-formadas-em-exatas-cai-em-dez-anos.ghtml>> Acesso em 13/02/2025 às 20 Horas.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**, 3. ed., São Paulo: Atlas, 2000.

IMPLEMENTAÇÃO DOS LABORATÓRIOS IFMAKER NOS *CAMPI* DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Lorena Marques Gurgel Vidal¹

Kadydja Karla do Nascimento Chagas²

INTRODUÇÃO

A criatividade não é algo que se ensine, mas é possível de ser estimulada. Esta é uma das ações que a implementação de Laboratórios de Prototipagem - IFMaker pretende alcançar. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) lançou em 2020 o edital 35/2020 que corresponde à criação dos laboratórios IFMaker, instituído pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 aberto para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), com o intuito de fortalecer a inovação na educação profissional e tecnológica.

Apoiando a criação de Lab IFMaker nas unidades acadêmicas da RFEPECT, o projeto dispõe exclusivamente da aquisição de equipamentos específicos descritos no Edital 35/2020, com objetivo de difundir os princípios que norteiam o ensino Maker. Para isso, o projeto pretende auxiliar os Professores e Técnicos Administrativos em Educação no desenvolvimento da cultura *learning by doing* (aprender fazendo), levando-os a analisar sobre o uso da Aprendizagem Baseada em Projetos e sobre como ela pode ser utilizada nestes espaços como suporte ao processo de ensino-aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, acreditando que o aluno protagonize seus conhecimentos sendo estimulado nestes ambientes e envolvido com a unidade acadêmica em que está inserido (Brasil, 2020).

O Edital 35/2020 estabeleceu a implementação dos laboratórios em duas fases sendo a primeira fase de estruturação (2020) com o recebimento de recursos para compra de equipamentos, descritos previamente no edital, para montar os laboratórios

¹ Licenciada em Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus Pau dos Ferros, lorenagurgelvidal@gmail.com

² Doutora em Educação, IFRN, kadydja.chagas@ifrn.edu.br

de acordo com a aprovação de projetos enviados pelas instituições participantes, a segunda fase de ampliação (2022) de laboratórios já instalados e em funcionamento. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte foi contemplado com a aquisição da primeira fase do projeto e foram os *Campi* de Canguaretama, Ipanguaçu e Natal-Central os que receberam o investimento. O Campus Canguaretama se destacou na proposta de avaliação do projeto ficando como 3º melhor do país, este trabalho busca fazer uma análise descritiva da implantação do projeto Lab IFMaker nos primeiros *campi* do IFRN aprovados com o objetivo de identificar como a experiência do Lab Maker está se desenvolvendo nessas unidades de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Lab IFMaker se baseia em princípios do aprender por experimentação; a cultura Maker surge como uma abordagem inovadora e promissora para o ensino e aprendizagem em áreas diversas de conhecimentos que podem interagir entre si.

A iniciativa de criação de Laboratórios de Prototipagem (Lab IFMaker) remete à condução de uma nova perspectiva de inovação do conhecimento na RFEPCT.

De acordo com Bremgartner (2022, p.1947) um laboratório Maker:

[...] É um local de criações, experimentações e compartilhamento de descobertas, em que os estudantes aparecem como os protagonistas na resolução dos problemas, na sua maioria, baseados em situações do nosso cotidiano. Um espaço maker pode muito bem ser criado a partir de uma tesoura e um pedaço de papel, subindo degrau a degrau até chegar em dinâmicas de eletrônica, programação, codificação, Robótica Educacional (RE) e uso de ferramentas como impressoras 3D, cortadoras a laser ou até mesmo bordadeiras programáveis. A ideia é integrar práticas táteis com tecnologias e softwares audiovisuais.

Essa abordagem vai ao encontro dos projetos implementados nos *campi* do IFRN nos laboratórios IFMaker, os projetos incentivam o trabalho em equipe, o planejamento de pesquisas, pesquisas interdisciplinares, discussão de ideias, tomada de decisões e resolução de problemas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende um ensino que se coloque sobre a realidade dos educandos, que faça uso de tecnologias digitais de comunicação e informação que impulsionem de modo crítico e significativo a resolução de problemas e a construção de conhecimentos (Brasil,2017).

Sobre os modelos educacionais brasileiros, Bremgartner (2022, p.1948):

[...] a maior parte dos alunos vêm de modelos educacionais que promovem a recepção passiva de conhecimentos e estão acostumados a depender do professor como fonte de conceitos teóricos fixos e definitivos. além disso, sendo o método tradicional de ensino e de uso comum na prática docente no brasil, é também um desafio para os docentes a elaboração e aplicação da abp em ações que promovam a autonomia, a pesquisa em grupo, que gerem um ambiente investigativo de aprendizagem.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) está inserida nos laboratórios Makers: os conteúdos escolares vão emergindo através das etapas trabalhadas do projeto realizadas pelos alunos e das orientações dos professores utilizadas para complementar conteúdos e sanar dúvidas. Os projetos finalizam com a elaboração de algum protótipo ou processo representativo da solução encontrada para o problema ou desafio e são apresentados em eventos podendo ganhar destaques.

Através do uso de tecnologias e ferramentas acessíveis essa abordagem incentiva as pessoas a se tornarem criadoras, desenvolvedoras e solucionadoras de problemas, valorizando a participação ativa no desenvolvimento de projetos e na criação de objetos.

Como se pode constatar a cultura Maker é uma estratégia importante a ser utilizada na promoção de uma educação mais participativa e qualificada, focando em uma educação de construção, colaboração e interação de autores, alunos e professores.

METODOLOGIA

A pesquisa descritiva de natureza qualitativa, analisou o Edital 35/2020 de criação dos laboratórios IFMaker disponível no site oficial do Governo Federal e nos em sites do Instituto Federal de Educação, Tecnologia e Ciência do Rio Grande do Norte dos campi: Canguaretama, Ipanguaçu e Natal- Central informações sobre a implementação do projeto Lab IFMaker e como ele está atualmente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A criação dos laboratórios IFMaker de acordo com análise do edital 35/2020 é uma proposta de ensino que promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração em equipe, do aprendizado prático e da habilidade de transformar ideias em realizações concretas, comprovado pelos projetos implementados em cada campus após as práticas laboratoriais. Cada instituição incluiu uma proposta com projetos para a implantação do Lab IFMaker, a submissão foi feita pelo dirigente máximo e para ser classificada deveria atender individualmente aos critérios estabelecidos para a instituição proponente. O desenvolvimento ocorreu em duas fases: a primeira foi realizada em 2020, corresponde à estruturação dos laboratórios em que os campi de Canguaretama, Ipanguaçu e Natal-Central foram contemplados, a segunda, prevista para 2022 diz respeito a ampliação, os *campi* de Canguaretama e Ipanguaçu foram contemplados.

A implementação do laboratório no campus de Canguaretama se iniciou em 2020 nomeado de FabLab PotiMaker abrangendo diversas iniciativas, incluindo a oferta de cursos de formação inicial e continuada - FIC voltados para Arduino, Internet das Coisas (IoT) e Robótica Educacional, além da preparação de estudantes para competições de robótica. Assim, busca dar suporte a eventos tecnológicos promovidos pelo campus. Entre seus projetos, destacam-se o desenvolvimento de uma impressora 3D fabricada com sucatas dos laboratórios de manutenção, a criação de um dispositivo para automatizar o processo de ventilação manual em emergências médicas (protótipo denominado OxyGEN, já aprovado pela Agência Espanhola de Medicamentos e Produtos de Saúde – AEMPS) e a produção de equipamentos de proteção individual (EPIs). Outras iniciativas importantes incluem a elaboração de um sistema de controle de acesso com triagem de temperatura e túnel de desinfecção contra a Covid-19, aprovado no Edital Conif nº 01/2020, além de projetos voltados para a educação, como a criação de instrumentos para medir velocidade e aceleração em laboratórios de Física, medidores de temperatura para experimentos de Química e sistemas didáticos de irrigação automática alimentados por energia solar. Há também a produção de instrumentos musicais eletrônicos, como *theremins* e sintetizadores, e dispositivos para análise da qualidade de biocombustíveis, medidores alternativos de energia conectados

à internet e monitores de frequência cardíaca para uso nas aulas de educação física. Esses projetos reforçam o caráter interdisciplinar da cultura Maker, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e incentivando a experimentação prática (Ribeiro Neto et al., 2024).

O PotiMaker ainda visa desenvolver kits didáticos para apoiar o estudo da metrologia, fabricar peças para jogos matemáticos destinados à Licenciatura em Educação no Campo com ênfase em Matemática e criar peças para exposições de arte cinética. O projeto foi reconhecido como o terceiro melhor do país, obtendo uma pontuação de 77,69 no Edital nº 35/2020, publicado no Diário Oficial da União. A iniciativa conta com a aquisição de materiais definidos no Modelo 1 de laboratórios, além de oferecer capacitação interna à equipe gestora, formação para educadores que atuarão no espaço Maker destinada ao público externo, treinamento na operação de impressoras 3D e bolsas de pesquisa para seus membros.

No campus Ipangaçu foram destinados recursos para compra de equipamentos destinados a área de robótica, automação, cultura maker e programação. O laboratório desenvolve parcerias com escolas e empresas da região, com projetos que englobam desde capacitações sobre robótica e programação até a confecção de peças para o setor produtivo da região. O laboratório contempla equipamentos voltados para as áreas da robótica, programação, eletrônica e indústria 4.0, contando com notebooks, kits Lego, arduino, impressoras 3D, cortadoras a laser, fresadora, entre outros dispositivos. Possui projeto de bolsas para estudantes. O Instagram do laboratório (@maker.ip) é bem informativo e organizado. Possui um projeto de Desenvolvimento de protótipos para o ensino de matemática para deficientes que tem o objetivo de desenvolver dispositivos que auxiliem o ensino de matemática para os alunos com deficiência visual ou baixa visão (Edital nº 04/2020 - PROPI/RE/IFRN - Projetos de Pesquisa e Inovação com Fomento - Edital de Pesquisa).

O laboratório IFMAKER-CNAT Polo Metropolitano do campus Natal-Central contém muitos projetos vinculados ao laboratório, é possível exemplificar alguns que se encontram em desenvolvimento: **Produção de material didático tangível** - projeto de elaboração de materiais didáticos, acessíveis e tangíveis para o processo de ensino-

aprendizagem de disciplinas propedêuticas; **Samanaú.PCD** - estação de coleta de dados ambientais acessível, de baixo custo, modular e flexível; **Samanaú.TX** - transmissor de satélite de baixo custo, de padrão ARGOS/SCD, para transmissão de dados aos satélites do Sistema Brasileiro de Coleta de Dados Ambientais; **Totem DIVOC.** - **AirQ:** projeto de análise automática de qualidade do Ar; **Fliperamas educacionais** - **AccessControl.IOT** - projeto de sistemas de controle de acessos, vinculados ao SUAP; **AccessControl.IOT.Health** - túnel de controle de acesso para combate à COVID-19, dentre outros projetos. O laboratório "IFMaker-CNAT Polo Metropolitano" atenderá diretamente a mais de 20 grupos de pesquisas das áreas de Construção Civil, Recursos Naturais, TI, Energia, Eletromecânica, Física e outras, promovendo interdisciplinaridade e integração de diversas diretorias e setores. Outros grupos de pesquisa dos *campi do IFRN*, integrantes do polo metropolitano, são beneficiados, estudantes de iniciação científica, graduação, ensino técnico integrado e mestrado e doutorado, mais de 100 pesquisadores integrados a projetos desenvolvidos no laboratório.

O site (<https://maker.cnat.ifrn.edu.br/>) conta com informações sobre o projeto, estrutura e agendamento. Conta com minicurso Arduino, minicurso modelagem 3D, minicurso Python. Informações do local de funcionamento, participação de competições de robótica, fazendo apresentação de seus projetos em eventos locais como a EXPOTEC.

Dessa forma, a experiência do FabLab IFMaker nos *Campi* do IFRN ilustram como os laboratórios Maker podem servir como ferramentas poderosas para o desenvolvimento educacional, tecnológico e social. Seu modelo de atuação pode inspirar a implementação de iniciativas similares em outros campi do IFRN e em instituições educacionais que buscam fomentar o aprendizado ativo, a criatividade e a inovação, essas práticas se alinham diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração em equipe e do aprendizado prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do projeto dos laboratórios IFMaker contribui para a sociedade e para os institutos federais incentivando o trabalho em equipe, a criação científica, o planejamento, a pesquisa, e a troca de experiência de modo a tornar um ambiente criativo e colaborativo. É uma proposta que mostra uma alternativa de ensino criativo e produtivo, no qual os aprendizes são protagonistas no desenvolvimento de seus próprios conhecimentos e de suas experiências. Permite, assim, construir e reconstruir, modificar e fabricar os mais diversos tipos de objetos estimulando a aprendizagem criativa e crítica capazes de resolver problemas de diversas áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Chamada Pública nº 35/2020** – Implementação de Laboratórios IFMaker. Brasília, DF: MEC, 2020.

Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/media/seb1/pdf/editais/2020/SEI_MEC_2064339_Edital_Chamada_Publica.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Aviso de resultado da análise dos recursos do resultado preliminar e resultado final – Fase I**. *Diário Oficial da União: seção 3*, Brasília, DF, 2025.

Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/aviso-resultado-da-analise-dos-recursos-do-resultado-preliminar-e-resultado-final-fase-i-276995924. Acesso em: 9 fev. 2025.

BREMGARTNER, V.; FERNANDES, P.; SOUSA, J.; SOUZA, J. C. Aprendizagem baseada em projetos aplicada a cursos de formação inicial e continuada em Cultura Maker. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1943–1957, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16409. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16409>. Acesso em: 13 fev. 2025.

RIBEIRO NETO, João; MAIA, Lucas Emanuel de Oliveira; MENEZES, Daniel Brandão; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. A Cultura Maker como Metodologia Ativa de Ensino: Contribuições, Desafios e Perspectivas na Educação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 107–115, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n1p107-115. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/11179>. Acesso em: 22 Jan. 2025.

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GESTÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO OBSERVATÓRIO DA EPT (2021-2023)

Emanuely Marques Cardoso¹
Claudenyce Dantas de Souza²
Daniela Cunha Terto³

INTRODUÇÃO

O Observatório da Educação Profissional e Tecnológica é uma iniciativa do Itaú Educação e Trabalho lançado em 2021. Trata-se de um portal colaborativo, dinâmico e em constante atualização, que reúne informações e dados sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A plataforma possui conteúdos e ferramentas de acesso livre, além de uma área restrita para os estados, onde gestores educacionais podem ter acesso a ferramentas exclusivas do Observatório EPT.

A proposta do Observatório é oferecer um espaço que apoie os estados na garantia da implementação de políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo o Itaú Educação e Trabalho (2022), esse processo “[...] pode ser um desafio para os estados que querem desenvolver projetos voltados à formação integral do aluno, para o preparo do estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade”. Portanto, as ferramentas disponíveis propõem fornecer subsídio para este objetivo.

Diante desse contexto, emerge a necessidade de compreender as principais características das publicações realizadas no Observatório da EPT, especialmente aquelas relacionadas à gestão e à avaliação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a produção científica no Observatório da EPT sobre gestão e avaliação de políticas de Educação

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional- PPGEF, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN, claudenyce.souza@escolar.ifrn.edu.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional- PPGEF, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN, manumarquesc@gmail.com

³ Doutora, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN, danielaterto@gmail.com

Profissional e Tecnológica no Brasil. O recorte temporal é o período de 2021 a 2023, ou seja, desde o início da plataforma. Além do material publicado no Observatório, essa pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamenta-se em textos de autores como Jannuzzi (2023), Secchi (2009), Azevedo (1997) e Belloni (2007).

Além desta introdução, nas próximas seções deste resumo expandido, serão apresentadas uma breve fundamentação teórica sobre Gestão e Avaliação de políticas de Educação Profissional, a metodologia adotada para a análise das publicações do Observatório de EPT, bem como os resultados, as discussões dessas análises e as considerações finais do estudo.

GESTÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para discutirmos os conceitos de gestão e avaliação de políticas públicas, se faz necessário entender o conceito de políticas públicas. Segundo Jannuzzi (2023) elas são iniciativas governamentais destinadas a atender demandas socialmente reconhecidas - como o fornecimento de cuidados de saúde, serviços educacionais e a resolução ou redução de problemas reconhecidos como indesejáveis. De acordo com Azevedo (1997, p. 5) configuram-se como “materialidade da intervenção do Estado”, sendo, portanto, a ação do Estado junto a sociedade.

Desenvolver políticas públicas envolve um conjunto de ações coordenadas por diversos atores que trabalham para atender às demandas da sociedade e selecionar aquelas que devem ter prioridade. Nos últimos anos, o debate e os estudos sobre gestão pública ganharam destaque, considerando a evolução desde o modelo tradicional de administração pública, baseado em processos burocráticos, até a reforma do Estado e as novas tendências de gestão. Esse debate abrange uma ampla gama de questões, incluindo a busca por maior transparência e participação social, bem como a adaptação a um ambiente em constante mudança. Assim, como observa Abreu (2017, p. 20), “[...] modelos de gestão devem ser vistos como referências explicativas sobre o modelo de condução de todo processo organizacional”, uma vez que possuem uma relação direta com momentos históricos sociais e políticos.

De acordo com Carneiro e Menicucci (2011) o modelo burocrático está ligado à arbitrariedade, ao nepotismo, ao clientelismo e ao patrimonialismo por parte de quem controla o governo, que instrumentaliza o controle governamental, aspectos que estão relacionados à dinâmica capitalista e promoção do crescimento da economia nacional e tornou-se o alvo das mais ásperas críticas, considerado “[...] inadequado para o contexto institucional contemporâneo por sua presumida ineficiência, morosidade, estilo autorreferencial, e descolamento das necessidades dos cidadãos” (Secchi, 2009, p. 349).

É diante desse cenário que, no Brasil, a administração pública gerencial ou Nova Gestão Pública - NGP ganha destaque após a promulgação da Constituição Federal em 1988, que marcou um importante marco na história do país ao estabelecer princípios democráticos e garantias fundamentais. Na década de 1990, em meio a um contexto de reformas⁴ e modernização do Estado, influenciado por experiências internacionais e impulsionado por demandas com maior eficiência, transparência na administração pública e descentralização, o país assume esta nova forma para transformar a estrutura e o funcionamento do Estado brasileiro, buscando torná-lo mais ágil, baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade (Secchi, 2009).

Desta forma, no contexto público, há uma diversidade de modelos organizacionais, cada um com diferentes enfoques na estrutura e nos sistemas de gestão das instituições. Como salientado por Secchi (2009), não existe um modelo "puro" ou exclusivo dentro dessas organizações. Pelo contrário, a realidade é complexa, marcada por modelos que se complementam e incorporam fragmentos de diferentes abordagens em proporções variadas.

A gestão está intrinsecamente ligada à organização, envolvendo o desenvolvimento e a articulação de meios para alcançar objetivos definidos. Quando falamos em gestão, estamos nos referindo a todo o processo de planejamento, coordenação, execução e controle das atividades. Trabalhos que envolvem gestão devem ter como base princípios fundamentais, que orientam as ações e decisões

⁴ Três grandes emendas constitucionais foram enviadas ao Congresso: reforma tributária, reforma da previdência social e reforma administrativa, Bresser-Pereira (1999).

tomadas pelos gestores. Esses princípios podem incluir a eficiência na alocação de recursos, a transparência nas operações, a responsabilidade na tomada de decisões e o foco no alcance dos resultados desejados. Esses processos de gestão nortearam e influenciaram os modelos que estavam presentes nas organizações, seja pública ou privada.

A busca pela participação direta dos cidadãos na gestão pública em todos os setores, incluindo a gestão educacional, se assegurou através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Além das mudanças estruturais sociais e políticas, a gestão democrática permite descentralização do poder decisório de uma única pessoa para uma efetiva participação dos demais integrantes da comunidade escolar. Paro (2008, p. 17) corrobora ao afirmar que: “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.” Construir um ambiente democrático não é tarefa fácil, mas um processo que se efetiva ao longo dos anos e na luta pelas conquistas de direitos. A gestão é um processo complexo e contínuo.

Essas mudanças na gestão só são possíveis quando relacionadas ao processo de avaliação, conforme observado por Boullosa (2020), em todas essas experiências de reformas, a avaliação foi reconhecida como uma importante ferramenta de controle dos processos de reforma. Nesse movimento, a avaliação, além de retomar sua abordagem mais positivista, concebida como campo de conhecimentos e práticas, passou a desempenhar diferentes papéis no contexto latino-americano, inclusive no Brasil. Esses papéis incluíam a redução da estrutura administrativa do Estado, a melhoria dos resultados, o fortalecimento da capacidade de competir e a responsabilização dos tomadores de decisão.

METODOLOGIA

Essa pesquisa, sob o ponto de vista de seus objetivos, caracteriza-se como exploratória. Segundo Prodanov (2013), a pesquisa exploratória é fundamental em sua fase preliminar, proporcionando informações sobre o assunto investigado e facilitando a

definição do tema, objetivos e hipóteses. Quanto ao procedimento técnico, utiliza-se a pesquisa bibliográfica por meio da leitura de materiais já publicados. Além disso, adota-se uma abordagem qualitativa, uma vez que, conforme Prodanov (2013, p.128), “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados”.

A coleta de dados foi realizada na aba "conteúdos" do site do Observatório da EPT, onde são disponibilizados materiais em diferentes formatos, como publicações, podcasts, vídeos e materiais pedagógicos. Para cada tipo de conteúdo, foram utilizados os descritores "Gestão" e "Avaliação" como estratégia de busca, delimitando o recorte temporal de 2021 a 2023. Foram identificados 18 resultados e em seguida procedeu-se à análise das publicações consideradas relevantes, com o objetivo de identificar as publicações pertinentes de acordo com o critério estabelecido: publicações acerca de gestão e avaliação de políticas de Educação Profissional, tendo sido excluídas publicações que não estivessem alinhadas com o objetivo do estudo bem como publicações em duplicata.

Após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão, foram selecionadas 11 publicações que dialogam com a gestão e avaliação de políticas de Educação Profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao colocarmos o descritor “gestão” encontramos 2 trabalhos, dos quais um trata-se de um relatório de pesquisa e o outro um e-book. No relatório de pesquisa intitulado **“Inclusão produtiva de jovens com ensino médio e técnico: experiências de quem contrata”** está baseada nas necessidades empresariais e nas competências que são exigidas pelo mercado de trabalho, que reflete características estruturais da sociedade capitalista, e evidencia a lógica produtivista e mercadológica na formação dos jovens trabalhadores. Como resultado, a pesquisa apresenta aspectos que orientam a educação profissional para atender às demandas do setor produtivo, o que reforça uma educação subordinada aos interesses do capital, e distancia-se de uma educação de qualidade, crítica e socialmente referenciada.

O e-book **“Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021”** é um documento produzido pelo Todos Pela Educação⁵, em parceria com a Editora Moderna. Em sua sétima edição, propõe-se a apresentar os principais dados da educação brasileira para gestores públicos, pesquisadores, jornalistas e demais profissionais da área. Um de seus capítulos aborda resultados das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em relação às matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), e destaca seu crescimento nas últimas décadas (2010-2020), embora de forma lenta diante das demandas do setor educacional. A pesquisa evidencia a predominância das matrículas de EPTNM na modalidade subsequente, ou seja, de alunos que já concluíram a Educação Básica. No entanto, o documento limita-se à descrição de dados, sem apresentar uma análise crítica ou propor estratégias e políticas públicas para ampliação das matrículas e a melhoria da qualidade da educação profissional.

Para o descritor “avaliação”, tem-se 6 relatórios de pesquisas e 3 e-books. Dentre os trabalhos, é observado o discurso pragmático e utilitarista da educação profissional. Essa mesma abordagem pode ser observada no relatório **“Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos - PIAAC e seu impacto em seis países”**, que tem como objetivo qualificar o debate social, apresentando alternativas para a evolução do ensino técnico, bem como das avaliações de competências do mundo do trabalho, no Brasil. No entanto, destacam-se o desenvolvimento, a ativação e o uso efetivo de habilidades para a implementação de políticas públicas voltadas para a população de jovens e adultos, e não uma “[...] concepção de sociedade voltada para a justiça e igualdade, construída a partir da reflexão e da crítica às propostas vigentes, baseada em uma teoria mítica e histórica da educação” (Belloni, p.14, 2007).

O e-book **“Documento de referência para monitoramento e avaliação da PEEPT”** traz como objetivo apoiar os ciclos de formulação e implementação da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica – PEEPT”, é um documento com orientações produzidas pelo Itaú Educação e trabalho - IET para apoiar as secretarias estaduais no processo de implementação da Política Estadual de Educação Profissional

⁵ Criado em 2006, O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, financiada exclusivamente por recursos privados.

e Tecnológica (PEEPT). Todavia, sua existência evidencia a materialização da relação público- privada na educação, e a negligência do Estado “enquanto promotor, financiador e executor de políticas públicas coerentes com esses fins” (Peroni et al, 2012, p.6). Além disso, tem o fato de que o IET atua diretamente com as secretarias estaduais para conhecer e avaliar o desenvolvimento desta política, interferindo diretamente na reorganização dela.

Em “**Avaliação de aprendizagem e certificação**”, e-book também produzido pelo IET, faz uma reflexão da importância da avaliação e de criar um sistema de avaliação da Formação Técnica e Profissional (FTP). De acordo com Belloni (2007) a avaliação deve ser compreendida como um processo sistemático que permita compreender, de forma contextualizada todas as dimensões, no entanto, o guia não traz uma reflexão acerca dos fatores extraescolares que influenciam nos resultados das avaliações.

No e-book “**Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**”, publicação com a participação de 25 pesquisadores da Diretoria de Estudos Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que dão suas contribuições sobre aferição e análise da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, defende e justifica a necessidade de um sistema próprio de avaliação da educação profissional e tecnológica com um diálogo mais coerente com as necessidades e especificidades da EPT.

Dos cinco relatórios de pesquisas restantes, tem-se mais dois organizados pela IET, aos quais daremos mais enfoque. Em “**Engajamento de empresas na EPT no Brasil: aprendizados de práticas internacionais**” destaca a importância de empresas em apoiar as escolas a oferecerem programas de EPT que correspondam às necessidades do mercado de trabalho. Além disso, defende a flexibilização do acesso à docência na EPT para profissionais com experiência no setor produtivo, desconsiderando a formação pedagógica. Também enfatizam que a aprendizagem baseada no trabalho junto a empregadores é um elemento central para garantir a “alta qualidade” da EPT. Observa-se uma clara orientação da necessidade de incorporação do setor privado na participação das tomadas de decisões para construção de currículo, certificações e avaliações da Educação profissional.

Já o relatório de pesquisa **“Ensino Profissional e Técnico no Brasil: construção de engajamento de parceiros sociais”** é um resumo executivo do relatório produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e traduzido IET. Nele é apresentado recomendações para o Brasil expandir com qualidade a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, de acordo com o texto, torná-la mais relevante para o setor produtivo, beneficiando jovens de diversos perfis. Nesse contexto, é observado que o discurso em disputa é a de educação profissional para a lógica da flexibilidade e empregabilidade.

Os relatórios de pesquisas apresentadas evidenciam a adequação da Educação Profissional às necessidades empresariais, em detrimento de uma educação crítica e ampla na formação dos estudantes. O envolvimento de empresas privadas na organização da EPT no Brasil demonstra a disputa em torno da concepção de educação profissional no país, refletindo a forte influência empresarial nas discussões sobre a formação profissional. Esse cenário direciona a uma lógica economicista, fundamentada nos princípios da NGP, que distancia a EPT de seu caráter democrático e público das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatórios de pesquisa evidenciam que nas publicações do Observatório da EPT entre os anos de 2021 e 2023, quanto às questões relacionadas à gestão há uma prevalência de enfoques alinhados às demandas do capital, como evidenciado no estudo sobre a inclusão produtiva de jovens. Já no âmbito da avaliação, também percebemos uma maior tensão voltada para as necessidades do mercado de trabalho, que incidiu uma concepção da Educação Profissional pautada por uma perspectiva economicista. Aponta-se para a necessidade de um diálogo mais amplo para considerar os aspectos humanos e sociais inerentes à formação profissional, e da crítica mais ativa dos interesses econômicos em detrimento de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. C. A. **Gestão de políticas públicas, participação democrática e internet: inovação nos modelos de gestão no setor público** /pesquisador, Julio Cesar Andrade de Abreu. – Brasília: Enap, 2017.
- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- AMARAL, N. C. **O vínculo avaliação - regulação - financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.27, n.1 p. 95 - 108, jan./abr. 2011.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOULLOSSA, R. de F. Por um olhar epistemológico para a avaliação de políticas públicas: história, teoria e métodos. **Aval**, vol. 4, n. 18, p. 9-37, jul./dez. 2020
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 50, n. 4, p. 5-29, out./dez. 1999. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/354>. Acesso em: 28 mai 2024.
- ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Observatório da EPT fornece informações que apoiam estados na implementação de políticas públicas**. Itaú Educação e Trabalho. 2022. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/acontece/observatorio-da-ept-fornece-informacoes-que-apoiam-estados-na-implementacao-de-politicas-publicas>. Acesso em: 06 mai 2024.
- JANNUZZI, P. M. de Do ciclo de formulação e avaliação de políticas à espiral de implementação. **Jornal Nexo**, 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2023/Do-ciclo-de-formula%C3%A7%C3%A3o-e-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-pol%C3%ADticas-%C3%A0-espiral-de-implementa%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 28 set 2023.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p.
- PERONI, V. M. V. **Relação Público-Privado na Educação Básica: a democratização da educação?**. Movimento-revista de educação, n. 5, 5 jan. 2017.
- SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009.

POLÍTICA DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE GESTÃO E POSSIBILIDADES NA SAÚDE DOCENTE DO IFRN

Thiago Renee Felipe¹
Kadydja Karla Nascimento Chagas²

INTRODUÇÃO

A qualidade de vida é uma questão muito importante para todas as pessoas e um objetivo a ser alcançado em qualquer estágio ou circunstância da vida. Quando relacionada ao trabalho passa pela necessidade de que este reproduza ambientes que proporcionem às pessoas melhores condições de bem-estar (Antonini, 2022).

Alcançar qualidade de vida, tanto no cotidiano quanto no trabalho, é um esforço que envolve o compromisso de cada um, buscando atender às necessidades biopsicossociais, e exige também um comprometimento das organizações em proporcionar condições favoráveis para que o trabalhador se sinta confortável no ambiente de trabalho (Cancian, 2023).

A qualidade de vida no trabalho (QVT) é uma temática que destaca suas formas de gestão e programas trabalhados dentro das organizações que afetam seus funcionários em outras competências e na sociedade que estão inseridos, na cultura da empresa e na vida pessoal (De Alencar, 2022).

A temática da QVT tem sido objeto de estudo recorrente desde a década de 1960, estabelecendo relações entre a experiência no local de trabalho e suas ligações com o bem-estar, produtividade e evolução (Da Costa, 2022).

¹ Profissional de Educação Física, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, thiagoreneecardio@gmail.com

² Doutora em Educação, IFRN, kadydja.chagas@ifrn.edu.br

O termo qualidade de vida teve suas origens em meados da década de 1950, a partir de estudos em minas de carvão e indústrias têxteis da Inglaterra, conduzidos por Eric Trist e seus colaboradores do Tavistock Institute. As pesquisas realizadas tinham como principal objetivo compreender a satisfação dos trabalhadores nesses setores de produção (Lopes-Pereira, 2023). Lyndon Johns Cvvon, presidente dos Estados Unidos, utilizou pela primeira vez a expressão “qualidade de vida (QV)” em 1964, afirmando que os objetivos só podem ser mensurados por meio da QV proporcionada às pessoas.

De acordo com (Lopes-Pereira, 2023), a expressão “qualidade de vida no trabalho” foi cunhada por Louis Davis, na década de 1970, enquanto desenvolvia um projeto sobre desenho de cargos. O conceito de QVT refere-se à preocupação com o bem-estar geral e a saúde dos colaboradores no desempenho de suas atividades. Desde então, esse termo tem sido utilizado na rotina das organizações, de pessoas e em trabalhos científicos (Silva, 2022).

Toda preocupação em torno da qualidade de vida no trabalho e dos colaboradores das empresas em geral se dão pelo frequente adoecimento deles. Por muitas vezes, doenças são causadas pelas próprias empresas, que não oferecem um ambiente de trabalho favorável, propiciando tais adoecimentos. Muitos pesquisadores contribuíram para o estudo da qualidade de vida dos trabalhadores nas empresas. Tais estudos se baseavam no comportamento e nos fatores motivacionais que influenciavam a satisfação do indivíduo no trabalho (Morandini, 2022).

Quando lançamos o olhar sobre a qualidade de vida no trabalho docente percebemos que está relacionada a diversos fatores como o emocional, a satisfação tanto profissional quanto pessoal, autoestima, equilíbrio entre o lazer e o trabalho, oportunidades e perspectivas. De acordo com (Alves, 2022) o trabalho é parte fundamental para que um sujeito construa sua identidade, onde a carreira docente pode ser usada como exemplo, uma vez que o profissional da área se relaciona diariamente com a sociedade.

Alves (2022) ainda ressalta que, entre as categorias de trabalhadores que tem despertado interesse dos estudos sobre a qualidade de vida no trabalho está a de professores, visto que QV docente é um fator preocupante, por sofrer uma desvalorização e uma grande pressão por qualificação. Já para Júnior (2022) os profissionais da educação têm um papel importante na formação de discentes, pois serão eles os futuros profissionais no mercado.

Nesse mesmo contexto, pode-se identificar a importância e a relevância da carreira docente; no entanto, as demandas atribuídas aos docentes sofreram mudanças, assim, diversos fatores podem interferir na qualidade de vida no trabalho docente: condições físicas, instalações inadequadas, falta de recursos didáticos, longas jornadas de trabalho e falta de reconhecimento (Jardim, 2022).

Diante das assertivas presentes nesses estudos, nos interessa questionar como é implementada a política de qualidade de vida no trabalho em termos de gestão, para a promoção da saúde dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN?

Trata-se, nesse resumo expandido, de notas prévias de uma pesquisa de maior porte, cujo objetivo é analisar a política de QVT do IFRN por meio de um estudo documental no qual se privilegia aspectos inerentes à gestão da política e as possibilidades que essa traz para a saúde dos docentes.

REFERENCIAL TEÓRICO: QUALIDADE DE VIDA (QV) E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT)

➤ Qualidade de Vida (QV)

Considerando que o ser humano é um ser integral, que busca viver em harmonia consigo, nas relações com os outros, nas relações de trabalho e com o meio no qual se encontra inserido, a vida em sociedade e a possibilidade de desenvolvimento promovido pela globalização, pelas transformações tecnológicas, sociais, culturais e

modos de trabalho, produziram novas formas de se ver e entender a qualidade de vida (QV).

Assim, o tema QV faz, cada vez mais, parte dos estudos sobre o cotidiano das pessoas, exercendo forte influência sobre a saúde dos indivíduos e suas relações de trabalho. Dessa forma, saúde e qualidade de vida são termos que se inter-relacionam, pois, a “saúde é o resultado de um processo de produção social que expressa a qualidade de vida de uma população” (Fernandes, 2007, p.14). Para os funcionários há uma grande complexidade em encontrar um equilíbrio quando se trata de trabalho e vida pessoal. Nesse sentido, uma adequada gestão do trabalho e da qualidade de vida pode vir a contribuir para um indivíduo satisfeito com suas atividades laborativas (Serb & Gogeanu, 2014).

Dessa forma, Moreira, Nascimento, Sonoo e Both (2010) e Caye, Ulbricht e Neves (2014) apontam que não há uma única forma de se conceituar QV, mas que existe a busca por compreendê-la de forma mais ampla (parâmetros socioambientais e estilos de vida), levando em conta desde condições de saúde e urbanas, salário, espiritualidade, bem-estar, felicidade e satisfação em relação à vida, como domínios inerentes ao “meio ambiente, recursos econômicos, relacionamentos, tempo para trabalho e lazer” (Campos & Neto, 2008, p. 234).

Corroboram este aspecto Srivastava e Kanpur (2014), ao destacarem que o termo qualidade de vida remete à importância dos valores ambientais e humanísticos, fatores estes, muitas vezes, negligenciados em virtude do crescimento econômico e do aumento da produtividade industrial. Em contraponto, no entanto, muitas organizações questionam sua viabilidade devido à necessidade de competir globalmente.

➤ **Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)**

A qualidade de vida no trabalho tem sido objeto de estudo de inúmeras áreas multidisciplinares: administração, psicologia, medicina, ciências sociais, educação, engenharia de produção, entre outras (Brito, 2014).

A qualidade de vida no trabalho compreende o nível de como os funcionários percebem o seu trabalho como confortável e agradável, além de sua dimensão dentro da organização, sendo uma possibilidade para o sucesso de qualquer organização, quando está atrelada à gestão de recursos humanos (Sureshkumar & Marimuth, 2014).

Contudo, a prática de QVT no Brasil ainda não foi completamente compreendida pelas organizações e seus gestores. Muitas práticas encontram-se relacionadas ao assistencialismo e às questões relativas à satisfação e bem-estar do trabalhador que, muitas vezes, são desconsideradas pelos gestores (Limongi-França & Rodrigues, 2009).

Nesse contexto, a qualidade de vida no trabalho é um fator relevante tanto na área pública quanto na área privada, pois compreende tanto necessidades físicas e psicológicas, quanto as condições de trabalho dos funcionários. Entretanto, devido ao processo de gestão conduzido no setor público, setor este permeado por mudanças de projeto e propostas, as questões da QVT dos funcionários muitas vezes são esquecidas (Nicoletti & Lauer, 2007; Rowe, Bastos & Pinho, 2011).

O professor, ao assumir a função de diretor de escola pública, possui um contexto de atividade considerada muitas vezes estressante e com reflexos em sua saúde física e mental, o que afeta também o seu desempenho profissional (Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006).

Suas atribuições são de ordem administrativa e pedagógica, tais como: organização, coordenação, controles financeiros, de desempenho escolar e orientação de professores; enfim, é responsável pelo desempenho da escola como um todo (Santana, Cunha, Ferreira, Moura & Oliveira, 2012).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e com procedimentos técnicos baseados em análise documental e técnicas da pesquisa-ação. A pesquisa tem viés qualitativo por estar relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e à maneira como elas compreendem

este mundo (Pope; Mays, 2009).

O universo desta investigação compreende a política de qualidade de vida no trabalho (QVT) do IFRN, o corpo docente e documentos relacionados política de qualidade de vida no trabalho (QVT).

A coleta de dados será realizada com a análise documental da política de (QVT), pretende-se diagnosticar a política e suas ações para identificar as necessidades de melhoria.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) compreendem que o pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações para seu manuseio e análise, organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas e elabora, através delas, sínteses. Para o desenvolvimento da pesquisa documental são necessárias três etapas de realização:

1ª) Pré-análise: está relacionada à identificação de fontes de dados e formulação de hipóteses a serem confirmadas ou rejeitadas ao final do trabalho;

2ª) Organização do material: facilita a interpretação dos dados; e

3ª) Tratamento dos dados coletados: dá-se por meio de inferências em comparativo com informações, conforme expresso no Quadro 01.

Quadro 01 - Etapas da Pesquisa Documental

CRITÉRIO DE INCLUSÃO	Ser docente efetivo no IFRN, Tempo mínimo de atuação como docente 100 dias, ter idade acima de 18 anos, atuando como docente nos campos do IFRN.
CRITÉRIO DE EXCLUSÃO	Estar de licença saúde, estar em processo de afastamento para capacitação profissional, não ser maior de 18 anos e não ser professor do IFRN.
RISCOS	Todos os riscos apesar de existirem serão minimizados e totalmente anulados por parte do avaliador e responsável pela execução do projeto de pesquisa. Todos os dados serão coletados de forma individual e cuidadosa em local e hora oportuna e de acordo com a disponibilidade do docente avaliado.
BENEFÍCIOS	Os benefícios envolvidos nesta pesquisa são de suma importância individual e coletiva, pois traz um olhar para a saúde do docente e o alerta sobre o seu estado de saúde e de fatores de risco que podem leva-lo a adoecer por alguma doença crônica não transmissível DCNT. Além de incentiva-lo a adotar um estilo de vida mais saudável e mais prazeroso para sua saúde e qualidade de vida.

Fonte: elaboração dos autores

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossos resultados ainda estão em fase de coleta e interpretação, mas, podemos supor questões como a identificação de fatores impactantes na gestão de programas de saúde e qualidade de vida docente, tais como:

- a) Clareza do nível de satisfação dos docentes em relação às políticas de qualidade de vida implementadas na instituição, identificando polos e programas que necessitam de melhorias.
- b) Propostas de intervenção e desenvolvimento de recomendações práticas e estratégias que podem ser adotadas pelas instituições para melhorar a saúde e o bem-estar dos professores, como programas de capacitação, suporte psicológico e atividades de integração.
- c) Promoção da cultura organizacional e sugestões para fortalecer uma cultura organizacional que valorize a qualidade de vida no trabalho, incentivando a participação ativa dos docentes nas decisões relacionadas ao seu bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a política de qualidade de vida no trabalho evidencia a necessidade de uma abordagem integrada para a saúde docente. As políticas eficazes podem aumentar a satisfação e o engajamento dos professores, promovendo um ambiente escolar mais saudável e produtivo.

Investir a política de qualidade de vida dos docentes é essencial não apenas para o bem-estar deles, mas também para melhorar a performance acadêmica e reter talentos. Recomenda-se que futuras pesquisas continuem a explorar soluções inovadoras que beneficiem todos os envolvidos no processo educativo.

Essas considerações ressaltam a importância de transformar políticas em práticas concretas, promovendo um ambiente educacional mais saudável.

REFERÊNCIAS

- ANTONINI, Fabiano Oliveira et al. Práticas de promoção da saúde no trabalho do professor. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, 2022.
- CANCIAN, Queli Ghilardi et al. QUALIDADE DE VIDA NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO NA PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 371-386, 2023.
- DE ALENCAR, Gildiney Penaves et al. Comportamento sedentário e qualidade de vida de professores da Educação Básica. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 339-359, 2022.
- DA COSTA, Pedro Miguel Marques; DO NASCIMENTO, Generosa; ROCHA, Marcelo Borges. O impacto do stress/saúde e qualidade de vida no desempenho docente: estudo comparativo entre Portugal e Brasil. **Ensino, Saude e Ambiente**, v. 15, n. 1, p. 175-195, 2022.
- LOPES-PEREIRA, Ana Paula *et al.* Preditores associados à qualidade de vida no trabalho de docentes da universidade pública. **Revista de Salud Pública**, v. 22, p. 544-551, 2023.
- SILVA, Alane Alves da *et al.* A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e o exercício de funções administrativas-investigando as universidades federais do Centro-Oeste brasileiro. **Saúde Biopsicossocial: Cuidado, Acolhimento e Valorização da Vida**, v. 2, n. 1, p. 11-26, 2022.
- MORANDINI, Alberto Araujo; JÚNIOR, Sinésio Gomide. UMA REVISÃO SOBRE QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR DE DOCENTES. **Revista Laborativa**, v. 11, n. 1, p. 39-64, 2022.
- ALVES, Gilcean Silva; PEREIRA, Diógenes Oliveira. Percepção da qualidade de vida a partir do ensino de filosofia em cursos técnicos do Instituto Federal da Paraíba. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 24, n. 2, 2022.
- JÚNIOR, Welton Cardoso; NUNES, Claudio Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Materialismo Histórico-Dialético: um diálogo para pesquisa sobre a qualidade de vida. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 179-200, 2022.
- JARDIM, Renata et al. Condições de saúde de docentes universitários vinculados a uma instituição federal de ensino superior no interior do nordeste do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e443111033142-e443111033142, 2022.
- CALVOSA, Marcello Vinicius Doria. Relevância do trabalho e da qualidade de vida no trabalho para a sociedade (Resenha de BOAS, Ana Alice Vilas; MORIN, Estelle M. Qualidade de vida no trabalho: Um modelo sistêmico. Minas Gerais: Editora UFLA, 2021). **Rev. Adm. Empres.**, 62 (2), 2022.

WALTERMANN, Martha Eliana; MARTINS, Maria Isabel Morgan; GEDRAT, Dóris. Felicidade e trabalho na percepção dos professores do ensino superior: revisão integrativa. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 9, n. 19, p. 175-194, 2022.

PASCHOAL, Tatiane *et al.* Qualidade de vida no teletrabalho, redesenho do trabalho e bem-estar no trabalho de professores de ensino público no Distrito Federal. **Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, 20(1), 1-12, 2022.

OS DESAFIOS DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN) FRENTE AO MERCADO DE TRABALHO LOCAL E AO MUNDO DO TRABALHO

Rodrigo Emanuel de Sousa Almeida¹
Anderson Cristopher dos Santos²

INTRODUÇÃO

As transformações no mundo do trabalho ganham complexidades no século XXI com desafios, principalmente, apresentados aos jovens que tentam ingressar no seu primeiro emprego após finalizarem o ensino básico em escolas públicas (estadual e/ou federal) privadas. Concatenado a isso, tem-se a formação direta ao ensino técnico ofertado por Institutos Federais (IFs) responsáveis pela qualificação profissional concomitante ao ensino médio.

Para fazer a leitura sobre esse cenário o enfoque neste presente trabalho é dado à política pública educacional de expansão dos IFs, por meio da Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), e que tem como objetivos a: educação técnica profissional; formação continuada; pesquisas aplicadas; atividades de extensão; processos educativos; e educação superior.

Apesar dos esforços nas últimas décadas para a expansão e interiorização do ensino técnico profissionalizante, a atratividade em permanecer nos cursos escolhidos e/ou na área de atuação vem se demonstrando desafiadora, tanto pela: precarização do trabalho; flexibilização das leis; crescimento do exército de reserva; e demais desafios da economia no país, dando espaço para a discussão sobre a “população nem-nem”, aqueles que não trabalham e não estudam.

A educação voltada ao mundo do trabalho fortalece os tensionamentos de entre um produtivista e a relação do homem com o sistema capitalista. Porém, para as juventudes essa relação é imbuída de contradições, já que é essa população mais impactada pelo desemprego, desocupação e, em sua maioria, pelo desalento (Wickert,

¹ Doutorando em Estudos Urbanos e Regionais, UFRN, rodrigogeoalmeida@gmail.com

² Doutor em Ciências Sociais e prof. da UFRN, anderson.santos@ufrn.br

2006; Sousa, 2018; Almeida; Santos, 2024).

Com base na presente narrativa, enseja o seguinte questionamento: há inserção de egressos dos cursos subsequentes do IFRN na área de formação? Se sim, essa realidade supera o número de egressos que estão fora da área de formação?

A escolha dos egressos dos cursos subsequentes se dá à opção do estudante, mesmo após a formação no ensino básico, buscar uma formação técnica com o intuito de fortalecer a sua qualificação em uma área específica visando a inserção no mundo do trabalho, mesmo tendo como possibilidade optar por seguir a formação no ensino superior.

Assim, objetiva-se analisar a inserção de egressos no mercado local e no “mundo do trabalho” por parte do IFRN a partir da Pesquisa de Acompanhamento de Egressos (PAE) do ano de 2023. Para isso é utilizada a metodologia da análise documental tendo os relatórios emitidos pelo setor de Assessoria de Relações com o Mundo do Trabalho (ASREMT) da instituição via seu *site* oficial e demais leis, decretos e documentos oficiais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação pode ser utilizada para atenuar discrepâncias entre regiões e estados de uma nação, contribuindo para o crescimento econômico e servindo como fator importante para diminuir as diferenças de renda entre as populações. O investimento que os indivíduos fazem para obter a qualificação profissional deve ser considerado na perspectiva de aumentar o valor da mão de obra existente, mas em contraponto deve haver um equilíbrio entre a oferta e demanda pessoas para que não haja desigualdades locais e regionais em prol de melhores condições de vida para a população. Em direção a esse pensamento, Smith (1996, p. 49) destaca que:

O esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição, quando sofrido para exercer-se com liberdade e segurança, é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, sozinho e sem qualquer ajuda, não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas muitas vezes obstacula seus atos.

Porém, tem-se como princípio que a educação é uma das áreas em que o governo deve arcar com os custos para haja a ordenação de uma sociedade produtiva (Smith,

1996). Mesmo com investimentos oriundos do governo, os indivíduos devem buscar uma formação continuada ao decorrer da vida para que possam se aperfeiçoar diante os avanços da divisão internacional do trabalho.

Além disso, conta-se com o conceito de capital humano que caracteriza-se pelo conjunto de habilidades, conhecimentos e experiências que são utilizados para obtenção de valor econômico. No livro “O capital humano”, Schultz (1973, p. 31) destaca que:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença (Schultz, 1973, p.31).

Não é toda forma de conhecimento e habilidades desenvolvidas que são úteis para alavancar o crescimento econômico almejado por uma nação. Mas, o capital humano articulado com as necessidades da nação é potencializador de um desenvolvimento econômico que eleva as suas riquezas.

Além dos conceitos apresentados, é adicionado às discussões produzidas no seio do IFRN. Entre as produções está a tese de Santos (2023) que indica para a dualidade existente entre a oferta de cursos subsequentes³ e o baixo número de empregos disponíveis existentes da escala global ao nacional, assim há um maior quantitativo de profissionais qualificados ou, até mesmo, semi-qualificados, que concentram um maior número de pessoas se inserindo em cursos do que vagas disponíveis para a inserção no mundo do trabalho.

Trata-se, então, de uma formação em massa sem empregos em massa, o que é essencial para o capital porque garante uma concorrência pelos empregos, a partir de um exército de reserva qualificado ou semiquualificado. Não se trata mais somente de um contingente para exercer profissões genéricas, mas o capital avança para uma concorrência em massa de trabalhadores com habilitações específicas. Esse avanço, com efeito, é que permite pressionar os salários e as condições de trabalho para baixo em função da alta quantidade de desempregados e possibilidade de rotatividade (Santos, 2023, p. 182).

³ Cursos oferecidos a estudantes que já concluíram o ensino médio.

A ausência de vagas de trabalho disponíveis avoluma um estoque de reserva preocupante, levando camadas da população imersa na informalidade ou no subemprego impactadas por outros problemas sociais que as levam a outros tensionamentos sociais: desigualdades sociais, discriminação, conflitos políticos, mudanças econômicas, violência e crime.

METODOLOGIA

Como metodologia, foi adotada a análise documental partindo da descrição exploratória e da análise qualitativa. Essa pode ser utilizada em estudos que busquem compreender determinados acontecimentos em um período de tempo (Souza; Carraro; Hernandes, 2022).

O trabalho foi estruturado em etapas: a primeira etapa está focada nas discussões que permeiam a atualidade da formação e do eixo trabalho (referencial teórico); na segunda etapa a análise se inicia com enfoque na Lei nº 11.892/08 e suas contribuições para o cenário local e regional; na terceira etapa é destinada a análise do relatório da Pesquisa de Acompanhamento de Egressos (PAE) em 2023.

Para o referencial teórico foram utilizados artigos, dissertações, teses e livros produzidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Já a coleta de documentos esteve centrada em: leis, portarias, relatórios e documentos do IFRN que contém discussão sobre egressos da instituição. Os documentos analisados foram obtidos diretamente do site oficial da instituição e, especificamente, do setor responsável pelo acompanhamento de estudantes que já concluíram a sua formação na instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A interiorização da educação de qualidade se apresentava no Brasil como um obstáculo territorial devido à extensão continental do país. Os desafios de chegar aos rincões de cada região e estado foram sendo sobrepostos ao decorrer dos anos com a implementação de políticas públicas como da instituição da RFEPECT, que somente entre

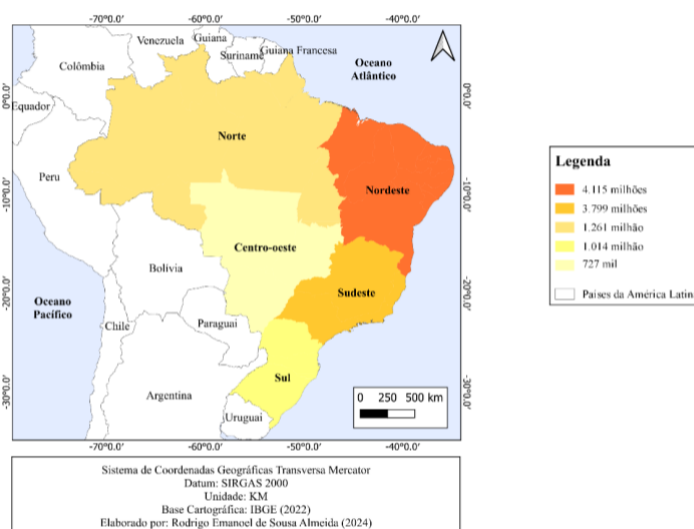
os anos de 2002 a 2024 passaram de 140 unidades para 685 unidades e com proposta de construção de 100 novas unidades a serem criadas (Brasil, 2024).

O foco dado ao desenvolvimento local e regional chama atenção ao papel que deve ser desenvolvido junto aos institutos, mas que também os mesmos precisam estar articulados com outros setores para haver formas de governança e potencialização do contexto econômico, cultural e social.

A preparação dos jovens para se inserirem em empregos no local e regional estaria consubstanciada como pretexto do desenvolvimento econômico, porém o que realmente se tem é uma preparação para o mundo do trabalho, já que o próprio mercado de trabalho nos lugares de origem não seria capaz de absorver esta mão de obra qualificada.

Para se ter uma percepção da realidade, os jovens (15-29 anos) se concentram em contexto de crise correspondente ao desemprego. A última pesquisa sobre a população que não estuda e não trabalha (NEM-NEM) constata que um total de 9,8 milhões de jovens estavam fora do mercado de trabalho (sem vínculo formalizado) e não estavam estudando (sem vínculo formalizado em instituição de ensino). Em comparação com o ano de 2022, esta população se concentrava em 10.9 milhões (Mapa 01).

Mapa 01: Quantitativo da população de jovens que Não estuda e Não trabalha



Fonte: IBGE (2022).

O Brasil é um dos países que teve a sua industrialização tardia, além de ser impactado por uma globalização “perversa”, parafraseando Santos (2017)⁴, colocando os países devastados pela colonização à mercê de políticas globais de dominação de territórios sem precisamente invadi-los literalmente. Junto a isto se tem atualmente, principalmente entre os anos de 2019 a 2022, um contexto do avanço das narrativas da não validação da formação profissional e o não prosseguimento da continuação dos estudos, fazendo que a população fosse levada a crer no potencial desenvolvimentista da educação superior e profissional.

Os cenários supracitados contribuem para o atual estágio de desemprego na realidade do estado do Rio Grande do Norte. Mesmo detendo de um quantitativo expressivo de campi do IF (22 campi + Reitoria), ofertando de forma verticalizada níveis e modalidades de ensino em 19 cidades. Até o ano de 2023 o IFRN contava com um total de 28.893 egressos divididos entre as modalidades: subsequente, integrado, integrado EJA, tecnologia, engenharia e licenciatura.

Na Figura 01 é possível verificar que, apesar da formação, os egressos findam por continuar estudando, principalmente os egressos do ensino técnico integrado. O ensino médio técnico integrado, que detém de 15.652 egressos, é a modalidade de ensino que forma indivíduos que não são inseridos no mercado de trabalho, seguido dos subsequentes. Demonstra também que a continuação da formação qualifica os egressos a serem absorvidos em empregos.

Figura 01: Gráficos de Trabalho e Ocupação

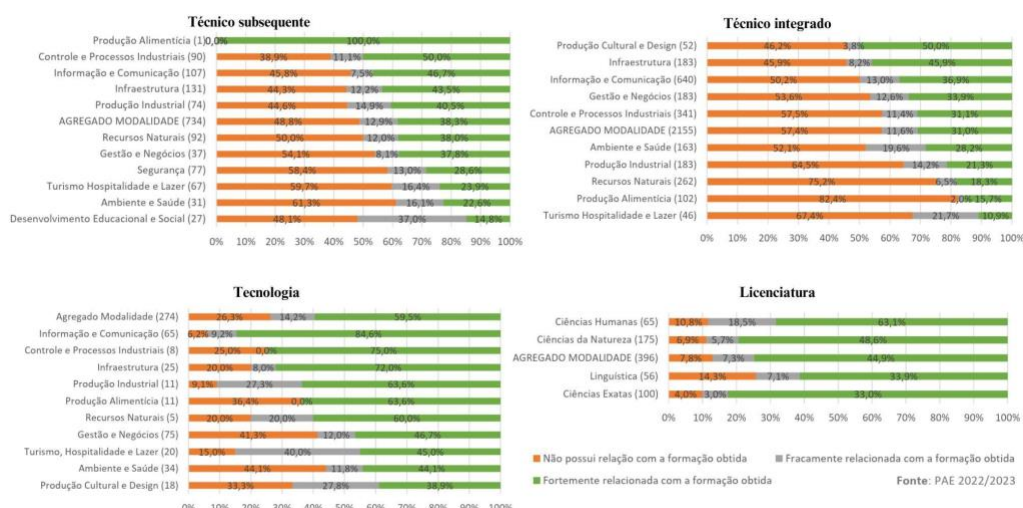
⁴ A obra teve a sua primeira impressão em 2000.



Fonte: IFRN/PAE (2023).

No entanto, apesar de inseridos no mercado de trabalho, alguns egressos não estão na sua área de formação. O mesmo está em consonância com a formação continuada, onde se destaca quanto mais formação o indivíduo tiver, maior será a probabilidade de conseguir a absorção na sua área (Figura 02).

Figura 02: Gráficos sobre a relação dos Estudos e Trabalho



Fonte: IFRN/PAE (2023).

Ambos cenários apresentados anteriormente são agravados como coloca-se a região Nordeste em destaque, sendo impactada até o século XXI com a ausência de

políticas setoriais de emprego e industrialização que possam em consonância atuar com as políticas educacionais, formando assim um cenário de carências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dualidade na formação dos estudantes para lidar com o mundo do trabalho deve também se ater à realidade local do indivíduo diante os objetivos da política pública de expansão dos IFs. Mas, para além disso, entre os principais desafios é deixar com que os institutos de forma solitária potencializem o desenvolvimento econômico local e regional.

Por fim, deixa-se o ensejo à utilização do acompanhamento de egressos como forma de avaliar a presente política educacional, verificando as seguintes problemáticas: a não absorção pelo mercado de trabalho local (haja vista o pretexto de desenvolvimento econômico local), a saída dos egressos do seu lugar de origem, a inserção em áreas que não tem relação com a formação dos egressos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. E. S.; SANTOS, A. C. Desemprego e juventudes: a espacialização dos jovens no mundo do trabalho brasileiro no século XXI. **Revista Rede-TER**, v. 4, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTER/article/view/6496/4487>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 13 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)** Estrutura Econômica e Mercado de Trabalho. Microdados. Rio de Janeiro: 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN. **Pesquisa de Acompanhamento de Egressos (PAE) 2022/2023**.

2023a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/10070/Pequisa_de_Acompanhamento_de_Egressos_2023.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização:** do Pensamento Único à Consciência Universal. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, S. R. **A dualidade da dualidade:** o lugar dos cursos técnicos subsequentes no desenvolvimento capitalista brasileiro. 204 f. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SCHULTZ, T. **O Capital Humano:** investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMITH, A. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas, vol I e II. Ed. Nova Cultural, 1996.

SOUSA, E. J. S de. O desemprego da juventude no Brasil em crise. **Revista Juventude.Br**, v. 15, p. 31–39, 2018. Disponível em: <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/170>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, M. D. de O.; CARRARO, G.; HERNANDES, L. F. A Documentary analysis of health policy and care for users of alcohol and other drugs in Brazil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e32811729310, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29310>. Acesso em: 19 jan. 2025.

WICKERT, L. F. Desemprego e juventude: jovens em busca do primeiro emprego. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.26, n. 2, p. 258-269, 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200008. Acesso: 20 jan. 2025.

A RAÇA COMO CATEGORIA CENTRAL NAS ANÁLISES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Radyfran Nascimento de França¹
Lenina Lopes Soares Silva²
Kadydja Karla Nascimento Chaga³

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é permeada por herança cultural construída em um contexto material no qual as relações sociais de dominação e subalternidade tomaram formas através de estratificações raciais. Há, assim, uma apartação entre os dominadores brancos donos dos escravizados negros e os negros. Essa continuou a ocorrer após a oficialização da abolição da escravidão em solo brasileiro, seguida da republicanização do país. A segregação sociorracial não fora desfeita, apenas negada pelo que se denominou, *a posteriori*, de mito da democracia racial. (Fernandes, 2007) O factual é que o abismo socioeconômico entre negros e brancos no Brasil ainda não foi superado, mantendo-se, fortemente, não no imaginário popular, e em dados estatísticos, posto que, há, ainda nessa sociedade, o lugar de reserva à subalternidade dos descendentes de ex-escravizados sob o manto cínico do mito da democracia racial.

Segundo alguns autores, tais como Fernandes (2007), Ianni (1992) e Moura (2019), os processos de segregação e discriminação processados no Brasil foram fortemente conduzidos pela lógica da racialização das relações sociais, e é sobre esta alegação que, no bojo das discussões do movimento negro, as ações estatais de combate ao racismo estrutural devem se respaldar. É preciso pontuar que a categoria raça e o processo de racialização das relações sociais brasileiras não é um ponto pacífico entre os autores e pesquisadores das políticas públicas. Tal fato implica dizer que, nem todos consideram a categoria raça necessária à inteligibilidade das relações sociais

¹ Doutorando, PPGEPI/IFRN, radyfran@gmail.com

² Doutora, IFRN, leninasilva@hotmail.com

³ Doutora, IFRN, kadydja.chagas@ifrn.edu.br

brasileiras, conseqüentemente, negando sua centralidade nas análises e determinações das políticas públicas em geral.

É neste contexto de debates controversos que o presente estudo foi ensejado para problematizar a relevância da categoria raça no âmbito das pesquisas e debates sobre políticas públicas com recorte étnico-racial em políticas direcionadas à educação profissional, visto não haver consenso, neste ponto, entre aqueles que defendem ações afirmativas como, por exemplo, as de cotas raciais em concursos e outros certames ou ingresso de estudantes em instituições públicas de educação.

À luz de estudos desenvolvidos por autores pertencentes a corrente marxista, tais como Fernandes (2007), Ianni (1992), Moura (2019), este trabalho faz a defesa da centralidade da raça como categoria imprescindível nas análises de políticas públicas educacionais, especificamente as com caráter de ações afirmativas com corte étnico-racial. Contudo, não é suficiente apenas afirmar a relevância desta categoria, é preciso argumentar a razão de sua centralidade nestas análises. Para tanto, se faz a seguinte indagação: Por que a categoria raça deve ser considerada relevante nas pesquisas sobre políticas públicas brasileiras, sobretudo, as de ações afirmativas?

Desta forma, este trabalho objetiva discutir a categoria raça como central para se compreender as dinâmicas das relações sociais brasileiras, visando subsidiar avaliações, análises e proposições de políticas públicas de ações afirmativas com recorte étnico-racial para a educação profissional brasileira.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo tem como base epistemológica as questões suscitadas por Florestan Fernandes (2007), Octávio Ianni (1992) e Clóvis Moura (2019), contudo, a questão específica trazida, neste trabalho, foi ensejada mediante as provocações de Vieira (2016) em seu livro intitulado “Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Esta obra é fruto de uma investigação acadêmica feita sobre a implementação da política de cotas em algumas universidades brasileiras onde também problematiza a centralidade da

categoria raça nos contextos das pesquisas na área de política pública. Assim, faz referência às distintas reações causadas pelas políticas públicas, especificamente as que em seu escopo se considera a categoria raça, Vieira declara:

A rejeição , recusa e crítica aos Programas de Ação Afirmativa que se instituíram a partir do conceito raça, parecem sugerir que o pomo da discórdia não reside apenas na adoção destas políticas, porém no uso da categoria raça como elemento central de inteligibilidade para os processos sociais e político (2016, p. 122).

Assim como, defendido por Vieira (2016), este trabalho também tem como pressuposto que a categoria raça deve ocupar um lugar central nas análises propostas a fim de que se obtenha a inteligibilidade das relações sociais brasileiras para subsidiar os debates no processo de elaboração das políticas públicas para materialização de ações afirmativas. Isto não implica que outras categorias, como por exemplo, o trabalho, categoria central de análise para a abordagem marxista, deixe de compor o processo investigativo, e busque reafirmar que, devido às dinâmicas singulares processadas historicamente no seio da sociedade brasileira, não se pode negligenciar a categoria raça como elemento substantivo para a compreensão lúcida dos fenômenos sociais brasileiros.

Para tal intuito, se efetivou uma revisão bibliográfica com teóricos que desenvolveram análises críticas sobre a relação simbiótica entre segregação racial e desigualdade social. Dessa forma, partindo dos escritos de Fernandes (2007), Ianni (1992) e Moura (2019), se buscou sistematizar as contribuições que cada um desses estudiosos ofereceram à construção do conceito e centralidade da categoria raça nas pesquisas sociais brasileiras e suas reverberações nos demais campos do conhecimento que bebem destas fontes para efetivação de suas investigações científicas. Destas, especificamente, procurarem analisar as que se debruçam sobre as avaliações de políticas públicas de recorte étnico-raciais, como o caso de políticas de cotas raciais nas instituições federais, tendo como locus específico a educação profissional técnica de nível médio.

METODOLOGIA

O presente trabalho acadêmico trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, tem enfoque bibliográfico e é fundamentada nas principais obras de estudiosos da sociedade brasileira, pioneiros no enfrentamento ao propalado mito da democracia racial. Portanto, é uma investigação de natureza qualitativa, pois busca entender a construção epistemológica da categoria raça nas análises sociológicas brasileiras, tendo como fundamento teórico-metodológico de partida os estudos desenvolvidos por pesquisadores tais como Fernandes, Ianni, Moura já citados em diálogo com outros autores que discutem as políticas públicas no Brasil e que consideram a simbiótica relação entre raça e classe social em questões que envolvem educação profissional.

Esta pesquisa também dialoga com autores que desenvolveram estudos e pesquisas sobre negros tais como Behrin (2011) e Munanga (2023) que trazem contribuições e atualizações sobre políticas públicas em uma visão crítica, aprofundando o debate deixado pelos autores supracitados sobre a discussão: raça, classe social e educação no Brasil.

Como base para a análise da categoria raça no âmbito da política de cotas raciais, foram utilizadas as pesquisas realizadas por Vieira (2016) que vem investigando o processo de implementação dessa política em Universidades.

Para intersecção entre as questões raciais e a educação profissional estes autores já atestam em seus trabalhos a importância dessa relação social como instrumento de luta e resistência, porém, isto não é tratado tendo como locus específico a educação profissional técnica de nível médio. Para isso, se fez uso das pesquisas realizadas por Marcelino (2023) e Frigotto (2019) que realizaram análises em políticas públicas tendo como locus de investigação a educação profissional, considerando a categoria raça como crucial para a inteligibilidade das dinâmicas sociais brasileiras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O que se constatou ao longo do processo investigativo desta pesquisa é que a busca por uma identidade nacional fez com que houvesse uma mobilização que reverberou em diversos setores da sociedade culta do país, fosse na literatura, pintura, escritos acadêmicos, música ou nas artes de modo geral, tendo seu início ainda na década de 1920, mas, atingindo seu apogeu apenas na década seguinte. Conforme exposto por Ianni (1992), é nesse primeiro quarto do século XX que nomes como Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Machado de Assis, Raul Pompéia, Lima Barreto dentre outros, se destacam como construtores dessa identidade brasileira, forjada em um contexto de grandes mudanças sociais que chacoalharam o país, especialmente após a abolição da escravidão, seguida da proclamação da República.

É na década de 1930 que se aguça o debate sobre a identidade brasileira, passando de uma pauta localizada, concentrada sobretudo na região sul e sudeste, para se tornar uma temática de dimensão nacional. Os movimentos sociais, outrora marginalizados neste debate, se fortalecem para o enfrentamento às ações e políticas adotadas pelas elites que, apesar de sustentar a mito da democracia racial, efetivou, ao longo de décadas, ações fundamentadas em concepções pseudocientíficas que resultou em posturas racializadas que gerou uma atmosfera social de discriminação e preconceitos contra as populações que não possuíam o fenótipo supostamente evoluído representados pelos europeus ou norte-americanos (Ianni, 1992).

Devido a este estereótipo arbitrariamente escolhido como arquétipo de evoluídos e civilizados é que se justificou as sistemáticas ações de apagamento cultural, epistêmico e até mesmo corpóreo de indivíduos não brancos em território nacional. É sustentado nesses fatos, trazidos à luz pelas pesquisas de Fernandes (2007), e que resultando no livro *Negros e brancos em São Paulo*, que esta pesquisa tem como base inicial de provocação e busca - somar-se às contribuições relevantes no contexto das investigações na área de políticas públicas, com recorte étnico-racial.

O processo insvestigativo também revelou, sobretudo com base na pesquisa de Viera (2016), que as políticas de cotas raciais desde sua origem no Brasil, sofre inúmeros ataques e críticas de natureza antagônica advindos de uma parcela considerável da população e de parlamentares do ramo conservador. Um espectro desses ataques se

alimenta do velho e mítico discurso da igualdade entre as raças no Brasil, que nada mais é que uma outra forma de neutralizar os argumentos, sobretudo, encampados pelo movimento negro que, conforme posto por Frigotto (2019), contesta a ideia de uma democracia racial e proclama a racialização como marca histórica das relações de classe em solo brasileiro.

Raça, segundo o movimento negro brasileiro, desde das primeiras décadas do século XX, e seguindo a tradição deixada pelos pesquisadores críticos supracitados (Fernandes (2007); Ianni (1992); Moura (2019); Vieira (2016)), não tem a mesma conotação defendida pela visão eugenista, que propunha uma hierarquização e existências de diferentes raças humanas com base apenas biológica, antes, assume-se um significado político que identifica uma parcela da população não branca marginalizada, há séculos, por não possuir os estereótipos supostamente evoluídos e de padrão universal para humanidade.

É nessa atmosfera contraditória, sobretudo ante ao gradual crescimento da midiática extrema-direita no país e no mundo, é que se justifica um engajamento ético-político que combata todo tipo de exclusão e discriminação cuja racialização das relações sociais, com base apenas no fenótipo, defendida pela elite branca desde o final do século XIX no contexto brasileiro é uma das suas principais origens. Esta exclusão e discriminação vêm travestidas de negação dessa racialização nas relações, de modo a advogar a não necessidade de considerar a raça no âmbito das discussões sociais e na constituição das agendas das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho investigativo atesta a relevância das provocações apresentadas por Florestan Fernandes impactaram a forma de se fazer pesquisa social no Brasil e dá um caráter inovador às investigações que tem como fundamento epistemológico o materialismo histórico-dialético. Considerar a raça como categoria de conteúdo nas análises não anula a centralidade da categoria trabalho nesse processo de compreensão

da realidade, pelo contrário, agrega mais uma faceta da totalidade historicamente construída e materializada nas relações sociais e de produção no contexto brasileiro.

Trazer a discussão sobre como se processou a relação de raça e *status* social no Brasil contribui para um desvelamento e maior compreensão das desigualdades de acesso aos bens materiais, sociais e culturais, como a educação e o trabalho.

A presente pesquisa consiste apenas em uma preliminar sistematização do processo científico que tem fundamentado e levado a advogar a categoria raça como crucial ao entendimento mais aproximado a lógica que fundamenta a sociabilidade capitalista e molda suas relações sociais. Os autores desta pesquisa entendem que a relação raça e classe social possui uma simbiose singular na construção da sociabilidade brasileira, e mote para se entender virtudes e mazelas geradas por essa relação. Mesmo que hoje a ciência comprove a inexistência biológica e genética da raça, isto não implica que a categoria esteja despida de relevância para a compreensão de fenômenos sociais, fazendo uso desta categoria em seu sentido sociológico. Tal pesquisa ainda encontra-se em curso, visto carecer de mais aprofundamento em outras fontes geradas pelos autores supracitados e que ainda não foram analisadas até o momento.

Por esta razão, esta pesquisa busca contribuir para a melhor compreensão de como se deu o processo de racialização das relações sociais no contexto brasileiro e, conseqüentemente, do embate frontal, iniciado por Florestan Fernandes e seus colaboradores, ao mito da democracia racial. Assim, sua relevância também reside na possibilidade de subsidiar investigações acadêmicas que objetivam avaliar políticas públicas de recorte étnico-racial, pois traz uma sistematização adequada e sucinta de cunho histórico-crítico da construção do conceito de raça, hoje, adotado pela maioria dos defensores das políticas públicas de ações afirmativas de recorte racial.

Por fim, este estudo vem subsidiando uma pesquisa desenvolvida no contexto de um Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, em nível doutoral, que tem como objetivo investigar a política pública de cotas raciais para o ingresso de pessoas negras para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, defendendo a categoria raça como

elemento central para a inteligibilidade das relações sociais brasileiras considerando que, não é algo óbvio nem consensual.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cotas para alunos oriundos da rede pública de ensino público e para pretos e pardos. In: OLIVEIRA, Eloiza; OLIVEIRA, Floriano Godinho de; AMADO, Luiz Antonio Seléh (org.). **Políticas Públicas e Formação Humana**: contribuições para o futuro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

MARCELINO, Fabiana Teixeira. **População negra e educação profissional no Brasil em um estudo nos Censos Demográficos**: da negação às ações afirmativas. 2023. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2023

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Para além das cotas**: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016

ANOTAÇÕES INICIAIS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SABERES PROFISSIONAIS PARA PESSOAS REFUGIADAS NAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Fábio Soares da Silva¹

Acacia Zeneida Kuenzer²

INTRODUÇÃO

A intensificação do fenômeno dos deslocamentos forçados nos últimos tempos demanda resposta dos Estados nacionais. A promoção do acolhimento e da integração social das pessoas refugiadas, migrantes e apátridas deve acontecer por meio de políticas públicas. No caso brasileiro, a construção da política nacional migratória ainda se constitui um desafio. O Decreto nº 9.199 (nove mil cento e noventa e nove) de 20 (vinte) de novembro de 2017 (dois mil e dezessete), que regulamenta a lei brasileira de migração (Lei nº 13.445/2017), deixou de fora da regulamentação a própria criação da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apátrida (PNMRA), prevista na lei.

Com a mudança de Governo em 2023 (dois mil e vinte três), o Ministério da Justiça e Segurança Pública iniciou um processo de escuta para a construção da política nacional. Foram definidos cinco grandes eixos temáticos: 1. Regularização migratória; 2. Integração Local; 3. Promoção e proteção de direitos. Combate à xenofobia e ao racismo; 4. Participação Social; e, Relações internacionais e interculturalidade.

A Secretaria Nacional de Justiça (SENAJUS) designou por meio da Portaria SENAJUS nº 70 de 16 de fevereiro de 2023, a composição de Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de revisar o Decreto nº 9.199/2017 e colaborar com a formulação da política. Além das reuniões organizadas por eixos, foram instituídos outros três canais de participação: reuniões com atores específicos; formulário de consulta; e, documentos institucionais recebidos por e-mail. O relatório final com o resultado das atividades do GT encontra-se disponível na página eletrônica do ministério.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica e doutorando em Educação Profissional pelo PPGEPI/IFRN; Professor do IFRJ, fabio.silva@ifrj.edu.br

² Doutora em Educação e professora do PPGEPI/IFRN, acaciak4@gmail.com

Seguindo o movimento de construção da política, por meio da Portaria SENAJUS/MJSP nº 81, de 20 de setembro de 2023, o MJSP convocou a II Conferência Nacional de Migração, Refúgio e Apatridia (COMIGRAR), que teve lugar em Brasília, entre os dias 08 (oito) e 10 (dez) de novembro de 2024, dez anos após a realização da primeira COMIGRAR.

A II COMIGRAR, composta de etapa preparatória que incluiu a realização de conferências estaduais e conferências livres (locais e nacionais), contou com a inscrição de 242 (duzentas e quarenta e dois) delegados³ e a participação de 700 (setecentas) pessoas, entre delegados, convidados, observadores e público em geral. De um total de 180 (cento e oitenta) propostas sistematizadas pelo MJSP a partir do encaminhamento das conferências realizadas previamente, 60 (sessenta) delas foram definidas como prioritárias pela plenária final, constam no relatório disponibilizado pelo MJSP (BRASIL, 2024).

Uma das propostas priorizadas do Eixo 2, de inserção econômica e promoção do trabalho decente, faz referência à necessidade de incentivo à ampliação da estrutura da rede federal de educação profissional, científica, tecnológica para revalidação de diplomas de ensino básico e técnico⁴.

É neste contexto que se insere o problema de investigação que motivou a escrita deste breve texto, qual seja: qual é o papel da Rede Federal de Educação Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) na estruturação da Política Nacional de Migrações Refúgio e Apatridia?

Considerando a natureza das instituições que compõem a RFEPCT, a problematização tem o foco direcionado ao atendimento dos princípios da inclusão social e laboral, do acesso igualitário à educação e ao trabalho, e da “promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional” para pessoas refugiadas, migrantes e apátridas no Brasil, conforme previsto nos incisos X, XI e XXI do artigo 3º da Lei 13.445/2017.

³ Um dos autores participou da II COMIGRAR na condição de delegado eleito pelo estado do Rio Grande do Norte.

⁴ A proposta foi originalmente apresentada e aprovada nas conferências estaduais do Rio de Janeiro e do Rio Grande Norte e sofreu alteração na redação final no âmbito do MJSP.

Dessa forma, o objetivo deste texto é iniciar uma discussão a respeito das ações de formação e de reconhecimento de saberes profissionais para pessoas refugiadas, migrantes e refugiadas no âmbito da RFEPCT.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um levantamento inicial exploratório para o mapeamento de fontes teóricas que relacionem as instituições da RFEPCT às temáticas de refúgio, migrações e apatridia, demonstram que as produções acadêmicas são escassas. Os poucos trabalhos localizados são oriundos de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

Uma das finalidades dos Institutos Federais e também das outras instituições que integram a RFEPCT é a promoção da educação profissional para formação e qualificação dos cidadãos, objetivando a “atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (Brasil, 2008). Entende-se que, esta finalidade é extensiva também às pessoas migrantes e refugiadas, uma vez que o direito à educação lhes é assegurado tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pela lei de migração em vigor.

Ao abordar a presença de pessoas migrantes e refugiadas na RFEPCT, Silva (2020, p.34) assinala que

Se nessa pesquisa realizada pelo CONIF, da qual participaram 14 institutos, 11 responderam já possuir ao menos uma ação voltada ao público migrante e/ou refugiado, em pesquisa exploratória realizada nos portais eletrônicos das 41 instituições da Rede Federal e do CONIF foram encontradas ações em 19 dos institutos.

Como se pode observar no levantamento realizado pela autora nos sites institucionais entre abril e junho de 2020, até então, apenas a metade das instituições havia desenvolvido alguma ação direcionada para pessoas migrantes ou refugiadas.

Borges, Moura e Curi (2023) em estudo que analisou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente de cada instituição da RFEPCT buscando mapear ações finalizadas, em desenvolvimento ou previstas, que visassem à inclusão de estudantes

estrangeiros em situação de vulnerabilidade, concluíram que a ação mais recorrente é a oferta de cursos de língua portuguesa, num contexto de internacionalização da Rede.

Ainda sobre a inclusão de pessoas migrantes na RFEPECT, o trabalho de Moleiro e Vieira (2022) focaliza a dimensão da formação continuada de docentes na perspectiva da interculturalidade, considerando-a como elemento crucial para a inclusão de estudantes migrantes e a internacionalização das instituições da Rede.

METODOLOGIA

No que tange aos aspectos metodológicos, o estudo tem como pressuposto teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, que fundamenta a pesquisa de doutorado em desenvolvimento, a qual este trabalho se vincula. Ao adotar este método, a pesquisa consequentemente se caracteriza como qualitativa. Apresentando uma abordagem teórica recorreu-se a fontes bibliográficas e documentais para produzir os resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o estudo de Silva (2020) foi notada a presença de ações para migrantes e/ou refugiados em 19 (dezenove) das 41 (quarenta e uma) instituições da Rede EPCT, a saber: CEFET-RJ, CP II, IFC, IFFAR, IFG, IF Goiano, IFMS, IFMT, IFPA, IFPB, IFPE, IFPR, IFRJ, IFRR, IFRS, IFSC, IF Sudeste de MG, IF Sul MG, e IF Sul. As ações foram classificadas pela autora como: programas de acesso específico, cursos FIC, cursos de extensão, eventos sobre o tema, cursos de idioma e outros.

No que diz respeito às políticas de formação, as iniciativas aqui consideradas estão organizadas em duas frentes: o ensino de língua portuguesa para favorecer a integração social e a reserva de vagas para viabilizar o acesso ao ensino técnico ou superior.

A pesquisa de Borges, Moura e Curi (2023) demonstrou que o Instituto Federal Catarinense (IFSC), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), o Instituto Federal de Roraima (IFRR), o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), o

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Instituto Federal do Sergipe (IFS) e o Instituto Federal Baiano já oferecem cursos de língua portuguesa e os Institutos Federais do Paraná (IFPR), do Mato Grosso (IFMT), de Brasília (IFB), do Sudeste de Minas (IF Sudeste de Minas), do Maranhão (IFMA), e de Pernambuco (IFPE) previram a oferta em seu planejamento institucional.

O ensino da língua portuguesa é uma ação primordial para viabilizar a inclusão no mundo do trabalho, contudo a atuação da RFEPCT não deve se limitar a ela. Ainda que diversas instituições de ensino estejam comprometidas com esta iniciativa, não existe uma política de acesso à língua e a cultura brasileira devidamente instituída.

Quanto à reserva de vagas, destacam-se as seguintes iniciativas identificadas:

- **IFPA** - Resolução 001/2018/CONSUP/IFPA, ficou instituída a ação afirmativa de garantia de vagas especiais aos refugiados nos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional — FIC, Técnicos de Nível Médio e Superior de Graduação no IFPA; processo seletivo especial, sendo calculadas sobre as vagas autorizadas por curso/turma/ano até o limite de 5% (cinco por cento).
- **IFPB** – Resolução 21/2022 CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, que dispôs sobre normas e procedimentos que garantem aos refugiados e/ou imigrantes a participação nos processos seletivos para ingresso nos cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional — FIC, Técnicos Integrados de Nível Médio, Técnicos Subsequentes, Especialização Técnica de Nível Médio, Graduação e Pós-Graduação e instituem a ação afirmativa de vagas especiais ou remanescentes aos refugiados e/ou imigrantes.
- **IFPR** - Resolução CONSUP/IFPR Nº 36, de 01 outubro de 2021. Aprovou as definições e normas sobre a Política de Cotas para inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), povos tradicionais, imigrantes e refugiados nos cursos e programas de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

CEFET-RJ – Edital 11/2024 instituiu o processo de Seleção para os Cursos Técnicos Subsequentes ao Nível Médio para o 1º semestre letivo de 2025.

O levantamento também identificou a instituição de política afirmativa para o ingresso de refugiados e migrantes no âmbito do Instituto Federal do Sergipe. Há registro também do vestibular para refugiados organizado pelo Instituto Federal de Goiás em 2018.

Já em relação às políticas de reconhecimento de saberes profissionais, destacam-se as seguintes iniciativas:

- **IFES** – Resolução do Conselho Superior Nº 40/2012, de 11 de junho de 2012. Normatiza os procedimentos para revalidação, pelo IFES, de diplomas e certificados de cursos técnicos de nível médio expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino.
- **IFSC** - Resolução CEPE/IFSC Nº 91, de 27 de julho de 2017. Regulamenta as normas para revalidação, pelo IFSC, de diplomas de curso técnico de nível médio e de cursos superiores de graduação de tecnologia expedidos por instituições estrangeiras de ensino e Revoga a Resolução 02/2012/CEPE/IFSC.

Quanto à revalidação de diplomas de cursos de Educação Superior, entende-se que ela já era uma atribuição das instituições da RFEPECT, posto que no parágrafo 1º do art. 2º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (de criação da Rede Federal), os Institutos Federais são definidos como instituições de educação superior, equiparados às Universidades Federais. Dessa forma, o parágrafo terceiro do artigo 1º da Portaria 01/2023 do Conselho Nacional de Educação, que equipara os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia às Universidades para fins de revalidação de diplomas de graduação obtidos no exterior, vem no sentido de referendar a atribuição e impulsionar a atuação das instituições da RFEPECT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto objetivou iniciar uma breve discussão teórica a respeito da atuação das instituições da RFEPCT num cenário de construção da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia.

Como foi possível verificar, no que diz respeito às políticas de formação, parte das instituições da Rede já desenvolve alguma ação para pessoas refugiadas e migrantes, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e à reserva de vagas para acesso aos cursos técnicos.

Quanto à questão do reconhecimento de saberes, por meio da revalidação de diplomas de Educação Profissional e de Educação Básica, como é possível constatar, nenhum dos trabalhos localizados que relacionam a Educação Profissional à temática de refúgio, migrações e apatridia, abordam a questão. Isso reitera o que Da Silva e Kuenzer (2024) já haviam assinalado: a maior parte da produção científica que trata do reconhecimento de saberes está focada em títulos universitários, isto é, na revalidação dos diplomas de cursos de graduação ou no reconhecimento dos diplomas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

As ações levadas a cabo no âmbito da RFEPCT aparentam ser ainda incipientes. Dada a sua estrutura e capilaridade, a RFEPCT, tem um grande potencial para se tornar referência na materialização de políticas públicas educacionais de formação profissional reconhecimento de saberes de pessoas refugiadas, migrantes e apátridas. É preciso avançar nessa direção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13. 445 de 24 de maio de 2017.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm Acesso em 12 Fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11. 892 de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em: [L11892 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2015/2008/lei/l11892.htm) Acesso em 12 Fev. 2025.

BORGES, A. L. A.; MOURA, M. V. R.; CURI, L.M. Práticas e perspectivas na inclusão de estudantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade nos planos de desenvolvimento institucional da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Revista Educacional Multidisciplinar*. v.12 n. 1 (2023).

DA SILVA, F. S.; KUENZER, A. Z. Reconhecimento de saberes profissionais de pessoas refugiadas no Brasil, por meio da revalidação de diplomas e certificados. **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 81, p. 545-562, 2024. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/31249> Acesso em: 13 Fev. 2025.

MOLEIRO, Y. R.; VIEIRA, A. M. População imigrante e educação intercultural na educação profissional e tecnológica: uma perspectiva de internacionalização na formação continuada. *Revista Iluminart. IFSP*, n 20 (2022). Disponível em: [População imigrante e educação intercultural na educação profissional e tecnológica: uma perspectiva de internacionalização na formação continuada | Revista Iluminart](#) Acesso em 12 Fev, 2025.

SILVA, R. S. **A globalização da educação no século XXI: uma análise da relação entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os recentes fluxos migratórios no Brasil.** Dissertação. 79 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, IFF. Campos dos Goytacazes, RJ, 2020. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/o-iff-fluminense/pesquisa/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-educacao-profissional-e-tecnologica/dissertacoes-1/a-globalizacao-da-educacao-no-seculo-xxi-uma-analise-da-relacao-entre-a-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-e-os-recentes-fluxos-migratorios-no-brasil> Acesso em 12 Fev. 2025.

CASA DA TILÁPIA: O PROJETO-PILOTO DO PROGRAMA MULHERES MIL NO RIO GRANDE DO NORTE

Rafael Tarcisio da Silva¹
José Moisés Nunes da Silva²

INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo analisar a implementação do projeto-piloto Casa da Tilápia no Rio Grande do Norte, inserido no Programa Mulheres Mil (PMM), no ano de 2007, identificando sua estruturação, financiamento e as colaborações e pactuações que foram necessárias para a sua materialização. O projeto tinha como objetivo principal promover a capacitação profissional de mulheres em assentamentos rurais, aliando educação formal e formação técnica voltada ao beneficiamento do couro de tilápia.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, baseada na análise documental. Foram examinados documentos oficiais legislações pertinentes ao PMM, além de produções acadêmicas que discutem a implementação do Programa. A coleta de dados incluiu fontes primárias, como decretos e portarias, e fontes secundárias, como dissertações e artigos científicos.

A análise dos dados permite refletir sobre os desafios enfrentados na implementação de políticas públicas de inclusão, especialmente no que se refere ao planejamento e execução de projetos educacionais voltados a grupos vulneráveis. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para aprimorar futuras iniciativas eficientes na aplicação de recursos em políticas públicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão social, sobretudo de pessoas na condição de vulnerabilidade econômica e social, por meio da educação profissional tem sido uma estratégia adotada por diversas políticas públicas no Brasil.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional (PPGEP), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

² Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional (PPGEP), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Particularmente, o Programa Mulheres Mil (PMM) nasceu como uma iniciativa voltada para a qualificação profissional e elevação da escolaridade de mulheres em vulnerabilidade social, principalmente em regiões brasileiras de baixa renda, como no Norte e Nordeste. Criado a partir de uma parceria entre o governo brasileiro e o governo canadense, o Programa visava proporcionar oportunidades educacionais e inserção produtiva no mercado de trabalho, com foco na equidade de gênero e no desenvolvimento sustentável (Rocha; Silva, 2021).

A cooperação entre Brasil e Canadá para a implementação do PMM foi viabilizada por meio da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA), no âmbito do Programa Intercâmbio de Conhecimentos para a Promoção da Equidade (PIPE) (Canadá, 2005).

A parceria bilateral (Brasil/Canadá) permitiu a troca de conhecimentos metodológicos entre instituições dos dois países como a Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP), utilizada no Canadá para avaliar saberes adquiridos ao longo da vida das participantes e aplicá-los no processo de formação profissional. As instituições Canadenses tiveram acesso à expertise dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), no trabalho com pessoas em estado de vulnerabilidade econômica e social (Rocha; Silva, 2021).

A execução do PMM ocorreu nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, sendo adaptada às especificidades locais. No Rio Grande do Norte, o projeto-piloto Casa da Tilápia foi implementado na região do Mato Grande (Silva, 2011), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), em parceria com instituições canadenses, órgãos governamentais e prefeituras municipais.

O projeto buscou integrar qualificação profissional com o desenvolvimento do beneficiamento do couro de tilápia, atendendo assentamentos rurais de comunidades vinculadas ao Movimento Sem Terra (MST) Mato Grande (Brasil, 2011).

A região do Mato Grande é constituída de 16 municípios³ (Nascimento, Souza e Oliveira. 2021) envolvendo uma população superior a 130 mil habitantes atualmente, aproximadamente, com relevante produção de energias renováveis, pesca e aquicultura, agropecuária etc. O Programa Casa da Tilápia foi executado em quatro municípios da região supracitada: Ceará-Mirim, João Câmara, Touros e Pureza, em assentamento do MST.

Diante disso, é fundamental compreender os desafios enfrentados em sua execução, a fim de contribuir para o aprimoramento de políticas públicas voltadas à qualificação profissional e ao desenvolvimento social. A análise das discrepâncias entre o planejamento e a implementação efetiva do programa permite refletir sobre estratégias para garantir maior eficiência e equidade na aplicação desses projetos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória, com abordagens documental e descritiva. Foram analisados documentos oficiais, legislações pertinentes à temática e produções acadêmicas relacionadas ao PMM, com o objetivo de compreender a formação do projeto-piloto Casa da Tilápia, realizadas na região do Mato-Grande, no Rio Grande do Norte.

A coleta de dados baseou-se em fontes primárias, como decretos e portarias, além de fontes secundárias, como dissertações, teses e artigos científicos. A análise foi realizada de modo a identificar e categorizar períodos cronológicos da política pública em tela, retornando ao período das primeiras pactuações interinstitucionais internacionais entre Brasil e Canadá, a estruturação e os desafios e impactos do Programa.

³ Bento Fernandes, Caiçara do Norte, Ceará-mirim, Jandaíra, Jardim de Angicos, João Câmara, Maxaranguape, Parazinho, Pedra Grande, Poço Branco, Pureza, Rio do Fogo, São Bento do Norte, São Miguel do Gostoso, Taipu e Touros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Casa da Tilápia foi o projeto-piloto executado no âmbito do PMM, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN) em parceria com a Association of Canadian Community Colleges (ACCC), representada pela *Cégep de la Gaspésie et des Îles* (uma das faculdade associadas a ACCC), a Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (Funcern), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e as prefeituras municipais da região do Mato Grande (Brasil, 2011).

Entre os atores envolvidos na materialização da política em comento, cada um tinha um papel aparentemente definido. O CEFET/RN foi o responsável direto pela coordenação das atividades do projeto Casa da Tilápia em decorrência de sua expertise, tendo em vista que a Instituição tinha um histórico de atividades da natureza do PMM.

O Canadá por sua vez foi responsável pelo compartilhamento da metodologia de ensino, denominada de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP), que era aplicada naquele país e foi utilizada no Projeto. Às prefeituras cabiam a cessão de professores para realização de disciplinas ligadas ao aumento de escolaridade das participantes.

O financiamento dos projetos-piloto do PMM, em particular, o Casa da Tilápia, foi dos governos brasileiro e canadense, e o último o fez através da CIDA por meio do Programa Intercâmbio de Conhecimentos para a Promoção da Equidade (PIPE).

O PIPE tinha regras próprias para liberação dos financiamentos para ações de equidade, cidadania, políticas de gênero entre outras, em países subdesenvolvidos, e as instituições brasileiras (CEFET's) responsáveis pela implementação do Programa em comento estavam alinhadas com as normas exigidas (Canadá. 2005). O Programa de Equidade enquadrou o projeto piloto do Rio Grande do Norte como atividade de longo prazo, uma das modalidades de financiamento do Programa, pois o planejamento foi para o período de 04 anos.

O projeto elaborado pelo CEFET/RN previa a interação entre escola, setores público e privado, e a colaboração internacional (a ACCC), para formação profissional privilegiando o setor produtivo local. Os objetivos centrais estabelecidos: Inclusão social,

exercício da cidadania, qualificação profissional, melhoria na qualidade de vida das participantes (Brasil, 2011), além da elevação da escolarização, teriam consecução na interação dos setores supracitados.

A região eleita para o projeto-piloto no Rio Grande do Norte foi o Mato Grande, atendendo a população das zonas rurais que estavam estabelecidos em assentamentos do Movimento Sem Terra (MST). Na análise das fontes foi possível identificar que ocorreu uma diferença entre as comunidades que seriam atendidas e as que realmente foram contempladas, como pode ser visto no Quadro 01.

Quadro 01: Cidades e assentamentos do projeto Casa da Tilápia

MUNICÍPIOS E ASSENTAMENTOS COM PREVISÃO DE SEREM CONTEMPLADAS	MUNICÍPIOS E ASSENTAMENTOS CONTEMPLADOS ⁴
Ceará-Mirim: Espírito Santo, Rosário, Pedregulho e Riachão	Ceará-Mirim: Canudos
João Câmara: Modelo I e Modelo II	João Câmara: Modelo I e II
Touros: Aracati	Touros: Aracati
Pureza: São Luiz	Pureza: Bebida Velha
Maxaranguape: São José e São Lourenço	

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro 01 revela uma discrepância entre as comunidades inicialmente previstas para serem contempladas pelo projeto e aquelas que, de fato, receberam atendimento. Em algumas localidades, houve redução da cobertura, enquanto em outras ocorreram substituições de assentamentos sem uma explicação clara no documento apresentado.

Em Ceará-Mirim, os assentamentos previstos para serem atendidos eram Espírito Santo, Rosário, Pedregulho e Riachão. No entanto, apenas Canudos foi contemplado, indicando uma diminuição significativa na abrangência do projeto na região. Já em Pureza, o assentamento previsto era São Luiz, mas, na prática, quem recebeu atendimento foi Bebida Velha, demonstrando uma troca de localidades. No caso de Maxaranguape, os assentamentos São José e São Lourenço estavam na previsão inicial,

⁴ Informações de acordo com a obra “Mulheres Mil na Rede Federal: Caminhos da Inclusão”. (Brasil. 2011)

mas, não aparecem entre os que foram atendidos, o que sugere que não foram incluídos na execução final do programa.

Por outro lado, algumas localidades seguiram conforme o planejamento. Em João Câmara, os assentamentos Modelo I e Modelo II estavam previstos e foram efetivamente contemplados. Da mesma forma, em Touros, o assentamento Aracati recebeu atendimento conforme o planejado, demonstrando que, pelo menos nessas comunidades, o programa manteve sua proposta inicial.

As mudanças identificadas podem ter sido motivadas por diferentes fatores, como dificuldades operacionais, acesso limitado a certas localidades, reavaliação da demanda ou restrições orçamentárias. No entanto, a ausência de justificativas documentadas pode gerar questionamentos sobre os critérios utilizados para a seleção final dos assentamentos atendidos. Além disso, a exclusão de algumas comunidades pode ter comprometido os objetivos do projeto, principalmente no que diz respeito à inclusão social e à qualificação profissional da população prevista para ser beneficiada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do projeto-piloto Casa da Tilápia, inserido no PMM, evidencia a importância da qualificação profissional como ferramenta de inclusão social para mulheres em situação de vulnerabilidade. A iniciativa, fruto da cooperação Brasil-Canadá, demonstrou potencial para colaborar com o desenvolvimento e inserção econômica das participantes por meio do beneficiamento do couro de tilápia e estabelecer mais um elemento de produção local.

A materialização do Projeto Casa da Tilápia, dentro do PMM foi possível pela pactuação e colaboração de vários entes públicos e privados, com financiamento direto dos governos de Brasil e do Canadá por meio de um acordo bilateral intermediado por agências de governo das respectivas nações, da participação dos municípios por meio de secretárias e cessão de servidores, voluntários entre outros.

O acordo resultou no compartilhamento de metodologias educacionais, como a ARAP, e a estruturação de parcerias entre instituições brasileiras - CEFETs - e canadenses. Assim, o estudo contribui para a reflexão sobre os desafios e as

potencialidades de políticas públicas voltadas à qualificação profissional de mulheres em vulnerabilidade econômica e social.

Os resultados podem servir de base para futuras pesquisas e ações governamentais que busquem aprimorar a implementação de programas educacionais, garantindo maior alcance e efetividade na promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da Inclusão**. 2011. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/relacoesinternacionais/assuntos/Documentos/projeto_mulheres Acesso em: 10 jan. 2025.

CANADÁ. Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (ACDI/CIDA). **Programa Brasil-Canadá para a Promoção da Equidade**. 2005. Disponível em: www.acdi-cida.gc.ca. Acesso em: 28 dez. 2024.

NASCIMENTO, Renan Loureiro Xavier; SOUZA, Camilo Cavalcante de; OLIVEIRA, Marcos Antonio das Neves (org.). *Caderno de caracterização: estado do Rio Grande do Norte*. Brasília, DF: Codevasf, 2021. Disponível em <https://www.codevasf.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/biblioteca-geral-do-rocha/publicacoes/outras-publicacoes/caderno-de-caracterizacao-estado-do-rio-grande-do-norte.pdf>. Acesso em 11/02/2025

ROCHA, Rita de Cássia; SILVA, Lenina Lopes Soares. O acordo bilateral Brasil/Canadá na educação profissional para o Programa Mulheres Mil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12952>. Acesso em: 19 out. 2024.

SILVA, Regina Celly Clemente. **O Programa Mulheres Mil: uma avaliação no IFPE - Campus Caruaru**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Orientador: Dr. José Moisés Nunes da Silva. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

SOUZA, Nara Vieira de; RIBEIRO, Sarah Virginia Carvalho. Olhares sobre o acordo bilateral Mulheres Mil, Brasil/Canadá e a metodologia identificação de saberes como política pública educacional: profissionalização, saberes e memórias. **Conex. Ci. e Tecnol.**, Fortaleza/CE, v. 8, n. 1, p. 47-55. 2014. Disponível em: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/678>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE TELETRABALHO: ESTUDO DE CASO DO PORTAL DA COAE ANGICOS/UFERSA

Ana Cecília Barbosa Pordeus¹

Vanessa Desidério²

INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar a implementação do teletrabalho na Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COAE) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) para propor atualizações no portal digital para manter a qualidade do atendimento aos estudantes durante esse novo regime de trabalho. A gestão pública precisa antecipar as consequências das decisões administrativas com o intuito de minimizar os prejuízos ao público atendido e desenvolver meios para suavizar os impactos de mudanças no ambiente de trabalho da instituição. Com a necessidade de melhorar a comunicação entre servidores e alunos durante o período de teletrabalho, torna-se importante desenvolver estratégias para a reformulação do portal online de atendimento, visando manter a qualidade do serviço prestado.

A assistência estudantil busca garantir a permanência dos alunos, inclusive os em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Colaborando com os alunos público-alvo da educação profissional e tecnológica, onde políticas de permanência são fundamentais para combater a evasão e democratizar o acesso ao ensino técnico e tecnológico.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Assistência Estudantil foi formalizada como política pública em 2010 pelo Decreto n.º 7.234 e recentemente ratificada pela Lei n.º 14.914/2024. Seu objetivo central é ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior (Brasil, 2010 e Brasil, 2024). A Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) busca reduzir as taxas de retenção e evasão na rede pública federal de ensino, promover a

¹ Especialista em Gestão Pública, UFERSA, pordeus@ufersa.edu.br

² Doutoranda em Educação Profissional, IFRN, vanessa.desiderio@ifrn.edu.br

inclusão social por meio da educação e estimular a participação dos estudantes em atividades esportivas e acadêmicas (Brasil, 2024). Para internalizar o Pnaes, a Ufersa criou o Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE), que regulamenta auxílios financeiros como Bolsa Acadêmica, Auxílio Transporte e Auxílio Inclusão Digital, além de oferecer moradia estudantil, restaurante universitário e atendimento psicossocial (Ufersa, 2020). Em 2022, a Ufersa instituiu a sua própria Política de Assistência Estudantil, que segue o seguinte princípio:

Art. 1º Criar a Política de Assistência Estudantil da Ufersa, constituindo-se de um conjunto de princípios e diretrizes que visam orientar o desenvolvimento de programas, projetos, ações e equipamentos que promovam o direito à educação, o acesso a oportunidades acadêmicas qualificadas, a permanência e o êxito formativo, em consonância com as necessidades objetivas e subjetivas do corpo discente (Ufersa, 2022).

A Ufersa conta com três campi avançados, sendo o mais antigo deles o objeto deste estudo: o campus Angicos. Faz-se necessário entender que nos campi, as COAEs são as responsáveis por aplicarem o PIAE (Ufersa, 2020).

A Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COAE) é responsável por executar e monitorar as ações do PIAE no campus Angicos. Isso inclui oferecer suporte material e imaterial aos discentes, como moradia estudantil, auxílios financeiros e atendimento psicossocial, consolidando-se como um elemento estratégico para a permanência e formação dos alunos. Com a implantação do teletrabalho parcial em diversos setores da Ufersa, incluindo a COAE Angicos, a reformulação do portal se tornou uma estratégia essencial para preservar a qualidade do atendimento estudantil.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2024), pesquisas descritivas objetivam descrever características de determinada população ou fenômeno, sem interferir nas variáveis envolvidas. Quanto às fontes de investigação, classifica-se como bibliográfica e documental (Lakatos, 2021), pois foram utilizados artigos científicos e documentos institucionais, como leis, decretos, relatórios e manuais. Segundo Yin (2015), essa abordagem permite investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade dentro de seu contexto real, ou seja, é um estudo de caso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em função de estar passando por atualização, o site (portal) em análise está temporariamente fora do ar. Após todas as atualizações poderá ser encontrado no endereço: <https://coaeangicos.ufersa.edu.br/>

A análise do portal atual revelou problemas significativos: desorganização de informações, conteúdo desatualizado e design sem acessibilidade para alunos com deficiência. Para resolver essas questões, utilizou-se o aplicativo Keep, permitindo que servidores, bolsistas e estagiários colaborassem na resolução dos problemas. Na reformulação do portal, propôs-se uma identidade visual leve e jovial, com banners de fotos de universitários e cores alinhadas ao Manual de Identidade Visual da Ufersa (Ufersa, 2014). Também foram inseridos ícones para navegação rápida (Figura 1).

Figura 1: Apresentação do Portal da COAE



Fonte: Elaboração Própria, 2024

O propósito é manter um design simples e facilmente identificável já a partir das imagens. Apesar de o menu “#Informações Úteis” (figura 2) não estar ligado diretamente à COAE, porém não é incomum receber perguntas a respeito dos assuntos

ali elencados. Por isso, entendeu-se importante agrupar esses conteúdos, apenas apontando ao aluno o caminho aos setores cabíveis.

Figura 2: Informações úteis



Fonte: Elaboração Própria, 2024

Os assuntos foram agrupados por ordem de importância. Priorizou-se o “Notícias em Destaque”, pois nelas reportam-se atividades desenvolvidas pela COAE e/ou bolsistas e de interesse dos estudantes em geral. Em seguida, o “Sobre a COAE” apresenta os servidores que compõem o setor. Ainda no mesmo menu, disponibilizam-se todos os meios de contato da COAE através do “Fale conosco” (WhatsApp, telefone fixo, e-mail, Instagram e endereço físico). Por fim, há um tópico que dá algumas explicações sobre a Assistência Estudantil e outro com as dúvidas mais indagadas no WhatsApp da COAE. Os outros menus, contudo, foram estruturados apenas por ordem alfabética. O intuito é deixar a navegação intuitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para aproximar o público-alvo do portal, buscou-se criar uma identidade jovial e intuitiva, com “atalhos” para os assuntos mais procurados. Como limitações da pesquisa, destaca-se a ausência de uma consulta direta ao público-alvo para validar se o site atende às suas necessidades. Além disso, as mudanças ainda são recentes: o portal foi reformulado em agosto de 2024, e o PGD iniciou em novembro do mesmo ano. Futuros estudos poderiam incluir uma pesquisa com os discentes para avaliar a eficiência do

portal e investigar se o teletrabalho afeta negativamente o atendimento estudantil. O monitoramento contínuo dos resultados é essencial para realizar correções ou ajustar a estratégia de comunicação com os discentes.

A implementação do teletrabalho na Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COAE) demanda a criação de plataformas digitais acessíveis e eficientes. O portal foi reformulado com foco na simplificação e acessibilidade geral, priorizando uma navegação intuitiva e fácil para a maioria dos usuários. No entanto, não foi realizado um estudo detalhado ou a implementação de recursos específicos voltados para a acessibilidade plena de pessoas com deficiência, como compatibilidade total com leitores de tela, legendagem em conteúdo multimídia ou elementos para navegação assistida. Contudo, a experiência da COAE pode servir de estudo de caso para demonstrar a importância de habilidades digitais tanto para gestores quanto para estudantes.

Percebeu-se durante a pesquisa que o teletrabalho reforça a necessidade de habilidades socioemocionais, como gestão do tempo, comunicação virtual e autogestão. Essas competências são cada vez mais valorizadas no mundo de trabalho e têm sido alvo de atualização nos currículos de educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 16 de outubro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 11.072, de 17 de maio de 2022**. Dispõe sobre o Programa de Gestão e Desempenho - PGD da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11072.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2024

BRASIL. **Instrução Normativa Conjunta EGES-SGPRT/MGI n.º 24, de 28 de julho de 2023**. Estabelece orientações a serem observadas pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - Sipec e do Sistema de

Organização e Inovação Institucional do Governo Federal - Siorg, relativas à implementação e execução do Programa de Gestão e Desempenho - PGD.

BRASIL. **Instrução Normativa Conjunta SGP-SRT-SEGES/MGI n.º 52, de 21 de dezembro 2023.** Estabelece orientações a serem observadas pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - Sipec e do Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal - Siorg, relativas às regras de gestão de pessoas no âmbito do Programa de Gestão e Desempenho - PGD.

BRASIL. **Lei n.º 14.914, de 03 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 14 de outubro de 2024.

COAE. **Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COAE).** Angicos, 29 de agosto de 2024. Disponível em: <https://coaeangicos.ufersa.edu.br/>. Acesso em: 31 de outubro de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2024. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/home/subscribe/cecilia.pordeus%40ufersa.edu.br>. Acesso em: 03 de novembro de 2024.

LAKATOS, Eva M. **Metodologia do Trabalho Científico.** 9. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2024. E-book. p.4. ISBN 9788597026559. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026559/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

UFERSA. **Manual de Identidade Visual.** Mossoró, 2014. Disponível em: <https://assecom.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/24/2018/01/Manual-de-Identidade-Visual-da-Ufersa.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2024.

UFERSA. **Regimento Geral da UFERSA.** Mossoró, 2020. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/regimento-geral>. Acesso em: 13 de outubro de 2024.

UFERSA. **Resolução CONSUNI/UFERSA n.º 006, de 23 de dezembro de 2008.** Autoriza a implantação do Campus de Angicos da Universidade Federal Rural do SemiÁrido e dá outras providências. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wpcontent/uploads/sites/79/arquivos/consuni/2008/RESOLUCAO_CONSUNI_003_2008_cria_campus_angicos.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2024.

UFERSA. **Resolução CONSUNI/UFERSA n.º 69, de 18 de outubro de 2022.** Estabelece critérios e procedimentos a serem observados pelas unidades para implantação do Programa de Gestão e Desempenho – PGD e as normas a serem observadas pelos agentes públicos em teletrabalho no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Disponível em:

<https://pgd.ufersa.edu.br/wpcontent/uploads/sites/239/2023/04/Resolucao-CONSUNI-UFERSA-69-2022.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. E-book. ISBN 9788582602324. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582602324/>. Acesso em: 18 de novembro de 2024.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA NA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

Márcio Jocerlan de Souza¹
Dante Henrique Moura²

INTRODUÇÃO

A formação humana abrange processos de aprendizagem, seja em sua dimensão ontológica ou na dimensão histórico-social, resultante da relação dos homens e mulheres com a natureza e entre si, mediada pelo trabalho, princípio educativo fundamental.

Na sociedade capitalista, a formação que ocorre na escola pode se apresentar sob a forma que atende aos interesses da classe econômico-social dominante ou da classe trabalhadora. Diante dessa problemática, pergunta-se: qual a concepção de formação humana assumida pela secretaria estadual de educação do Rio Grande do Norte no documento intitulado “Mapeamento e diagnóstico das principais atividades econômicas e identificação das demandas/ofertas potenciais de educação profissional técnica de nível médio no RN” (Rio Grande do Norte, 2017)?

Nesse contexto, este estudo objetiva analisar a concepção de formação humana assumida pelo discurso oficial no documento supramencionado. Para isso, utilizou-se de análise documental proposta por Shiroma, Campos e Garcia (2005), priorizando-se o contexto de influência e o contexto da produção do texto, em diálogo com as formulações de teóricos do campo da educação profissional pesquisadores da formação humana.

REFERENCIAL TEÓRICO

Todo processo que tem por finalidade o desenvolvimento de potencialidades humanas e que se dá por meio do ensino (formal ou não formal) constitui-se em formação

¹Doutorando do Programa Acadêmico de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), na linha de pesquisa “Políticas e Práxis da Educação Profissional”. E-mail: marcio.uern@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

humana, e visa atender necessidades e interesses dos indivíduos e da sociedade. No processo de produção e reprodução da vida social, homens e mulheres necessariamente interagem, por meio do trabalho, com a natureza e entre si, transformando as condições naturais, sociais, políticas e culturais da realidade nas sociedades capitalistas (Braverman, 2011).

Nesse sentido, necessidades e interesses são elementos importantes na mediação homem-natureza-sociedade, e se relacionam intrinsecamente com a formação humana enquanto processo e produto que dá materialidade à vida em sociedade em suas dimensões econômico-políticas, socioculturais e ideológicas (Marx; Engels, 2001).

A problemática central nessa relação de mediação é a formação humana em sociedades nas quais a organização social tem como determinante a posição dos homens e mulheres na produção de mercadorias. É o caso das sociedades capitalistas, em que a posição social ocupada pelas pessoas tem como determinação central a posse (ou não) dos meios de produção, garantidos como legítimos pelo Estado enquanto propriedade privada (Marx, 2013). Essa determinação cinde homens e mulheres em duas classes sociais: a burguesia, detentora dos meios de produção, de um lado, e os trabalhadores, do outro.

É nesse ponto que se coloca a problemática da formação, posto que ela é campo de disputas entre projetos de educação que atendem aos interesses antagônicos das duas classes. Isso é especialmente palpável quando se observa que a formação humana é em parte mediada também pelos processos de formação escolar, especificamente em relação à preparação para o trabalho, o que pode ocorrer por meio da Educação Profissional na sua forma integrada ao Ensino Médio (Brasil, 1996).

No do Rio Grande do Norte, a expansão da educação profissional na rede estadual de ensino é recente e tem como demarcador temporal o ano de 2008, quando se iniciou o primeiro ciclo de expansão, seguido de mais dois ciclos até o momento³.

³ Os três ciclos de expansão da educação profissional no estado do Rio Grande do Norte são os seguintes: 2008-2011, o 1º ciclo; 2012-2018, 2º ciclo; 2019-2025, o 3º ciclo (em andamento).

Cada ciclo de expansão tem um conjunto de documentos⁴ de planejamento e de orientação para a sua implementação e gestão. Esses documentos expressam, dentre outros aspectos, concepções de educação e de educação profissional, especificamente. Tais concepções podem ser compreendidas em seu conjunto como concepção de formação humana assumidas pelo estado.

Neste estudo, questiona-se: qual a concepção de formação humana assumida pela secretaria estadual de educação do Rio Grande do Norte no documento intitulado “Mapeamento e diagnóstico das principais atividades econômicas e identificação das demandas/ofertas potenciais de educação profissional técnica de nível médio no RN” (Rio Grande do Norte, 2017)?

Para a análise do documento mencionado, este estudo leva em consideração o conceito de trabalho como o princípio educativo central no processo de interação do ser humano com a natureza e entre si (Braverman, 2011). Sob esse prisma, o homem, à medida que transforma a natureza, cria e recria as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, sua formação é um processo contínuo (não linear) e pressupõe a articulação de conhecimentos de diversas ordens.

Para Saviani (2003, p. 131), a formação humana necessária aos filhos da classe trabalhadora é a politécnica, visto que, a “noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Esse mesmo entendimento é compartilhado por Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 21), os quais afirmam que “é necessário reclamar por “escolas [...] (teóricas e práticas)”, [...], onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média”.

⁴ Dentre os documentos produzidos em e para cada ciclo, destaca-se para esse estudo “O mapeamento e diagnóstico das principais atividades econômicas e identificação das demandas/ofertas potenciais de educação profissional técnica de nível médio no RN” (2017), do 2º ciclo, e o Planejamento Estratégico e Operacional para Implementação da Educação Profissional e Técnica no RN, do 2º ciclo.

METODOLOGIA

O estudo proposto é qualitativo e tem por objetivo investigar a concepção de formação humana no documento supramencionado. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos foram: análise documental e estudos bibliográficos com autores do campo do materialismo histórico-dialético.

Para a análise documental, optou-se pela proposta metodológica de Shiroma, Campos e Garcia (2005) para a compreensão específica da concepção de formação humana que consta no documento. Sobre o trabalho de análise de documentos, as autoras afirmam que:

nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439).

No processo da pesquisa no campo da política educacional, a análise de documentos é fundamental para que o pesquisador possa compreender a política proposta e sua relação com o discurso que a anuncia, de forma a fundamentar e orientar a sua materialização.

Para a análise de textos em documentos, Shiroma, Campos e Garcia (2005) consideram necessário que se observem:

- (I) o contexto de influência, que diz respeito ao âmbito onde a política é pensada-iniciada;
- (II) o contexto da produção do texto, o seu tipo de narrativa e como documentos oficiais e técnicos são articulados com a linguagem acessível ao público em geral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O documento analisado foi elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do RN (SEEC) e pela Secretaria Estadual de Planejamento e das Finanças do RN (SEPLAN) e publicado em dezembro de 2017. Ele resultou de um processo composto

por sete atividades. Dentre elas, o Plano Estratégico e Operacional de Educação Técnica e Profissional do RN foi a sétima atividade.

Figura 01: Fases do processo de elaboração



Fonte: Rio Grande do Norte, 2017

O processo de elaboração do documento foi assessorado pela Fundação Vanzolini⁵, contratada por meio dos recursos provenientes do projeto Governo Cidadão, financiado com recursos do acordo de empréstimo com o Banco Mundial (BM) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), e envolveu a participação de técnicos da SEEC/SEPLAN, profissionais da rede estadual de educação profissional e técnica e professores convidados.

No Anexo B – Estudo complementar (Indicações para organização de Centros de Educação Profissional e Tecnológica) do documento, é apresentada uma “contribuição para a reflexão pedagógica e estratégica sobre as políticas públicas na área da educação técnica profissional do especialista Jarbas Novelino Barato” (Rio Grande do Norte, 2017, p. 45). No texto, são assumidas pelo discurso oficial para circulação entre comunidades escolares e sociedade em geral, as seguintes posições teóricas:

⁵A Fundação Vanzolini é uma organização sem fins lucrativos criada por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e atua na área de engenharia de produção, inovação, desenvolvimento sustentável.

Estudos recentes sobre capacitação profissional sugerem que é preciso organizar a educação profissional e tecnológica evitando vieses de escolarização do saber do trabalho (Rio Grande do Norte, p. 45).

A didática e a pedagogia da educação profissional e tecnológica precisam olhar para o trabalho como um saber, como uma prática social e como uma instância em que trabalhadores compartilham saberes para desenvolver obras. A didática e a pedagogia da educação profissional e tecnológica, quando consideram o trabalho como ponto de partida, são muito diferentes da didática e pedagogia construídas tendo como referência a escola (Rio Grande do Norte, 2017, p. 46).

Há necessidade de se olhar para aspectos econômicos no planejamento de atividades de educação profissional e tecnológica. No entanto, tal planejamento pode resultar em equívocos se as instituições de educação conduzirem a capacitação para o trabalho com soluções escolares. Essas soluções criam falsa visão de congruência entre o mundo do trabalho e o da escola (Rio Grande do Norte, *Ibid idem*).

Nossa conversa aqui tem como fundo questões epistemológicas [...] O que geralmente é chamado de prática é um saber específico, um saber de processos que só se constrói após repetidas execuções. E esse saber não é aplicação de teorias (Rio Grande do Norte, 2017, p. 52).

[...] Há alguma dificuldade para entender que o corte de peixes, assim como qualquer outra habilidade no campo do trabalho, é um conhecimento com status próprio e que não depende de teoria. Essa é uma questão crucial em educação profissional e tecnológica. Escolas que desenvolvem apenas repertórios de fatos, conceitos e princípios, não formam profissionais capazes, pois sem um rico repertório de habilidades da profissão os trabalhadores ficam enfraquecidos em suas oportunidades de negociar condições de exercício de seus saberes (Rio Grande do Norte, 2017, p. 55).

É importante notar que, no que diz respeito ao contexto de influência, o texto do documento foi elaborado por técnicos da SEEC e SEPLAN, secretarias com autoridade e legitimidade institucionais, e com o assessoramento “especializado” de uma fundação do terceiro setor, vinculada à área de engenharia da produção e ao desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, verifica-se que elementos como o *status* da engenharia e o *status*, autoridade e legitimidade das secretarias se articulam na condução de reflexões pedagógicas as quais têm como base o entendimento de que teoria e prática são coisas distintas as quais não se inter-relacionam.

No que diz respeito ao contexto da produção do texto, a reflexão tida como epistemológica, de fato não a é. Há a separação entre teoria e prática no discurso;

sobrevalorização da prática a ser vivenciada em ambiente de trabalho; e rebaixamento da teoria, mencionada como conceitos, fatos e princípios, que são praticamente inúteis ao processo de formação para o trabalho.

A articulação na produção do documento resultante da parceria público-privada e ungida pelo *status* da autoridade e legitimidade nublam o conflito capital/trabalho e coloca a questão da formação como um processo em que a execução de tarefas no ambiente de trabalho é central na formação profissional técnica, acentuando a separação entre a atividade intelectual e a atividade física. Essa dicotomia é criticada por Saviani (2003) em suas análises.

A sugestão do documento para que a formação profissional seja centrada unicamente nas habilidades experienciadas de um ofício/profissão nega a escola enquanto espaço formativo em que o conhecimento científico, cultural, tecnológico, produzidos e acumulados pelo homem se articulam, possibilitando uma compreensão da relação homem/natureza e dos homens entre si enquanto totalidade, como observam Braverman (2011), e Moura, Lima e Silva (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, verificou-se que a concepção de formação humana assumida pelo discurso oficial no documento para o 2º ciclo de expansão da educação profissional no estado é a dicotômica. Isso ocorre uma vez que o texto não reconhece a relação teoria-prática; supervaloriza os conhecimentos práticos das profissões vivenciados em ambiente de trabalho; desconsidera o conhecimento produzido nos vários âmbitos; e rebaixa o conhecimento trabalhado na escola como princípios, fatos e conceitos sem efetividade para a formação profissional.

Por fim, considera-se que essa concepção de formação é pragmática e alinha-se perfeitamente aos interesses da classe detentora dos meios de produção, a qual, por meio da dominação política, social e cultural, mantém-se como classe privilegiada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro [Reimpr.]. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2011.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1 [O processo de produção do capital]. Trad. Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Anais 35ª Reunião anual da ANPEd:** Porto de Galinhas, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC). Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças (SEPLAN). **Mapeamento e diagnóstico das principais atividades econômicas e identificação das demandas/ofertas potenciais de educação profissional técnica de nível médio no RN.** Produto 07: plano estratégico e operacional. Projeto Governo Cidadão. Natal: SEEC/SEPLAN, dezembro de 2017.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva.** v. 23, n. 02. Florianópolis, SC: UFSC: jul./dez. 2005. p. 427-446.

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA SISTEMAS DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS (SIG) PARA OS PROFISSIONAIS DE LOGÍSTICA SEGUNDO A VISÃO DOS EGRESSOS

Joari Santos da Cruz¹
Jadson Rocha Santos²

INTRODUÇÃO

A logística é uma área da gestão que está presente no dia a dia de todo cidadão, ela possibilita para o profissional desenvolva suas atividades com uma agilidade, pois ele pode planejar, executar e controlar de forma eficiente e eficaz do fluxo e armazenamento de bens, serviços e informações, desde a sua origem até o seu consumo ou entrega ao cliente, visto que um dos seus objetivos atender aos requisitos do cliente de forma satisfatória.

Para que seja entendido o conceito de Sistemas de informações é necessário que se tenha conhecimento sobre o que é um sistema, que de acordo com O'Brien (2004), pode ser conceituado como "um grupo de elementos inter-relacionados ou em interação que formam um todo unificado". Dentro desse mesmo contexto Wakulicz (2016) diz que: "um sistema é um grupo de componentes que estão inter-relacionados e que visam uma meta comum a partir do recebimento de informações produzindo resultados em um processo organizado de transformação", onde o mesmo possui três componentes ou funções básicas em interação, Inputs e os Outputs.

Após as visões dos autores acima, chega-se ao conceito de sistemas de informações, onde segundo Turbam; McLean; Wetherbe (2004), o conceitua como: um sistema de informação coleta, processa, armazena, analisa e dissemina informações com um determinado objetivo.

¹ Técnico em Logística. Tecnólogo em Logística, Centro Estadual De Educação Prof Em Controle E Gestão Do Nordeste Baiano Pedro Ribeiro Pessoa, joari.cruz@gmail.com

² Bacharel em Análise de Sistemas, Professor EPT Centro Estadual De Educação Prof Em Controle E Gestão Do Nordeste Baiano Pedro Ribeiro Pessoa, r.jadson.s@gmail.com

O Sistema de Informações Gerenciais (SIG) é o resultado da implementação da tecnologia da informação através do uso de computadores e telecomunicações, nos quais fornecem conceitos, metodologias, técnicas e ferramentas que permitem tomadas de decisões assertivas através da informatização (Balarine, 2002).

Todo ser humano pratica a logística em sua vida, seja ao organizar uma compra ou até mesmo quando faz um transporte de material, assim denota-se a tamanha importância da logística para a nossa vida.

Os cursos de logística ofertam uma grade com componentes curriculares variados, que preparam o técnico para atuar no mercado de trabalho. Dentro do curso técnico em logística do CEEP Pedro Ribeiro Pessoas, passamos por diversas disciplinas como: Gestão e Operação Logística, Economia, Marketing e Sistema de Informações Gerencias.

Dentre as citadas, muitos estudantes ignoram a importância de SIG para o profissional de logística, devido a ser uma disciplina muito teórica e com pouco conhecimento prático, porém é nela que os estudantes tem a oportunidade de conhecer os sistemas que são usados dentro da logística, bem como sua funcionalidade ainda que de maneira teórica.

Mediante o exposto o presente trabalho teve como objetivo analisar qual é a percepção que os egressos do curso técnico em logística do CEEP Pedro Ribeiro tem sobre a importância da disciplina de Sistemas de Informações Gerenciais para suas carreiras na área de Logística, bem como identificar se os egressos percebem relevância da disciplina para a sua formação, identificando os desafios enfrentados pelos egressos ao cursar a disciplinas ou no uso no dia a dia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se fala de Sistemas de Informações Gerencias pode-se encontrar diversos conceitos. Para os autores Garcia e Garcia (2003, p. 29), um sistema de informação gerencial “é qualquer sistema que gere posições atualizadas dentro da empresa, como resultado da integração de vários conjuntos de sistemas de informação que utilizam recursos para unificar e conectar entidades dentro de uma organização”.

Para Cruz (2000: 54) “sistemas de informação gerencial são o conjunto de tecnologias que disponibiliza os meios necessários à operação do processo decisório em qualquer organização por meio do processamento dos dados disponíveis”. Dentro desse mesmo contexto, Laudon e Laudon (2007) pontua que: as informações geradas pelos sistemas de informação gerencial são utilizadas para auxiliar no processo decisório, também no controle das operações, na análise dos problemas e na criação de novos produtos ou serviços.

Conforme O’Brien (2001) um sistema de informação gerencial “gera produtos de informação que apoiam muitas das necessidades de tomada de decisão da administração”.

Analisando a obra dos autores acima, é possível entender que enquanto Laudon e Laudon destacam a flexibilidade dessas informações para apoiar o gerenciamento das operações, na resolução de problemas e no desenvolvimento de novos produtos e serviços, O’Brien já traz um destaque as informações especificamente voltadas para satisfazer as demandas da gestão.

Que se fala do ambiente organizacional os gestores buscam meios e ferramentas que auxiliem nas tomadas de decisões, gestão e organização, mediante a isso alguns autores compreendem que os sistemas de informações gerenciais trazem diversos benefícios, que ajudam e auxiliam nas tomadas de decisão, sobre tal afirmação Oliveira (2002) cita alguns dos benefícios que o SIG dentro das organizações:

- melhoria na tomada de decisões, através do fornecimento de informações mais rápidas e precisas;
- redução do grau de centralização de decisões na empresa;
- Oferecimento de melhores projeções dos efeitos das decisões;
- Melhoria na estrutura organizacional, por facilitar o fluxo de informações;
- Uma melhor estrutura de poder, propiciando maior poder para aqueles que entendem e controlam o sistema;
- Diminuição do grau de concentração de decisões na empresa;
- melhoria na adaptação da empresa para enfrentar os acontecimentos não previstos, a partir das constantes mutações nos fatores ambientais.

Os benefícios citados mostram que os sistemas de informação gerencial são ferramentas que pode servir de ajudar para todo tipo de empreendimento, pois permite que se tenha uma maior organização ajudando o gestor tomar decisões pautadas em informações.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão tem natureza qualitativa, de cunho exploratório, onde a partir dos dados coletados foi feito a análise pautado em interpretações mais profundas, fornecendo uma análise com mais detalhes acerca de atitudes, investigações e tendências do comportamento humano (Lakatos; Marconi, 2001). Partindo da definição do problema, foi feito uma busca bibliográfica para a seleção dos estudos.

Para compor o referencial teórico foi feito pesquisa em livros, artigos científicos e material eletrônico (Google acadêmico, Scielo; Google Scholar; Literatura Latino-Americana).

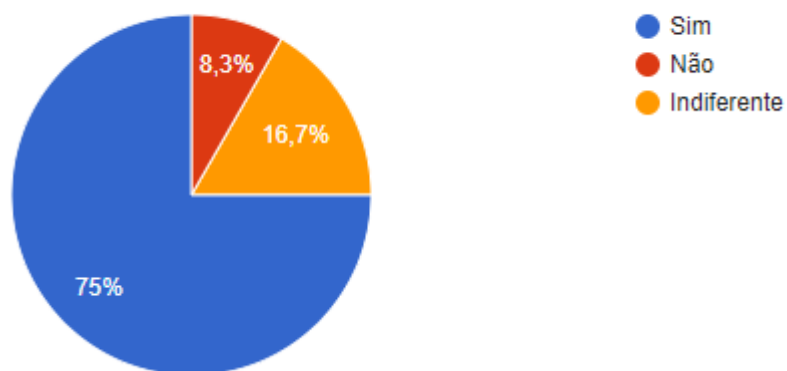
Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica apresenta-se como uma metodologia de pesquisa que subsidia teoricamente todas as demais metodologias investigativas, que exigem estudos exploratórios ou descritivos uma vez que permite uma ampla visão da problemática que permeia e conduz a investigação possibilitando também a construção literária de um quadro conceitual que envolve o objeto pesquisado.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário enviado via link do Google Forms a 30 ex-alunos do curso técnico em logística do CEEP Pedro Ribeiro Pessoa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde o participante teve todas as informações acerca da pesquisa sendo de livre escolha a participação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os egressos que participaram da pesquisa, concluíram o curso entre os anos de 2021 e 2023, a primeira questão abordou a importância da disciplina de Sistemas de Informações Gerenciais para a formação do Técnico em Logística, é possível perceber

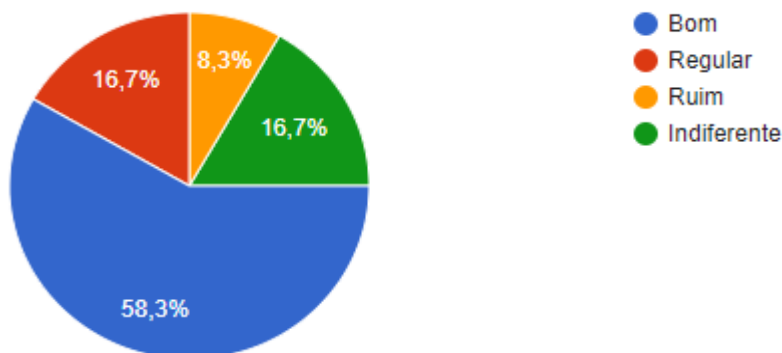
que a divergência é pouca, visto que a maior parte dos entrevistados compreende a sua importância.



Fonte: elaboração própria

Muitos estudantes acabam por não valorizar muito a disciplina, pois possui uma crença de que não existe relação com a área da logística, ou nunca será usado no ambiente de trabalho, mesmo tendo toda a abordagem sendo feita por meio dos matérias discutidos em sala de aula, mesmo com toda contextualização e correlação com a área de logística ainda tem uma parcela que acredita não ser necessário tais conhecimentos.

Quando o assunto se refere ao aprendizado adquirido dentro da disciplina os dados apontam que os egressos consideram que tiveram um bom aproveitamento de aprendizado, sendo um percentual de 58,3%, a resposta se dá mediante ao que cada indivíduo pode considerar proveitoso.

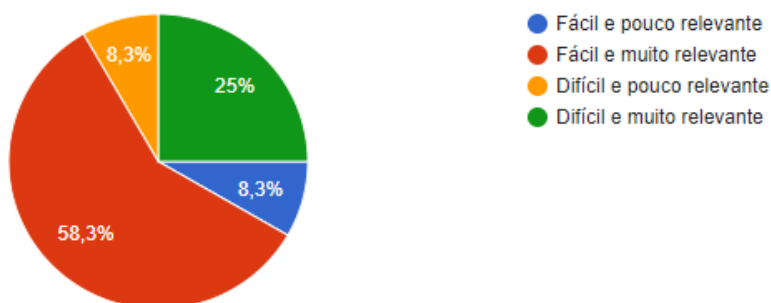


Fonte: elaboração própria

Scacchetti (2015) diz que “para que haja aprendizado, o indivíduo tem a necessidade de organizar, entender e compreender a informação, processos considerados básicos em qualquer aprendizagem e realização cognitiva”.

Para os estudantes a disciplina de Sistema de Informação Gerencial quando a questão é dificuldade, consideram que a mesma é uma disciplina fácil e muito relevante, para o curso de Técnico em Logística, sobre isso Freitas (2018, p. 42) diz que:

os sistemas de informações logísticas são formados por atividades logísticas integradas em um processo, utilizando hardware e software específicos que irão auxiliar no controle, gerenciamento e tomada de decisão dentro da empresa, bem como em toda a cadeia de suprimentos (Freitas, p.42).



Fonte: elaboração própria

4.2 Resultados e Discussões das Questões Semiestruturada

O questionário foi composto por seis perguntas de múltipla escolha e duas questões abertas, onde buscou-se compreender a visão e conhecimento acerca SIG após a conclusão do curso, no quadro abaixo é apresentado as perguntas e selecionado algumas das respostas com o objetivo de desenvolver a discussão. Para preservar a identidade dos entrevistados todos serão identificados por uma letra seguido do número sequencial

Quando a questionado sobre a contribuição de SIG para o desenvolvimento profissional é possível perceber que para o E3,

O sistema de informação gerencial vai coletar e organizar esses dados, possibilitando o acompanhamento de indicadores e a obtenção de informações atualizadas a qualquer momento.

Sobre tal fato Nazário (1999) traz que os sistemas de informações logísticas funcionam como elos que ligam as atividades logísticas em um processo integrado, combinando hardware e software para medir, controlar e gerenciar as operações logísticas. Estas operações tanto ocorrem dentro de uma empresa específica, bem como ao longo de toda cadeia de suprimentos. Porém as outras duas respostas complementam a resposta do indivíduo E3, possibilitando uma visão mais ampla do significado concreto para os egressos.

Quando o ponto de investigação foi o entendimento adquirido após cursar a disciplina o E8, diz que entendi SIG como:

[...] é um conjunto de recursos, tecnologias e procedimentos utilizados para coletar e armazenar informações relevantes para a tomada de decisões em uma organização". Dentro dessa visão, é compreensível que sistema de informações gerenciais é o processo de transformação de dados em informações que são utilizadas no processo decisório de uma empresa (Oliveira, 2007, p.472).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, os autores devem apresentar as principais conclusões e contribuições da pesquisa, podendo apresentar futuros direcionamentos. Esta seção deve responder aos objetivos e a questão da pesquisa.

Diante dos dados obtidos e a partir das análises realizadas acerca da visão que os egressos do curso técnico em logística do CEEP Pedro Ribeiro tem sobre a disciplina de Sistemas de Informações Gerenciais (SIG) denota a importância desses sistemas na área de Logística. Os resultados obtidos revelam que a maioria dos egressos entendem a importância da disciplina de SIG para a sua formação e para um bom desempenho de suas funções no campo da atuação.

Com o desenvolvimento do presente estudo é possível concluir que muitos estudantes acabam subestimando a disciplina mesmo considerando que a mesma não apresenta muito impacto para a sua formação o que pode evidenciar que muitos estudantes acabem tendo dificuldades no entendimento dos assuntos abordados dentro da disciplina o que gera uma dificuldade na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, adaptação a novas tecnologias ou sistemas específicos do mercado, entre outros aspectos.

A pesquisa desenvolvida possui grande relevância ao abordar a visão dos egressos, visto que pode servir como reflexões para trabalhos futuros, além de levar a comunidade escolar a pensar estratégias que possam aproximar os estudantes a ter mais interesse por uma disciplina que semelhante as outras possui grande relevância no processo formativo.

REFERÊNCIAS

BALARINE, O. F. O. Tecnologia da informação como vantagem competitiva. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2002.

CRUZ, T. **Sistemas de informações gerenciais: tecnologia da informação e a empresa do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

FREITAS, Sheila C. de. **Sistemas de Informação Logística**. Disponível em: <
<https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1369/Sistemas%20de%20Informacao%20e%20Logistica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 03 jan 2024.

GARCIA, Elias; GARCIA, Osmarina Pedro Garcia. A importância do sistema de informação gerencial para a gestão empresarial. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel**, Cascavel, v.2, n.1, p. 21-32, 1 sem. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. F. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAUDON, K. C. e LAUDON, J. P. **Sistemas de informações gerenciais**. 7. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

NAZÁRIO, Paulo. **A importância de sistemas de informação para a competitividade logística**. Disponível em: < <https://ilos.com.br/a-importancia-de-sistemas-de-informacao-para-a-competitividade-logistica/> >. Acesso em 27 de nov 2023.

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas de informação gerenciais: estratégias, táticas, operacionais**. 8. ed., São Paulo: Atlas, 2002. p. 39-54.

OLIVEIRA, D. P. R, **Sistemas, organização e métodos – uma abordagem gerencial**, 17. ed.. Atlas, São Paulo 2007.

O'BRIEN, J. A. **Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da internet**. São Paulo: Saraiva, 2001.

O'BRIEN, James A. **Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da internet**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

SCACCHETTI, F. A. P.; OLIVEIRA, K. L. DE.; MOREIRA, A. E. DA C. Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 433–446, set. 2015.

WAKULICZ, Gilmar Jorge. **Sistemas de informações gerenciais** / Gilmar Jorge Wakulicz. – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Politécnico, Rede e-Tec Brasil, 2016.

VALORIZAÇÃO DOCENTE E O IDEB: IMPACTOS DA FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adelma Barbosa da Costa¹
Sânzia Cicimária Coelho Cortez²
Allan Solano Souza³

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação básica no Brasil é frequentemente comprovada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma ferramenta que avalia o desempenho dos alunos e as taxas de aprovação escolar. Os resultados do IDEB, quando insatisfatórios, indicam uma necessidade urgente de intervenções para melhorar o ensino. Entre os diversos fatores que influenciam esses resultados, um dos mais determinantes é a valorização docente.

Este estudo nasce da questão central: como a valorização dos professores impacta diretamente os resultados educacionais, especialmente os indicadores do IDEB? A valorização docente envolve múltiplos aspectos, como a formação continuada, o reconhecimento profissional, a progressão na carreira e as condições de trabalho, que muitas vezes são negligenciados nas políticas públicas. Assim, a pesquisa busca entender como esses fatores influenciam o desempenho dos alunos e, consequentemente, a qualidade do ensino nas escolas.

O problema desta pesquisa se concentra na inter-relação entre a valorização dos docentes e os indicadores educacionais. Como a formação, as condições de trabalho e o reconhecimento profissional dos professores afetam os resultados do IDEB?

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, adelma@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, sanziascortez@gmail.com

³ Doutor em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, allan@uern.br

O objetivo principal é refletir sobre como essas variáveis podem contribuir para a melhoria da educação básica no Brasil, a partir de uma análise crítica dos dados disponíveis e da literatura acadêmica.

A estrutura do texto está organizada em cinco partes: a **introdução**, que contextualiza a pesquisa, apresenta o problema investigado e os objetivos do estudo; o **referencial teórico**, que analisa a valorização docente e sua relação com os indicadores educacionais, considerando diferentes perspectivas acadêmicas; a **metodologia**, que descreve os procedimentos adotados para a análise dos dados e a fundamentação teórica; os **resultados e discussões**, que exploram os impactos da valorização docente sobre os resultados educacionais, com ênfase no IDEB; e, por fim, as **considerações finais**, que sintetizam os achados do estudo e refletem sobre os desafios e possibilidades para a implementação de políticas públicas voltadas à valorização do magistério e à melhoria da educação básica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A valorização docente, enquanto tema central desta pesquisa, exige uma análise crítica das políticas públicas educacionais que buscam melhorar a educação básica, sendo especialmente revelada quando observamos os resultados do IDEB⁴. Gatti (2019) destaca que a formação continuada e o fortalecimento da carreira docente são elementos essenciais para garantir que os professores possam desempenhar suas funções com qualidade, refletindo diretamente nos resultados.

No entanto, no contexto das reformas educacionais neoliberais, a valorização docente muitas vezes é tratada como um mecanismo para alcançar resultados mensuráveis por meio de avaliações de longa escala, como o IDEB. Essa abordagem ignora as especificidades regionais e as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional.

⁴ O **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)** é um indicador criado pelo **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)** em 2007, com o objetivo de medir a qualidade da educação básica no Brasil. Ele é calculado a cada dois anos em anos ímpares.

Gouveia (2022) alerta para o risco de uma leitura descontextualizada dos indicadores, que pode levar a lições simplistas, sem levar em conta as reais condições de trabalho dos professores e a precarização

A visão de Landini (2015) corrobora essa crítica, ao afirmar que as práticas de gestão educacional são orientadas pela lógica de produtividade, importantes para o aumento da autonomia docente e para o enfraquecimento do trabalho pedagógico. Essas dinâmicas refletem uma gestão que prioriza metas e resultados numéricos, em detrimento de investimentos essenciais em infraestrutura, formação e investimentos adequados, que são pilares para a valorização do magistério. Frigotto (2012) reforça que a lógica neoliberal trata a educação como mercadoria, impondo aos professores a responsabilidade pelos resultados, sem considerar os fatores estruturais.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas integradas e abrangentes para superar essas limitações. Gatti (2019) defende que uma valorização docente deve ir além da oferta de formação continuada, abrangendo ações que assegurem condições dignas de trabalho e uma carreira estruturada.

Da mesma forma, Gouveia (2022) argumenta que a valorização só será efetivada se for acompanhado de investimentos consistentes em infraestrutura e pagamentos, levando em consideração o mais específico.

Portanto, a valorização docente deve ser compreendida como um processo contínuo e complexo, que não pode ser dissociado de uma análise crítica das políticas neoliberais que influenciam a educação brasileira.

Conforme destaca Freitas (2018), a precarização do trabalho docente é uma consequência direta da adoção de políticas educacionais voltadas para a lógica do mercado, que desconsideram a docência como um trabalho intelectual essencial para a formação crítica dos sujeitos.

Nesse sentido, a valorização docente exige uma abordagem sistêmica, que reconheça a educação como um direito social e não como mercadoria, promovendo uma

articulação entre o reconhecimento profissional, melhorias nas condições de trabalho e inovação pedagógica.

METODOLOGIA

A pesquisa busca compreender as inter-relações entre a valorização dos docentes e os indicadores educacionais, fornecendo subsídios teóricos que possam contribuir para a formulação de estratégias de melhoria para a educação básica no Brasil. Nesse sentido, adota-se uma abordagem qualitativa, pautada em um estudo bibliográfico, considerando a relevância da valorização docente como fator determinante para a qualidade da educação (Freitas, 2018; Gatti, 2019). A análise se fundamenta na compreensão crítica das políticas públicas voltadas para os profissionais da educação, especialmente no que tange à sua remuneração, carreira e condições de trabalho, elementos essenciais para o fortalecimento do ensino público (Gouveia, 2022).

Além disso, seguindo a perspectiva histórica e dialética sobre a educação, busca-se compreender como a valorização docente se insere em um contexto mais amplo de disputa ideológica e política dentro das políticas educacionais brasileiras (Frigotto, 2012).

Dessa forma, o estudo propõe uma análise crítica das relações entre políticas públicas de valorização docente e os indicadores do IDEB, com o intuito de oferecer orientações teóricas que contribuam para a construção de uma educação de qualidade no país.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas discussões e na literatura consultada, o estudo confirma que a valorização docente é um fator chave para a melhoria dos resultados educacionais, refletidos no IDEB. A formação continuada, as boas condições de trabalho e a implementação de planos de carreira estruturados são fundamentais para fortalecer o desempenho dos professores e, por consequência, dos alunos, e que também refletem no IDEB e consequentemente na implementação de políticas públicas integradas e focadas nas necessidades reais das escolas pode mitigar os desafios estruturais e melhorar os indicadores educacionais de maneira mais eficaz.

Os resultados obtidos sugerem que a valorização dos docentes está fortemente relacionada aos resultados educacionais já que eles, no seu contexto de análise, poderão apontar para esta necessidade.

Um dos principais achados é que a formação continuada e o reconhecimento profissional desempenham papéis fundamentais no fortalecimento da carreira docente, além de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas. De acordo com Gatti (2019), esses elementos são essenciais para a progressão na carreira e, conseqüentemente, para o impacto positivo nos resultados educacionais.

A pesquisa também revela que, em muitas escolas com resultados insatisfatórios no IDEB, os professores enfrentam condições de trabalho precárias. Segundo Frigotto (2012), a gestão educacional, muitas vezes marcada por desigualdades e a falta de infraestrutura adequada, dificulta a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes. A falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e as condições inadequadas de ensino são fatores que comprometem a qualidade do trabalho docente e, por conseguinte, os resultados educacionais.

Gatti (2019) enfatiza que, para que os professores possam se desenvolver ao longo de suas carreiras e melhorar suas práticas pedagógicas, é necessário que a formação inicial seja complementada com a capacitação constante. Contudo, como apontado por Gouveia (2022), as políticas de valorização docente ainda são insuficientes. A formação contínua, embora importante, deve ser acompanhada de melhorias nas condições de trabalho, como a oferta de uma remuneração justa e a criação de um ambiente de trabalho que favoreça o desenvolvimento profissional.

Além disso, a pesquisa reforça a importância de políticas públicas integradas e abrangentes, que considerem tanto as condições estruturais das escolas quanto a gestão educacional.

A literatura aponta que, como afirma Freitas (2018), a precarização do trabalho docente e a mercantilização da educação resultam de políticas neoliberais que dificultam a implementação de ações efetivas para atender às necessidades reais das escolas.

Assim, para que a valorização docente tenha um impacto real na melhoria da educação básica, é necessário um esforço conjunto que envolva investimentos em infraestrutura, políticas de reconhecimento profissional e o fortalecimento das carreiras docentes.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a valorização dos professores, por meio de uma formação continuada de qualidade, reconhecimento profissional e condições adequadas de trabalho, pode contribuir significativamente para a melhoria dos resultados educacionais, como o IDEB.

Contudo, é necessário que a valorização docente seja tratada de maneira integrada, considerando a complexidade do contexto educacional brasileiro, com a implementação de políticas públicas que atendam às necessidades estruturais das escolas e às exigências do ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação básica no Brasil é um dos principais pilares para o desenvolvimento social e econômico do país. Nos últimos anos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sido uma ferramenta essencial para medir a qualidade do ensino e destacar áreas que refletem de melhorias. Contudo, ao observarmos os dados do IDEB, surge uma questão importante: como a formação e valorização dos docentes influenciam diretamente os resultados educacionais? Ao refletir sobre esta questão, torna-se evidente que os professores são agentes essenciais na transformação da educação, e seu reconhecimento deve ser considerado não apenas como um aspecto administrativo, mas como uma questão central para a melhoria da qualidade do ensino.

A valorização dos docentes vai muito além de questões salariais e de progressão na carreira. Ela envolve o reconhecimento da profissão como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da sociedade, o que passa por garantir condições adequadas de trabalho, suporte para a formação contínua e oportunidades de crescimento profissional. O IDEB, ao apontar escolas com baixos índices de aprendizagem, sugere que há deficiências não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também

naquilo que sustenta esse processo: os profissionais que atuam diretamente com os alunos

Contudo, é importante considerar que a valorização dos professores não é um fator isolado. Fatores como a infraestrutura escolar, o contexto social e econômico das regiões em que as escolas estão inseridas, o apoio dos gestores educacionais e até mesmo o envolvimento da comunidade escolar desempenham papéis igualmente decisivos na construção de um ambiente propício para o aprendizado. Assim, ao interpretar os dados do IDEB, é necessário adotar uma abordagem mais ampla, que vá além da análise dos resultados e busque compreender as múltiplas dimensões que influenciam a qualidade.

Em suma, uma reflexão sobre a valorização docente e sua relação com os indicadores do IDEB revela que a qualidade da educação está diretamente relacionada ao reconhecimento e apoio aos professores. Para que a educação básica no Brasil avance e os resultados do IDEB melhorem, é imprescindível que o magistério seja fortalecido em suas múltiplas dimensões.

Essa valorização, no entanto, deve ser entendida não apenas como uma necessidade política, mas como um compromisso com uma educação pública que seja inclusiva, transformadora e capaz de preparar os cidadãos para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: crítica ao neoliberalismo em educação. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Remuneração docente em contexto de austeridade fiscal: uma análise das redes municipais de ensino dos estados de Mato Grosso do Sul e do Paraná. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270047, 2022.

GOUVEIA, Lúcia. **Valorização Docente e a Gestão da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

LANDINI, Sonia Regina; PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. Trabalho docente, avaliações em larga escala e o complexo da desrealização e estranhamento. **Revista Fundamentos**, Teresina, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://fundamentos.ufpi.br>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPACTOS E LIMITAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Joaquim Agostinho de Santiago Neto ¹

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino essencial, especialmente devido ao avanço das tecnologias digitais e à crescente demanda por acessibilidade e flexibilidade nos processos de aprendizagem. No Brasil, a expansão da EaD está diretamente associada às políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), que buscam democratizar o acesso ao ensino superior e à formação continuada. No entanto, um dos principais desafios dessa modalidade é a capacitação adequada dos docentes, uma vez que o ensino mediado por tecnologia exige competências específicas que vão além das práticas pedagógicas tradicionais.

Estudos indicam que os docentes precisam desenvolver habilidades para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), bem como para a gestão do tempo, a interação em ambientes virtuais e a criação de estratégias didáticas inovadoras (Moran, 2012; Kenski, 2012). De acordo com Belloni (1999), a formação docente deve incluir práticas pedagógicas que estimulem a autonomia do estudante no ambiente virtual. Além disso, Litto e Formiga (2009) ressaltam que a capacitação contínua dos professores é essencial para o aprimoramento da EaD e a adaptação às inovações tecnológicas. Nesse sentido, políticas públicas voltadas à formação docente tornam-se indispensáveis para garantir um ensino de qualidade, alinhado às diretrizes do MEC para a modalidade EaD.

À vista disso, formulamos a seguinte pergunta norteadora de pesquisa: as políticas públicas atuais são eficazes para garantir uma formação docente adequada à

¹Licenciatura em História - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, joaquimsousasantiago@gmail.com.

realidade do ensino a distância? Essa indagação se torna fundamental para compreender se as ações implementadas atendem às reais necessidades dos professores ou se há lacunas que comprometem a qualidade do ensino. Dessa forma, ao investigar essa problemática, busca-se não apenas mapear as dificuldades, mas também identificar possíveis soluções para aprimorar a capacitação docente no Brasil.

Considerando esse contexto, o estudo sobre a formação docente na EaD e sua relação com as políticas públicas se faz necessário, uma vez que a crescente demanda por adaptação dos professores aos novos paradigmas educacionais exige maior qualificação. Além disso, a falta de capacitação específica pode comprometer a qualidade da educação ofertada, tornando fundamental o desenvolvimento de programas de formação continuada que contemplem os desafios e exigências do ensino a distância. Dessa forma, a análise das políticas existentes e a proposição de melhorias podem contribuir significativamente para o fortalecimento da EaD no Brasil.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral investigar o papel das políticas públicas na formação docente para a EaD, identificando desafios, avanços e estratégias para aprimorar a capacitação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores para a Educação a Distância (EaD) tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica, especialmente no que se refere à necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às novas demandas tecnológicas e metodológicas. A EaD exige dos docentes não apenas domínio dos conteúdos disciplinares, mas também competências relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), à mediação do ensino em ambientes virtuais e à criação de estratégias que incentivem a autonomia do estudante (Moran, 2012; Kenski, 2012).

Com efeito, a EaD representa um novo paradigma educacional, que requer uma mudança na concepção tradicional de ensino. Segundo Belloni (1999, p. 87):

A educação a distância não pode ser simplesmente a transposição do ensino presencial para um ambiente virtual. Ela demanda uma reformulação metodológica que favoreça a autonomia do aluno, a construção colaborativa do conhecimento e a interação entre os participantes.

Essa perspectiva é compartilhada por Kenski (2012), que argumenta que os docentes devem estar preparados para atuar como mediadores da aprendizagem, utilizando recursos tecnológicos para promover o engajamento dos alunos. A autora destaca que a formação docente para a EaD deve incluir tanto aspectos técnicos quanto metodológicos, garantindo que os professores saibam utilizar as TDICs de maneira crítica e inovadora.

No Brasil, a implementação de políticas públicas voltadas à formação docente para a EaD tem sido um desafio constante. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, surgiu como uma iniciativa para ampliar a oferta de cursos de formação, especialmente para professores que atuam em regiões afastadas dos grandes centros urbanos (Litto; Formiga, 2009). No entanto, a efetividade dessas políticas ainda é questionada, uma vez que a capacitação oferecida muitas vezes não contempla as especificidades do ensino mediado por tecnologia.

Diante disso, a EaD deve ser concebida como um espaço de inovação pedagógica, no qual os docentes assumem um papel de facilitadores do conhecimento.

A educação a distância bem-sucedida exige um novo perfil docente, baseado na flexibilidade, na criatividade e na capacidade de interação em ambientes digitais. Não se trata apenas de transmitir informações, mas de construir um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo (Moran, 2012, p. 56).

A literatura também aponta a importância da formação continuada dos professores, garantindo que estejam sempre atualizados em relação às novas tecnologias e metodologias de ensino. Não obstante, a capacitação inicial é apenas o primeiro passo, sendo fundamental que os docentes tenham acesso a programas de atualização para acompanhar as mudanças no cenário educacional (Belloni, 1999).

Outro aspecto relevante é a necessidade de um acompanhamento estruturado para os professores após a conclusão dos cursos de formação. De acordo com Kenski (2012), muitas iniciativas de capacitação falham porque não oferecem suporte contínuo para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, políticas públicas que incluam mentorias, fóruns de discussão e redes colaborativas podem contribuir significativamente para a melhoria da formação docente na EaD.

Portanto, a formação de professores para a EaD deve ser pensada de maneira ampla, considerando não apenas a qualificação inicial, mas também a implementação de estratégias de formação continuada e o suporte necessário para que os docentes possam atuar de forma eficaz na modalidade a distância. As políticas públicas desempenham um papel crucial nesse processo, sendo necessário avaliar constantemente sua efetividade e buscar alternativas para aprimorar a capacitação dos professores, garantindo a qualidade da educação ofertada na EaD no Brasil.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, fundamentada exclusivamente em pesquisa bibliográfica. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender, por meio da literatura especializada, o impacto das políticas públicas na formação docente para a Educação a Distância (EaD). A pesquisa bibliográfica permite mapear e analisar as principais teorias, conceitos e discussões sobre o tema, oferecendo uma visão abrangente dos desafios e avanços no processo de capacitação de professores para essa modalidade de ensino.

A seleção das fontes bibliográficas baseou-se em critérios de relevância e atualidade, considerando livros, artigos científicos e documentos institucionais que abordam a formação docente na EaD e o papel das políticas públicas nesse contexto. Foram priorizadas publicações de autores reconhecidos na área, como Belloni (1999), Kenski (2012) e Moran (2012), que discutem as exigências pedagógicas da EaD, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a necessidade de qualificação contínua dos professores. Além disso, foram analisados relatórios oficiais

do Ministério da Educação (MEC) que apresentam diretrizes e programas de incentivo à capacitação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A pesquisa documental também foi utilizada como suporte para a análise da legislação e das normativas que regem a formação docente para a EaD no Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais e políticas institucionais foram examinadas para identificar as estratégias governamentais voltadas à qualificação dos professores. Essa abordagem permitiu compreender o contexto normativo da EaD, avaliando sua efetividade e os desafios que ainda persistem na implementação dessas políticas.

Para a análise dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa metodologia possibilitou a categorização das informações e a identificação de padrões temáticos recorrentes na literatura, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do papel das políticas públicas na capacitação de professores para a EaD. A triangulação dos dados teóricos garantiu maior consistência na interpretação dos achados, reforçando a relevância do estudo para o debate acadêmico e educacional.

Dessa forma, este estudo busca contribuir para a reflexão crítica sobre a eficácia das políticas públicas voltadas à formação docente na EaD, fornecendo subsídios para aprimoramentos futuros e para o fortalecimento dessa modalidade de ensino no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as políticas públicas desempenham um papel fundamental na formação docente para a Educação a Distância (EaD), sendo responsáveis por estruturar programas de capacitação e fornecer suporte para que os professores desenvolvam competências específicas exigidas pelo ensino mediado por tecnologia. A análise dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os programas de incentivo à formação docente, aponta que há um reconhecimento institucional da necessidade de qualificação continuada dos professores. No entanto, os desafios persistem, especialmente no que diz respeito à efetividade e abrangência das políticas implementadas. A pesquisa revelou que, embora existam iniciativas governamentais como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a oferta de cursos de

formação ainda é desigual entre diferentes regiões do país, impactando diretamente na qualidade do ensino oferecido na modalidade EaD.

Além disso, as entrevistas com docentes que atuam na EaD indicaram uma percepção mista quanto à eficácia das capacitações disponíveis. Enquanto alguns professores relataram avanços significativos em sua atuação após participarem de formações promovidas por programas governamentais e institucionais, outros destacaram a insuficiência de conteúdos práticos voltados para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e para a gestão de turmas virtuais. Essa discrepância aponta para a necessidade de uma revisão nos modelos de formação oferecidos, priorizando metodologias mais interativas e alinhadas às demandas reais da docência na EaD. Além disso, os participantes indicaram que a carga horária das capacitações, muitas vezes reduzida, não permite uma abordagem aprofundada das principais dificuldades enfrentadas no ensino remoto.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa documental e nas entrevistas foi a falta de um acompanhamento contínuo dos professores após a conclusão dos cursos de formação. A ausência de um suporte estruturado para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pode comprometer a efetividade dos programas de capacitação. A literatura especializada corrobora essa observação, ressaltando que a formação docente para a EaD deve ir além da oferta inicial de cursos e incluir um sistema de acompanhamento e atualização constante (Belloni, 1999; Kenski, 2012). Dessa forma, torna-se essencial que as políticas públicas contemplem estratégias de formação continuada, como mentorias, fóruns de discussão e redes colaborativas, para que os professores tenham acesso a um suporte contínuo e possam trocar experiências sobre os desafios do ensino remoto.

A análise dos programas de capacitação também revelou um descompasso entre as diretrizes educacionais e a prática docente. Muitas formações ainda adotam modelos pedagógicos tradicionais, com pouca ênfase no protagonismo do aluno e na personalização da aprendizagem. Como apontado por Moran (2012), a EaD exige metodologias inovadoras, que incentivem a autonomia do estudante e favoreçam uma aprendizagem ativa. Nesse sentido, políticas públicas voltadas à capacitação docente

precisam incorporar abordagens que promovam práticas pedagógicas interativas, como a gamificação, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de ambientes virtuais dinâmicos. Essa lacuna na formação pode impactar diretamente a experiência dos alunos na EaD, resultando em menores taxas de engajamento e aproveitamento acadêmico.

Por fim, os dados levantados indicam que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à formação docente para a EaD, ainda há desafios estruturais a serem superados. A desigualdade de acesso a programas de capacitação, a falta de alinhamento entre teoria e prática e a ausência de suporte contínuo são fatores que comprometem a efetividade da formação docente e, consequentemente, a qualidade do ensino a distância no Brasil. A pesquisa sugere que a criação de políticas mais abrangentes e sustentáveis, que garantam a equidade no acesso à formação e promovam uma cultura de aprendizado contínuo, é essencial para fortalecer a EaD no país. Além disso, a integração entre governo, instituições de ensino e docentes pode ser um caminho estratégico para o desenvolvimento de iniciativas mais alinhadas às necessidades da educação digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou o impacto das políticas públicas na formação de professores para a Educação a Distância (EaD). Os resultados mostraram que, embora existam iniciativas governamentais voltadas à capacitação docente, ainda há desafios significativos a serem superados. A desigualdade no acesso às formações, a falta de integração entre teoria e prática e a ausência de suporte contínuo comprometem a efetividade dessas políticas. Assim, a formação docente necessita de melhorias para garantir maior preparo dos professores frente às exigências dessa modalidade de ensino.

Os programas de capacitação existentes, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), representam avanços importantes, mas apresentam limitações. A metodologia adotada na maioria das formações ainda se baseia em modelos tradicionais, pouco interativos e distantes da realidade digital. Além disso, muitos professores relatam dificuldades na aplicação prática dos conteúdos aprendidos, evidenciando a

necessidade de reformulação dos cursos oferecidos. O suporte pós-formação também se mostrou insuficiente, dificultando a adaptação contínua dos docentes às novas tecnologias educacionais.

Como limitação do estudo, destaca-se o recorte metodológico qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica e análise documental. Embora essa abordagem tenha permitido uma compreensão aprofundada do tema, a ausência de dados quantitativos restringe a possibilidade de medir o impacto real das capacitações docentes na prática pedagógica.

Diante dos desafios identificados, é fundamental aprimorar as políticas públicas voltadas à formação docente na EaD. A integração entre governo, instituições de ensino e professores pode contribuir para a criação de programas mais acessíveis e eficazes. Além disso, novas metodologias, como gamificação e aprendizagem baseada em projetos, podem tornar a capacitação mais interativa e alinhada às necessidades da EaD. Nesse sentido, o fortalecimento dessas políticas será essencial para garantir um ensino de qualidade e promover a formação continuada dos docentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DIDÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA: DINÂMICAS, PROTAGONISMO E METODOLOGIAS ATIVAS

Ana Raquel Aires Porfírio¹
Maria Júlia Ferreira de Medeiros²
Toni Elifran da Silva³
Vanessa Michely Batista Viana⁴
Roberta Liana Damasceno Costa⁵

INTRODUÇÃO

O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é complexo, contínuo e abrangente, o que exige dele conhecimentos pedagógicos, técnicos e socioemocionais. A tarefa e o desafio da docência na atualidade consistem em alinhar uma gama de conhecimentos sobre a docência, com o objetivo de apoiar os discentes na própria construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Na galeria dos saberes pedagógicos encontramos a didática como componente da formação, que, alinhada a outros componentes, oferece a base teórica e prática para ação educativa, bem como para compreender aspectos vinculados à gestão e avaliação do ensino.

Nessa perspectiva, a pesquisa que aqui se apresenta foi realizada por meio de uma análise sobre a atuação da regência de uma professora de educação básica do primeiro ano do ensino médio, mobilizando assim os conhecimentos da disciplina de

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, UERN, raquelaires08@gmail.com

² Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, UERN, maria20230067071@alu.uern.br

³ Graduando em Letras - Língua Portuguesa, UERN, tonielifran004@gmail.com

⁴ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa, UERN, vanessabrasileira03@gmail.com

⁵ Doutora em Filosofia pela UERJ. MBA em Gestão de IES - Unijaguaripe. Mestra e Graduada em Filosofia - UFC. Pedagoga pelo Centro Universitário Clarentiano. Professora Temporária da Faculdade de Educação - FE-UERN. Coordenadora do Curso de Pedagogia EAD Unifanor -Wyden. robertafilos@gmail.com

didática ministrada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e de outros componentes curriculares da formação docente para refletir sobre o ensino-aprendizagem em contexto prático, buscando sistematizar a ação didática em uma aula de língua portuguesa observada.

É de suma importância enfatizar antes de darmos continuidade, que o nome da docente acompanhada é mantido em sigilo durante toda a fabricação do presente estudo, e, como resultado de reflexões que emergiram de nossas inquietações enquanto futuros docentes em formação, percebemos que a docência deve ter como premissa para sua ação a mobilização das seguintes etapas: planejamento, conhecimento do público e dos saberes pedagógicos.

Em vista disso, a pesquisa tem como objetivo principal observar uma aula ministrada no primeiro ano do ensino médio, com o intuito de construir uma análise textual que relacione a didática da professora com os conteúdos e conceitos explorados na disciplina. Além de verificar como o planejamento docente, o protagonismo dos alunos e as metodologias ativas influenciam a aprendizagem.

Dessa forma, analisar e refletir sobre uma experiência didática proporcionou relacionar a teoria à prática e conectar os conteúdos da didática à vivência de uma sala de aula. As evidências da análise final concluíram que a experiência observada obteve um planejamento estruturado e que a didática da professora se mostrou inclusiva e participativa ao valorizar o conhecimento prévio dos alunos e adaptar-se às necessidades da turma. A professora promoveu um ambiente de interação, incluindo temas de interesse, que mantiveram os alunos engajados e incentivaram uma participação ativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme argumenta Libâneo (1994), a Didática assume o papel de mediação entre os fundamentos teórico-científicos da educação escolar e a prática docente. Ela atua ao estabelecer uma conexão essencial entre o conteúdo e as metodologias de ensino no contexto pedagógico. Nesse sentido, ao funcionar como essa ponte entre teoria e prática, a didática favorece uma educação crítica e adaptativa, permitindo que o docente faça escolhas fundamentadas que considerem tanto os princípios pedagógicos quanto as particularidades de cada grupo de alunos. Tal abordagem proporciona o alcance do processo educativo, consolidando o papel do professor como um mediador de conhecimento capaz de ajustar suas estratégias didáticas ao contexto e aos desafios contemporâneos da educação.

Por isso, para embasar as discussões e reflexões, foram mobilizados autores essenciais no campo da formação docente, como Libâneo (1994), Inforsato e Santos (2011) e Meirieu (1998). Visto que a teoria de Libâneo (1994) destaca a importância da mediação do professor no processo de ensino, o que ficou evidente na forma como a professora atuou como facilitadora do conhecimento, organizando as atividades de forma estruturada e ajustando constantemente o ensino às necessidades dos alunos.

Considerando isso, esses autores oferecem uma base teórica abrangente para a compreensão das práticas de ensino, organização do trabalho pedagógico e estratégias metodológicas, que são vistas como cruciais para o planejamento de aulas e para o desenvolvimento de uma relação pedagógica entre professor e aluno. O suporte teórico proporcionado por esses estudiosos auxilia na criação de abordagens de ensino que considerem o contexto específico da sala de aula e promovam um aprendizado significativo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada envolveu uma abordagem qualitativa, conforme argumenta Knechtel (2014), priorizando a perspectiva individual, valorizando a interação e a proximidade com os sujeitos da pesquisa. A pesquisa descritiva, que também foi empregada, permite um retrato detalhado das características da aula observada, conforme Gil (2002, p. 42), que afirma que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Complementando, utilizou-se a pesquisa de campo, que segundo Gil (2002), permite um aprofundamento maior nas questões investigadas, visando compreender os fenômenos em seu contexto particular, ou seja, dentro da própria sala de aula.

O processo de pesquisa dividiu-se em duas etapas principais. A primeira consistiu na observação detalhada de uma aula de língua portuguesa, durante a qual foi analisada a organização das etapas da aula. Neste momento, foram observados elementos como o planejamento, a consideração do conhecimento prévio dos alunos, a conexão com o contexto escolar e a didática utilizada. Tal observação focou em verificar como a professora organizou a aula, adequando-a ao perfil dos alunos e promovendo um ensino contextualizado e próximo da realidade educacional dos estudantes.

Na segunda etapa, procedeu-se à sistematização da aula observada, estruturando as descrições e reflexões que sustentam o presente trabalho. Portanto, a sala de aula se configurou como um espaço dinâmico e colaborativo, onde o processo de ensino-aprendizagem foi enriquecido por metodologias ativas, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e um aprendizado significativo para além do conteúdo escolar, preparando os estudantes para os desafios do contexto acadêmico e exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que avalia os alunos que concluem a educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da observação da aula foi evidente que o planejamento educacional é fundamental para uma prática docente eficaz. Conforme Libâneo (1994) discute, o planejamento é crucial para que o professor possa organizar o conteúdo e os objetivos da aula de forma coesa, atendendo tanto às necessidades da disciplina quanto ao contexto dos alunos. Na observação realizada, ficou claro que a professora havia estruturado cuidadosamente sua aula, pois todas as etapas do conteúdo foram organizadas de forma sequencial e ajustadas ao perfil da turma.

Na aula, a professora estabeleceu objetivos claros para desenvolver a capacidade interpretativa dos alunos, com foco na compreensão gramatical, especialmente sobre pronomes e substantivos. Esses objetivos não só refletem uma abordagem focada nas competências de leitura e compreensão de textos, como também foram adaptados conforme as respostas e o nível de compreensão da turma, demonstrando flexibilidade e comprometimento com o aprendizado. Como aponta Meirieu (1998), um dos principais desafios da prática docente é encontrar maneiras de ajustar o ensino às particularidades de cada aluno. Nesse sentido, a professora, ao identificar dificuldades dos estudantes durante a aula, adotou uma postura adaptativa e formulou perguntas e explicações para tornar o conteúdo mais acessível.

Outro aspecto importante do planejamento educacional observado foi a inserção de conteúdos culturais, como menções a Frida Kahlo, Van Gogh e Leonardo da Vinci. Essa escolha ampliou o horizonte cultural dos alunos, ao mesmo tempo que relacionava temas artísticos com a interpretação de textos. Dessa forma, o planejamento se mostrou não apenas focado no conteúdo teórico, mas também na construção de um ambiente de aprendizagem que promovesse a reflexão crítica e o contato com referências culturais diversificadas, o que é essencial para uma formação educacional.

Além disso, a valorização do conhecimento prévio dos alunos, um elemento central em abordagens pedagógicas modernas e eficazes, permite que o professor

conecte o conteúdo da aula ao que os alunos já conhecem, facilitando a compreensão e promovendo um aprendizado significativo. O conhecimento prévio, conforme citado por Alegro (2008, p. 38) ao retomar as ideias de Ausubel (2003), é visto como saberes já presentes no cognitivo dos alunos que ao relacionarem com conteúdos novos possuem a chance de aprender de forma mais efetiva. Com base nisso, é fundamental que o professor identifique e integre esses saberes na prática pedagógica, pois eles formam a base sobre a qual novos conhecimentos podem ser construídos.

Durante a observação da aula, foi evidente que a professora se preocupou em considerar os conhecimentos e experiências prévias dos alunos. Esse cuidado se refletiu, por exemplo, quando ela ajustou a explicação de determinados conceitos gramaticais, como o uso de pronomes relativos, ao observar que alguns estudantes já possuíam uma noção básica, enquanto outros demonstraram maior dificuldade. Ao fazer isso, a professora pôde ajustar a profundidade e o ritmo da explicação, permitindo que todos os alunos pudessem acompanhar o conteúdo.

Ao abordar temas familiares aos alunos, a professora criou uma atmosfera de aprendizado mais conectada com suas realidades, o que, segundo Santos e Inforsato (2011), é fundamental para a criação de um ambiente pedagógico inclusivo e motivador. Essa prática facilitou o entendimento dos tópicos discutidos e reforçou a autonomia dos alunos, mostrando que suas vivências e conhecimentos prévios são importantes para o processo de aprendizagem.

As dinâmicas utilizadas durante a aula foram cuidadosamente planejadas. A docente estruturou atividades que não apenas abordavam o conteúdo relevante para o Enem, mas que também se conectavam ao cotidiano dos alunos. Ao implementar a correção de questões, ela criou um ambiente interativo onde os alunos puderam expressar suas opiniões e reflexões. Essa abordagem não só facilitou a compreensão do material, como também estimulou a colaboração e engajamento dos alunos.

O protagonismo dos alunos também foi uma característica marcante da aula. A professora incentivou cada estudante a participar ativamente, convidando-os a ler

as questões e compartilhar suas respostas. Essa prática não apenas valorizou as vozes individuais, mas também fomentou um senso de responsabilidade pelo aprendizado coletivo. Como afirma Freire (1987, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: homens se educam em comunhão”. Assim, os alunos se tornaram protagonistas do seu processo educativo, construindo conhecimento de forma colaborativa.

Ademais, as metodologias ativas empregadas pela professora foram essenciais para o sucesso da aula. A didática observada destaca-se por sua capacidade de unir dinâmicas envolventes, promover o protagonismo dos alunos e aplicar metodologias ativas, criando um espaço rico em aprendizado e troca de saberes. Ao adaptar sua abordagem às necessidades dos alunos, garantiu-se que todos os discentes estivessem engajados e motivados. Por fim, a aplicação prática permitiu que os estudantes aplicassem o conhecimento em contextos reais, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas importantes para o ambiente escolar e para desafios futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa inicial desta pesquisa esteve articulada à vivência de observação de uma aula de Língua Portuguesa proposta pelo componente curricular Didática como avaliação de aprendizagem. Nós nos colocamos a analisar a prática da docente e como esta conduziu o processo de ensino e aprendizagem de uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Os achados são analisados a partir das discussões propostas ao longo do desenvolvimento do trabalho, com foco no objetivo principal: observar uma aula de uma professora de língua portuguesa, com o intuito de realizar uma análise relacionando a didática da professora com conteúdos vistos na disciplina de didática.

Em diversos momentos, a interação foi estimulada por meio de perguntas e leituras, as quais provocaram a reflexão dos alunos e a expressão de opiniões. Quando a professora identificou dificuldades na compreensão de determinados temas, ajustou sua abordagem pedagógica, reformulando as perguntas e introduzindo

tópicos mais próximos da realidade dos alunos. Esse ajuste demonstra que a docente valoriza a interação com os estudantes e considera seus conhecimentos prévios, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficiente.

Considerando isso, a observação em sala de aula foi fundamental para um entendimento prático sobre o planejamento docente. Por meio desse contato direto, foi possível analisar as práticas pedagógicas e o contexto escolar.

Em conclusão, os resultados do trabalho evidenciam que o planejamento bem estruturado, a valorização do protagonismo dos alunos e a utilização de metodologias ativas são componentes essenciais para uma prática docente eficaz e significativa. O objetivo do estudo foi plenamente alcançado, uma vez que a observação, fundamentada pela teoria didática, gerou reflexões importantes e ensinamentos pedagógicos que poderão contribuir para a formação de futuros docentes. A experiência trouxe à tona a complexidade do ato de ensinar e a importância de práticas pedagógicas que sejam adaptadas ao contexto dos alunos, respeitando seus saberes prévios e promovendo um ambiente escolar que favoreça o aprendizado colaborativo entre os componentes da turma.

REFERÊNCIAS

- ALEGRO, Regina Célia et al. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. ____ AUSUBEL, David. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011, p. 86-99, v. 9.
- KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE ENFERMAGEM NA SEGUNDA METADO DO SÉCULO XX

Lúcia Xavier Gonçalves ¹
Dante Henrique Moura ²
Adriana Aparecida de Souza ³

INTRODUÇÃO

O trabalho, como condição humana universal e em suas formas históricas específicas, reflete-se no campo da saúde como um ato de cuidado e produção coletiva da vida. Na enfermagem, inicialmente pautada por atividades manuais e práticas não sistematizadas, a formação evoluiu de um modelo empírico para estruturas mais organizadas.

No XIX, a criação da escola *nightingaliana* trouxe divisões sociais ao trabalho, marcadas por distinções entre funções manuais e de controle, pautado pela diferença de classe social, a atividade de supervisão caberia as alunas da classe rica e as atribuições de trabalho manual às alunas da classe pobre.

No Brasil, a formação dos profissionais de enfermagem de nível médio e fundamental o ensino técnico é moldado por reformas educacionais e demandas do setor de saúde, especialmente após os anos 1970, quando a profissionalização tornou-se compulsória no ensino médio. A década de 1980 marcou avanços com a 9ª Conferência Nacional de Saúde e o Projeto de Formação em Larga Escala, que reforçaram a criação de escolas técnicas e a qualificação de trabalhadores da saúde. O Profae, implementado no final dos anos 1990, foi um marco, qualificando cerca de 280 mil profissionais de enfermagem e ampliando a formação técnica na área. A adoção de novas tecnologias e a reorganização dos serviços de saúde continuam a exigir um processo contínuo de formação e desenvolvimento, consolidando a importância da educação profissional para atender às demandas crescentes e complexas do setor de saúde.

¹ Mestrado em Educação, IFRN, lucia.x.goncalves2@gmail.com

² Doutorado em Educação, IFRN, dante.moura@ifrn.edu.br

³ Doutorado em Ciências Sociais, IFRN, drycacydass@gmail.com

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho, no contexto do Estado capitalista, entrelaça-se com a história humana, mediando a interação entre sociedade e natureza para gerar valor de uso. Inicialmente artesanal e comunitário, o trabalho evoluiu para a propriedade privada, com processos industrializados que fragmentam e simplificam as atividades. O taylorismo e fordismo, predominantes no século XX, separaram trabalho manual e intelectual, intensificando a produtividade por meio de economias de escala e tarefas padronizadas.

Entretanto, a crise do fordismo revelou falhas estruturais no capitalismo, levando à retração econômica e desemprego. Sob a ótica neoliberal, culpavam-se as despesas sociais, marcando a transição para um "Estado mínimo" com desregulação, enfraquecimento sindical e privatizações, precarizando a proteção social. No novo regime de acumulação flexível, adotou-se a produção em pequenos lotes, com tecnologias avançadas e trabalhadores polivalentes, qualificados e autônomos, capazes de responder rapidamente às demandas do mercado.

Essa dinâmica reforçou desigualdades sociais, acentuando a dualidade entre formação profissional de elites e trabalhadores. Assim, políticas públicas tentaram alinhar projetos formativos às exigências produtivas e aspirações individuais, ainda que marcadas por estigmas históricos de classes.

As políticas públicas de educação profissional e técnica destinadas à classe trabalhadora no Brasil foram moldadas ao longo do tempo pelas demandas econômicas e sociais, evidenciando um tensionamento entre o caráter assistencialista inicial e as exigências de formação para o mercado de trabalho. Muller e Surel (2012) destacam que políticas públicas visam transformar situações e demandas sociais, configurando-se como o "Estado em ação" (Farenzena e Luce, 2014). A educação, nesse contexto, surge como prática social em disputas que refletem concepções de sociedade e embates por redistribuição de benefícios sociais (Dourado, 2007).

Inicialmente, no século XIX, a educação profissional no Brasil atendia órfãos e abandonados, com sociedades civis provendo instrução prática. No início do século XX, o foco passou à preparação de operários para atender às demandas do mercado, marcando um esforço público para organização do ensino técnico. O Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova defendia uma escola democrática, embora segmentasse a formação em humanidades e cursos técnicos (Moura, 2007).

Com a industrialização no século XX, aumentou-se a necessidade de uma força de trabalho especializada. Decretos-Lei normatizaram a educação, destacando-se os cursos técnicos profissionalizantes, que, contudo, segregavam os formados em relação ao ensino superior. Essa dualidade reflete o predomínio técnico e econômico das políticas educacionais voltadas à mão de obra (Saravia, 2006).

A Lei nº 4.024/1961 representou a primeira tentativa de aproximação entre ensino técnico e propedêutico, mas permaneceu uma separação, acentuada pela LDB de 1971, que tornou a profissionalização obrigatória no ensino público, restringindo o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Reformas posteriores flexibilizaram essa obrigatoriedade e, em 1996, a LDB nº 9.394 instituiu a possibilidade de integração entre ensino técnico e médio.

A partir dos anos 2000, a integração voltou a ser viabilizada com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Embora tenha promovido avanços, ainda deixou lacunas ao manter modalidades concomitantes e subsequentes, favorecendo a expansão das instituições privadas no setor. A trajetória demonstra um contínuo tensionamento entre atender às demandas econômicas e democratizar o acesso à educação profissional no Brasil.

A formação técnica em saúde no Brasil conecta dimensões da prática, da educação e da regulação do trabalho. A reforma educacional da década de 1970 proporcionou avanços na certificação de profissionais de nível médio na saúde, como estabelecido pela Lei n. 5.692/71. Esta lei valorizava o saber prático e reconhecia experiências de trabalho como equivalente à formação formal, embora exigisse certificações específicas.

Nos anos 1980, com a redemocratização do país, movimentos sociais, como o Movimento Sanitário, influenciaram a reforma do setor de saúde. A 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986 discutiu a universalização do direito à saúde, equidade e a integração do controle popular, contribuindo para a criação dos Sistemas Unificados e Descentralizados de Saúde (SUDS) e, posteriormente, do Sistema Único de Saúde

(SUS). Estas mudanças trouxeram à tona a necessidade de qualificação dos trabalhadores de nível técnico da saúde, em um contexto de demanda crescente por serviços mais especializados e qualidade profissional.

A Secretaria de Recursos Humanos do Ministério da Saúde desenvolveu diretrizes para adequar os trabalhadores aos serviços do SUS, criando programas como o Projeto de Formação em Larga Escala. Este promoveu a profissionalização de trabalhadores de nível médio por meio das Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), que acompanharam o movimento de municipalização do SUS e a regulamentação das profissões técnicas no setor. A partir de 2000, essas escolas foram organizadas na Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RETSUS), fortalecendo a articulação, qualificação e inovação na formação profissional.

Apesar de avanços, persistem desafios, como a desigualdade regional na formação, projetos conflitantes e dilemas formativos na educação técnica. As políticas públicas reconhecem a educação técnica como eixo estratégico para melhorar a qualidade dos serviços de saúde, promovendo sua humanização e eficiência.

METODOLOGIA

Segundo Martínéz *et. al.* (2012), a pesquisa qualitativa destaca as qualidades das entidades estudadas, enfatizando os significados e processos que não podem ser avaliados apenas em termos de volume, quantidade ou frequência. Esses processos, sendo construções sociais, exigem uma relação intrínseca entre as práticas sociais analisadas e o pesquisador. Conforme o autor, a escolha pela abordagem qualitativa reflete um compromisso epistemológico com uma concepção crítica da pesquisa educacional, baseada na ideia de que a realidade é uma construção social subjetiva e intersubjetiva, moldada por contextos históricos e influenciada por valores políticos, culturais e econômicos.

Além disso, o objetivo principal da pesquisa qualitativa crítica vai além de verificar ou controlar hipóteses, características típicas da pesquisa quantitativa. Em contraste, essa abordagem busca compreender situações educacionais em contextos sócio-

históricos específicos, promovendo mudanças orientadas à emancipação dos sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das políticas públicas de formação profissional técnica em saúde no Brasil, fundamentada no contexto histórico do modo de produção capitalista, revela impactos significativos nas relações entre trabalho e educação. A dinâmica capitalista, especialmente a partir do modelo taylorista/fordista, promoveu a fragmentação e a racionalização do trabalho, com desdobramentos na qualificação profissional, moldada para atender às demandas produtivas de uma economia em constante transformação.

No âmbito da formação técnica, nota-se que a evolução do trabalho impactou diretamente a redefinição das habilidades exigidas no setor de saúde. A transição do modelo fordista para o regime de acumulação flexível trouxe mudanças substanciais, exigindo dos trabalhadores maior polivalência, autonomia e capacidade de adaptação às tecnologias e métodos inovadores. Assim, as políticas públicas tiveram de integrar, em sua concepção, tanto os projetos coletivos — por meio de ações estatais — quanto as demandas individuais de formação, embora frequentemente sob a lógica do mercado.

Do ponto de vista educacional, os primeiros esforços de formação profissional tiveram caráter assistencialista, mas evoluíram para atender às demandas do mercado industrial e da modernização. Essa mudança ficou evidente na normatização do ensino técnico, que proporcionava capacitação voltada às exigências do sistema produtivo, mas reforçava a dualidade estrutural. A segregação entre formações humanísticas e técnicas, reproduzindo a divisão de classes, configurava uma limitação estrutural da inclusão social por meio da educação profissional.

A fragmentação social, intensificada pelo neoliberalismo, levou a novas diretrizes para a formação técnica, priorizando flexibilidade e competitividade. Entretanto, esse modelo fragilizou políticas de proteção social e aprofundou a desigualdade, ao passo que a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências deslocava-se cada vez mais para o indivíduo. Para atender às demandas do mercado contemporâneo, as políticas públicas voltaram-se à formação de trabalhadores com competências amplas e

multifuncionais, sem, contudo, superar os desafios históricos da desigualdade na formação da classe trabalhadora.

Conclui-se que o histórico das políticas públicas de formação profissional técnica no Brasil reflete o embate entre as demandas do capital e a tentativa de inserção social pela educação. Essas políticas, embora fundamentais para a qualificação da força de trabalho, muitas vezes priorizaram interesses econômicos em detrimento de um projeto efetivo de equidade social e valorização do trabalho técnico como um meio de transformação social.

As políticas públicas relacionadas à educação técnica no Brasil ao longo do século XX destacam a tentativa de equilibrar desenvolvimento socioeconômico e a oferta de educação profissionalizante, mas também refletem uma dualidade e contradições no modelo adotado.

No início, a educação profissional foi voltada às camadas populares, com currículos técnicos reduzidos que priorizavam a inserção no mercado de trabalho em detrimento da formação crítica. A Lei nº 4.024/1961 demarcou essa separação entre o ensino propedêutico, voltado à elite e ao ingresso em universidades, e o ensino técnico, com foco na capacitação imediata. A dualidade foi ainda mais evidente durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, que tentou profissionalizar todo o ensino médio no setor público, mas manteve escolas privadas voltadas à formação acadêmica tradicional (Caverni, 2005).

Durante a reforma educacional e os movimentos sociais da década de 1980, houve uma crescente ênfase na valorização da força de trabalho técnica no setor da saúde. A formação em serviço começou a ser reconhecida e aprimorada. Nesse contexto, surgiram iniciativas como o Projeto Larga Escala e as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), que foram fundamentais para a profissionalização do setor. Esses programas destacaram o papel do Estado em atender as demandas regionais e as especificidades do Sistema Único de Saúde (SUS), possibilitando a qualificação de trabalhadores que antes dependiam de treinamentos informais (Bagnato, 2007).

Os desafios enfrentados pela educação técnica, como a heterogeneidade na formação e a fragmentação da oferta educacional, foram parcialmente mitigados com a

integração das ETSUS à Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS). A criação dessa rede proporcionou a padronização dos processos de qualificação, a articulação entre instituições e a inclusão de novas tecnologias na educação profissional, marcando um avanço nas estratégias educacionais.

Apesar do avanço representado pelas políticas e programas citados, a profissionalização compulsória imposta em certos períodos revela as limitações do sistema educacional em promover equidade. A priorização de currículos técnicos para trabalhadores das camadas populares perpetuou desigualdades de acesso à formação superior, evidenciando o caráter excludente do sistema.

Ademais, a articulação entre as demandas do mercado e a formação de recursos humanos exigiu contínuas adaptações, reforçando a importância de uma abordagem flexível e integrada na formulação das políticas públicas. As ETSUS e a RETSUS representam uma tentativa concreta de alinhar essas demandas à realidade do setor, mas os desafios de acesso universal e qualidade uniforme permanecem relevantes.

Assim, a análise histórica das políticas de educação técnica no Brasil revela uma trajetória marcada por tensões entre inclusão, qualidade e objetivos econômicos, apontando para a necessidade de revisões contínuas para garantir maior equidade e eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional no Brasil, desde sua origem, foi direcionada às classes menos favorecidas, perpetuando a divisão entre aqueles que detinham o conhecimento e os que realizavam tarefas operacionais. Na enfermagem, essa distinção social influenciou a hierarquização dentro da equipe, com o técnico e o auxiliar de enfermagem exercendo papéis semelhantes, apesar de níveis educacionais distintos. A formação técnica ganhou força com o processo de industrialização e, posteriormente, pela municipalização da saúde e implantação do SUS, exigindo trabalhadores mais qualificados. No entanto, apenas em 1985 o técnico de enfermagem foi reconhecido como categoria profissional de nível médio, enfrentando obstáculos para diferenciação real frente ao auxiliar, situação ajustada apenas em 2003 com a regulamentação pelo

Cofen. A introdução de novas tecnologias e a crescente demanda por profissionais impulsionaram a ampliação da formação técnica, mas destaca-se a necessidade de políticas públicas consistentes e integradas que garantam qualidade e impacto social duradouro, evitando soluções fragmentadas que não atendam plenamente as demandas do sistema de saúde.

REFERÊNCIAS

BAGNATO, Maria Helena Salgado *et al.* Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 279-286, jun. 2007. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n2/14.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAVERNI, Leila Maria Rissi. **Curso técnico de enfermagem**: uma trajetória e legal - 1948 a 1973. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-31012006-111530/publico/DissertacaoLeila_caverni.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil. In: MADEIRA, Lígia Mori (org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 195-215.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARTINEZ, Perez *et. al.* **A Abordagem de questões sociocientíficas no Ensino de Ciências**: contribuições à pesquisa da área. Disponível em: [Microsoft Word - R1606-1.DOC](#). Acesso em: 20 jan. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, S.I., v. 23, n. 2, p. 4-30, mar. 2007. Anual. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análises das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro.

SARAVIA, Henrique. Introdução à teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**. Brasília: Enap, 2006. p. 21-42.

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: ENTRE LISBOA E NATAL

Ivana Lúcia da Silva¹
Francinaide de Lima Silva Nascimento²
Joaquim António De Sousa Pintassilgo³

INTRODUÇÃO

Diante da participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, Edital nº 06/2024 da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no período 10/2024 a 12/2024, a partir da parceria com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IE da ULisboa, participamos por um semestre nesta instituição do Programa Intercalar de Doutorado de Outra Universidade, como parte da política de internacionalização do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Na oportunidade deste intercâmbio, possibilitado pelo PDSE com o IE da ULisboa, tivemos que submeter ao Comitê de Ética desta Universidade, um projeto em que o objetivo era entrevistar uma professora de Educação Física do ensino secundário, correspondente aqui no Brasil - ao ensino médio para estabelecer uma relação comparativa entre o ensino da disciplina de Educação Física Escolar no IFRN e em uma escola de Lisboa. O projeto foi aprovado pelo referido Comitê de Ética, e este é o produto desse projeto.

Na oportunidade entrevistei uma professora do Ensino Básico de Portugal da área de Educação Física, professora Lúcia Carvalho, professora em uma Escola da Rede Pública de Lisboa⁴. Para isso tivemos apenas um encontro, uma entrevista oral, com a técnica da entrevista da trajetória de vida com a professora. E a professora que se toma

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEF, IFRN, ivylusil@gmail.com.

² Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEF, IFRN, francinaidesilva@gmail.com

³ Docente do Instituto de Educação da ULisboa, Instituição, jpintassilgo@edu.ulisboa.pt.

⁴ Escola Secundária José Gomes Ferreira Benfica.

como referência aqui do IFRN é a professora Sônia Cristina Maia⁵ ambas autorizaram o uso do nome e dos dados da entrevista.

Desta feita, o presente estudo intenciona estabelecer um diálogo entre a trajetória de vida e atuação profissional de duas professoras de Educação Física e Esporte, uma de Lisboa e outra do IFRN/Natal Central. Procurando estabelecer um diálogo que identifique as aproximações e particularidades nas trajetórias de vida e atuação profissional das professoras, considerando as experiências vividas.

Além dessa oportunidade o PDSE proporcionou o intercâmbio com colegas de área de Portugal e outros profissionais, tanto daquele país como do Brasil, promovendo uma experiência de crescimento acadêmico-profissional a partir das atividades realizadas em grupos, em seminários de pesquisa, em entrevistas, participação em pesquisas todas coordenadas e orientadas pelo professor Dr. Joaquim Pintassilgo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico para o desenvolvimento desse resumo expandido se ampara na História Oral. Para Portelli (2016), ao considerar que a história tem como pressuposto a fonte oral e é resultado de uma ação compartilhada entre o/a entrevistado/a e o/a entrevistador/a, que se encontram envolvidos/as. Para Portelli, “[...] Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador” (2016, p. 10).

Assim, se, por um lado, as fontes são cocriadas pela/o pesquisador/a, para Portelli (2016), além dessas Meihy (2005) considera a história oral como uma ‘história viva’, uma vez que ela requer uma impressão do passado que carrega uma continuidade no presente, cuja movimentação histórica não está acabada.

A história oral se configura como um processo dinâmico que ultrapassa a simples coleta de relatos de experiência e de vivências, convertendo a escuta atenta em um registro escrito. Para Portelli (2016), a essência da história oral reside na “arte da escuta”,

⁵ Professora entrevistada na ocasião para o trabalho de tese de doutorado, da professora Ivana Lúcia da Silva, aluna do PPGEPI/IFRN da linha de pesquisa 3 história, historiografia e memória da Educação Profissional. Projeto aprovado pelo CEP/IFRN.

ênfatizando a importância da sensibilidade e da atenção do/a pesquisador/a ao se encontrar com as narrativas orais. Essa escuta cuidadosa permite que o/a pesquisador/a compreenda as nuances e os significados presentes nas narrativas dos/as entrevistados/as, levantando uma relação entre o vivenciado e o que se vivencia.

Já Meihy (2005) complementa essa visão ao evidenciar que a história oral não se limita apenas à escuta, mas também se beneficia do uso de artefatos tecnológicos como gravadores e filmadoras. Estes recursos consentem registrar as narrativas de maneira mais precisa e completa, reservando, não apenas, as palavras, mas, a entonação, as expressões e outros elementos da comunicação oral. A posterior transcrição dessas narrativas altera a oralidade em escrita, permitindo a análise, a interpretação e a divulgação das narrativas.

Enfim, a história oral desponta como um procedimento complexo que envolve a escuta atenta, o uso de tecnologias de gravação e a transformação da oralidade em escrita. Ao valorizar a experiência individual e a memória coletiva, a história oral possibilita a construção de narrativas mais plurais e diversificadas sobre o passado, contribuindo para a apreensão de uma situação da história de um grupo, sociedade, no caso do artigo da disciplina de Educação Física nas instituições envolvidas.

Além do aparato teórico da História Oral se fundamenta no pressuposto teórico da cultura de movimento, da área de Educação Física. Desse modo, temos a presunção de que a disciplina considera o aspecto pedagógico e de princípio educativo, na escola, em sua prática pedagógica.

Para Mendes (2009) a cultura de movimento é o diálogo que o corpo estabelece a partir de uma linguagem, que necessariamente não é verbalizada, mas, é mostrada através do movimento do corpo. Dessa maneira, vão estabelecendo comunicações e criando relações corporais nas comunidades, nos espaços sociais, nas escolas, enfim deste corpo em movimento (Mendes, 2009). Para a autora, “[...] Todos os povos se movimentam, caminham, correm, saltam, rolam ou praticam esportes, mas também se relacionam” (Mendes, 2009, p. 2), o que, segundo ela, seriam conteúdos que condizem com a cultura de movimento, uma identidade de uma determinada cultura, escola, sociedade, entre outros.

Concernente às questões pertinentes à atuação profissional levou-se em consideração os estudos de Louro (1997) e Goellner (2003). Para Louro (1997) é necessário se observar que, há um mundo público masculino e outro feminino.

Por outro lado, ao estudar a Revista *Educação Physica*, Goellner, chega a seguinte análise: “[...] A ginástica, a dança e a natação são assinaladas, pela Revista *Educação Physica*, como as atividades mais aconselháveis ao organismo feminino porque os efeitos resultantes da sua prática pouco prejudicam o seu desenvolvimento anatômico e fisiológico” (2003, p. 73). Reforça, assim, que atividades as mulheres podem praticar.

A seguir, apresentamos o tipo de pesquisa, as entrevistadas, a técnica utilizada na coleta de dados, a análise utilizada, enfim, o processo metodológico para a constituição desse trabalho.

METODOLOGIA

O estudo tem o campo da história como o caminho metodológico percorrido. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem na História Oral, utilizando-se da técnica da entrevista oral, a partir da trajetória de vida e atuação profissional das professoras de Educação Física envolvidas no processo. Para a análise dos dados coletados nas entrevistas tem-se como referência a história da educação comparada.

Ao utilizar a técnica da entrevista oral, corrobora-se as percepções de Meihy (2005), uma vez que essa técnica se configura como um recurso fundamental nos estudos da História Oral.

Consideramos, ainda, o postulado por Silva (2016) que informa que,

[...] Esse movimento da história da educação comparada nos coloca diante de procedimentos de pesquisa marcados, de um lado, pela identificação e análise de questões educativas definidas pela pertença geográfica, mas no sentido de uma interação a certos mercados simbólicos (p.213-214).

Silva (2016) nos acena a refletir sobre a complexidade da história da educação comparada, que envolve tanto uma análise de questões educativas específicas em seus

contextos geográficos, quanto a compreensão de como essas questões são influenciadas por questões econômicas e políticas, que envolvem diferentes fronteiras. No caso desse estudo diferentes escolas/cidades em diferentes países.

Diante do exposto, passo a relatar os passos da pesquisa. Ao optar por comparar a trajetória de vida e a atuação profissional de duas professoras, a escolha recaiu primeiro sobre a professora Sônia Cristina Ferreira Maia⁶, professora de Educação Física, aposentada pelo IFRN, por ter participado da coleta de dados orais da tese da pesquisadora. Dessa forma, foi realizada uma entrevista com a referida professora, à qual será utilizada como referência, visto que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFRN.

A segunda participante foi a professora Lídia Carvalho, professora de Educação Física da Escola Secundária José Gomes Ferreira Benfica, da Cidade de Lisboa/Portugal, do projeto submetido ao Comitê de Ética da ULisboa, na intenção de realizar um estudo comparativo da disciplina de Educação Física a partir da atuação das professoras. Levando-se em consideração sua trajetória de vida e da sua atuação profissional.

A entrevista com a professora Sônia Cristina foi realizada no dia 20 de março de 2024, a partir das 9h. A entrevista foi em seu atual local de trabalho no Centro Universitário do Rio Grande do Norte - UNI/RN, sendo gravada no celular da pesquisadora, um Motorola G9 plus, a partir do aplicativo “Gravador de Voz”, e, também em vídeo, pela câmera uma filmadora portátil da marca Sony em alta definição - FULL HD.

Já a entrevista com a professora Lídia Carvalho aconteceu no dia 21 de novembro de 2024, na escola em que ela trabalha. A professora, foi muito receptiva, apresentou os espaços da escola destinados às aulas de Educação Física, o que permitiu ter uma ampla noção do ambiente de trabalho.

⁶ A professora foi escolhida por ter participado da coleta de dados orais da tese da pesquisadora. Dessa forma, foi realizada uma entrevista com a referida professora, a qual será utilizada como referência, visto que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFRN - CEP/IFRN a partir do parecer de número: 6.140.429 e CAAE: 68664223.1.0000.0225.

A entrevista, com duração de 37 minutos, foi gravada, e posteriormente transcrita com o auxílio de inteligência artificial e posteriormente revista para as devidas correções. A análise comparativa entre essa entrevista e a realizada com professora brasileira permitirá identificar aproximações e particularidades nas trajetórias profissionais e nas práticas pedagógicas das referidas professoras.

A seguir apresentamos os dados coletados nas entrevistas e as discussões destes dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização das entrevistas criou-se um roteiro cujos temas giravam em torno de: brincadeiras e jogos da infância; Educação Física na infância e adolescência; a escolha do curso de Educação Física; professoras de Educação Física; e a atuação profissional na área.

Para a apresentação dos resultados e discussões estabeleceu-se o diálogo mostrado do Quadro 01.

Quadro 01: Comparativo das narrativas das professoras

NARRATIVAS	PROFESSORA MAIA	PROFESSORA CARVALHO
Brincadeiras e Jogos da infância	Brincadeiras e jogos na rua; jogos populares; jogar futebol; acampamentos, entre outros.	Brincadeiras e jogos na rua, mas até as 18h; jogar futebol e rugby; entre outros.
Educação Física na infância e adolescência	Na infância não tinha; Na adolescência jogos esportivos	Na infância não teve; Na adolescência jogos esportivos
Escolha do curso de Educação Física	Por incentivo social	Por escolha pessoal devido as experiências da infância e da prática esportiva
Professoras de Educação Física	Poucas	Poucas
Atuação profissional	Voltado a formação e autoformação do/a discente	Voltado a formação a partir da sistematização das atividades esportivas

Fonte: elaboração própria.

A professora Maia teve uma infância regada de brincadeiras e jogos na rua com amigos/as tanto da rua como da escola. Relata que: “Eu era danada. Eu sempre fui muito danada. Sempre fui muito estrategista nas minhas brincadeiras de rua! Eu era campeã em [brincadeiras de rua]: bandeirinha, “tica-cola”, academia... (Maia, 2024).

Carvalho também teve uma infância muito ativa, era estimulada pelos pais, mas havia a questão social de que as mulheres não poderiam realizar algumas atividades em determinados horários, apesar de realizarem as atividades juntos, meninos e meninas, para ela: “E a minha mãe obrigava-me a deixar a rua, ir para casa, e eu ficava muito danada, muito zangada, porque os meus irmãos podiam continuar a andar na rua” (Carvalho, 2024).

Maia corrobora as lembranças de Carvalho de que as atividades eram realizadas entre meninas e meninos, e afirma, “não tinha esse negócio, não”, ou seja, brincavam sem diferenças de que atividade deva ser para homens ou para mulheres, para ela “[...] Depois foi que se criou essa história de menina só brinca de boneca e menino, de bola” (Maia, 2024).

Na infância, Maia teve aulas de Educação Física com atividades semelhantes às que praticava na rua. Na adolescência, foi dispensada da disciplina por ser atleta de basquete, representando o Rio Grande do Norte e o Brasil em competições. Por outro lado, Carvalho não teve Educação Física, na infância, segundo ela, “nesse período não havia nada, era ler, escrever e contar, essa era a regra, não havia nada”. No ensino médio, começou a ter contato com modalidades esportivas, como basquete e atletismo.

Carvalho não tinha muita segurança do curso que faria, mas acredita que suas experiências e vivências da infância e dos esportes a tenham levado à escolha do curso de Educação Física, que, segundo ela, só começou a entender e se identificar a partir do terceiro ano do curso. “Só depois do terceiro ano é que eu comecei a perceber o que era, o que significava ser educação física” (Carvalho, 2024). Já Maia, apesar de ter formação em Ciências Sociais, com especialização em Sociologia e Política, sua atuação no basquete a levou a ser constantemente pressionada para cursar Educação Física. Ela relata que a pressão social, com frequentes perguntas como “Por que você não é professora de Educação Física?”, a persuadiu a seguir essa área.

Durante a entrevista, não foi perguntado sobre a presença de professoras de Educação Física em suas graduações; mas foi abordado sobre a presença de mulheres nos ambientes escolares e ambas responderam que havia poucas.

No IFRN, Maia teve sua trajetória profissional na Educação Física abrangendo tanto o ensino médio, atuando no basquete, quanto na gestão. Nas escolas em que atuou, Carvalho teve a oportunidade de, coletivamente, sistematizar o ensino da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistadas têm faixas etárias aproximadas. O currículo frequentado por Carvalho era técnico-científico. Já Maia frequentou um currículo técnico. Relativos à infância, ambas tiveram experiências e vivências ricas em cultura de movimento. Embora na escola tenham sido privadas de aulas de Educação Física, encontraram no esporte a oportunidade de seguir a carreira de professoras de Educação Física.

Relativamente às mulheres, ambas na infância vivenciaram atividades junto aos colegas. A partir das questões, da entrevista, refletiram ser poucas as mulheres a ocuparem os espaços públicos, mas, as poucas que observaram foram suficientes para as motivarem e estimularam na carreira.

Por outro lado, em suas atuações profissionais, Maia se dedicou ao ensino médio e aos esportes e, posteriormente, teve uma atuação mais voltada para a gestão no IFRN, contribuindo para a criação do curso de Gestão Desportiva e Lazer, entre outras atividades. Carvalho voltou-se para a sistematização da Educação Física nas escolas em que atuou e nos esportes, basquete e atletismo, principalmente. Além de atuar com a formação de professores/as de Educação Física nas escolas de Portugal.

REFERÊNCIAS

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, materna e feminina**: imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. – 152p. – (Coleção educação física).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós0estrutural. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Corpo e cultura de movimento**: cenários epistemológicos e educativos. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. In: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016 213. Acesso: 07 de fev. 2025.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e voz, 2016. (Coleção Ideias)

ENTREVISTADAS

CARVALHO, Lídia. **Entrevista concedida** a Ivana Lúcia da Silva, 21 de novembro de 2024.

[A entrevista encontra-se no Drive da pesquisadora].

MAIA, Sônia Cristina Ferreira. **Entrevista concedida** a Ivana Lúcia da Silva, 20 de março de 2024. [A entrevista encontra-se no Anexo da tese de doutorado, em construção da pesquisadora].

ENTRE MEMÓRIAS E VÍNCULOS: O PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES E EX-ESTUDANTES DO IFRN E SUAS INSTITUIÇÕES ANTECESSORAS

Maria Letícia Moraes de Lima¹

INTRODUÇÃO

O pertencimento e o vínculo com instituições educacionais são elementos fundamentais na construção da identidade dos indivíduos. Segundo Winnicott (1975), o sentimento de pertencimento surge das experiências relacionais e do ambiente facilitador, que proporciona segurança emocional e identidade ao sujeito. No contexto do IFRN e de suas instituições antecessoras, esse sentimento não se limita ao período escolar, mas, segue na trajetória de ex-alunos, fortalecendo laços que transcendem o espaço escolar. A escola, enquanto ambiente de desenvolvimento humano, desempenha um papel central na construção psíquica dos sujeitos, sendo um espaço onde a identidade é fortalecida por meio das relações interpessoais, das vivências institucionais e do simbolismo atribuído a ela pelos alunos.

Ao longo das décadas o IFRN se consolidou como espaço que promove não apenas formação técnica e acadêmica, mas, também um sentido de comunidade e continuidade. A escola é um dos primeiros espaços sociais onde o indivíduo se reconhece como parte de um coletivo, e é por meio dessa experiência que se dá a construção de vínculos afetivos duradouros. O pertencimento a uma escola não é apenas um fato administrativo, mas, uma experiência subjetiva que envolve memórias, relações e significados compartilhados. A partir dessa perspectiva, este trabalho busca compreender, por meio da análise de informações históricas e acadêmicas, as conexões afetivas entre estudantes e o IFRN, assim como suas instituições predecessoras, investigando e avaliando os fatores que contribuem para esse vínculo e suas implicações na vida pessoal e profissional dos indivíduos.

¹ Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte e estagiária em Psicologia Escolar no Campus Natal Central, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, leticialpromotoria@gmail.com

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa se apoia em diferentes referenciais teóricos que abordam pertencimento e identidade sob múltiplas perspectivas. Donald Winnicott (1975) apresenta um arcabouço teórico fundamental para compreender a importância do ambiente na constituição da subjetividade. Segundo o autor, a experiência emocional do pertencimento é estruturada a partir de um ambiente facilitador, que permite a continuidade das vivências e possibilita a constituição de um self integrado. O conceito de espaço potencial, desenvolvido pelo autor, é central para entender a relação entre a escola e seus estudantes. Esse espaço intermediário entre a realidade interna e externa permite que os sujeitos experimentem a instituição como um lugar de segurança e reconhecimento, onde podem construir uma identidade pessoal e socialmente validada. A escola, nesse contexto, atua como um objeto transicional, oferecendo uma estrutura estável e previsível na qual os alunos desenvolvem seu senso de pertencimento.

Além da Psicanálise Winnicottiana, os estudos de Moriconi (2014) sobre identidade e vínculo no ambiente escolar fornecem elementos essenciais para compreender a permanência simbólica dos indivíduos na comunidade acadêmica. A autora analisa como as experiências escolares moldam a percepção de identidade dos estudantes e como esses laços se mantêm ao longo do tempo, mesmo após a conclusão da trajetória acadêmica. Segundo Moriconi, a identidade escolar não se resume ao período de estudo, mas é continuamente reforçada por meio de interações sociais, eventos institucionais e a própria memória afetiva do sujeito em relação à escola. Essa visão dialoga com a noção de memória coletiva, na qual a escola se constitui como um espaço simbólico que transcende sua função educativa e assume um papel central na construção do pertencimento social.

Outro aspecto relevante é trazido por Lima (2008), que documenta a trajetória histórica da Escola Industrial de Natal e sua influência na formação dos estudantes. A pesquisa demonstra como a instituição não apenas transmitiu conhecimento técnico, mas também desempenhou um papel significativo na constituição de uma identidade institucional compartilhada. O estudo de Lima ressalta a importância da escola como um espaço de transformação social e econômica, destacando que os ex-alunos

frequentemente reconhecem essa influência em suas trajetórias pessoais e profissionais. Esse aspecto reforça a ideia de que o pertencimento não é apenas uma construção subjetiva, mas também uma dimensão historicamente situada, moldada pelo contexto político e educacional da instituição.

Complementando esse panorama, Silva (2018) explora a relação entre o espaço escolar e a identidade estudantil, argumentando que a materialidade da escola – seus prédios, símbolos e tradições – desempenha um papel crucial na manutenção do pertencimento. A pesquisa evidencia que os alunos tendem a desenvolver um vínculo mais forte com instituições que possuem uma identidade visual e histórica bem definida. Isso inclui elementos como uniformes, hinos, rituais de passagem e eventos comemorativos, que funcionam como marcadores simbólicos da experiência acadêmica e reforçam a sensação de continuidade e pertencimento ao grupo.

Além dos estudos específicos sobre o IFRN e suas instituições antecessoras, a pesquisa também se baseia em artigos científicos encontrados no Google Acadêmico, que discutem memória institucional, pertencimento e a influência do contexto educacional na vida dos alunos.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo documental que visa compreender, a partir da análise de registros históricos e acadêmicos, os processos de pertencimento e vínculo desenvolvidos pelos estudantes e ex-estudantes do IFRN e suas instituições antecessoras. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de interpretar as representações simbólicas e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências institucionais.

O campo de pesquisa compreende documentos disponibilizados pelo Portal de Memórias do centenário do IFRN, que reúne arquivos institucionais, fotografias, depoimentos escritos e outras fontes históricas relevantes para a construção da identidade institucional. Além disso, a pesquisa incorpora artigos científicos encontrados no Google Acadêmico, que tratam de identidade educacional, memória institucional e

pertencimento estudantil.

Os instrumentos de coleta de dados consistem na seleção criteriosa de documentos que evidenciam a trajetória da instituição e os discursos sobre o impacto da experiência escolar na vida dos alunos. A análise desses materiais será guiada pelos princípios da Análise de Conteúdo, permitindo a categorização e interpretação dos temas recorrentes nas fontes consultadas.

A análise dos dados será fundamentada na Psicanálise Winnicottiana, explorando como o ambiente escolar pode ser compreendido como um espaço transicional, no qual os alunos constroem laços afetivos duradouros e internalizam aspectos fundamentais da experiência acadêmica. Esse referencial possibilita examinar a escola como um espaço de desenvolvimento emocional e identidade, destacando a influência da vivência institucional na subjetividade dos indivíduos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise documental revelou que os estudantes e ex-estudantes do IFRN e suas instituições predecessoras desenvolvem um vínculo profundo com a instituição, que ultrapassa o período de sua formação acadêmica. Conforme destacado por Winnicott (1975), “o pertencimento é essencial para a construção da subjetividade e para a sensação de continuidade do self” (Winnicott, 1975). Esse aspecto é perceptível nos registros presentes no Portal de Memórias do centenário do IFRN, onde é possível perceber a escola como um espaço formador não apenas do conhecimento técnico, mas também de valores e identidade. Isso demonstra que a instituição não se limita a fornecer ensino, mas também desempenha um papel essencial na constituição da identidade social e profissional de seus estudantes.

Os documentos analisados também evidenciaram que a identidade institucional é construída a partir de símbolos e rituais, eventos acadêmicos e culturais, interações entre alunos e professores e a própria história da instituição. Lima (2008) destaca que a Escola Industrial de Natal foi um marco na trajetória educacional de muitos alunos, servindo como referência para suas escolhas futuras (Lima, 2008). A presença desses elementos reforça o conceito de espaço potencial de Winnicott, pois permitem que os alunos

experimentem um ambiente estruturado e seguro, essencial para o desenvolvimento da identidade e do senso de pertencimento. Essa sensação de pertencimento contribui para a valorização do espaço escolar, influenciando o envolvimento acadêmico e emocional dos alunos e garantindo a continuidade desse vínculo após a conclusão dos estudos.

Outro ponto relevante identificado na análise é a continuidade do vínculo institucional após a conclusão do curso. Ex-alunos frequentemente mantêm contato com a instituição por meio de eventos comemorativos, participação em atividades acadêmicas e interações nas redes sociais. Essa permanência simbólica do vínculo é abordada por Moriconi (2014), ao afirmar que “o pertencimento escolar não se limita à presença física na instituição, mas continua sendo um elemento identitário mesmo após a saída do aluno” (Moriconi, 2014). Isso indica que a escola não é apenas um espaço de passagem, mas um componente fundamental na construção da história de vida dos indivíduos. Esse fenômeno se observa na manutenção de tradições acadêmicas e na nostalgia frequentemente expressa pelos ex-alunos ao recordarem sua trajetória educacional, demonstrando que a memória institucional desempenha um papel fundamental na perpetuação desse vínculo.

Além disso, Silva (2018) ressalta que o pertencimento institucional está diretamente relacionado à forma como o aluno percebe o ambiente escolar e sua participação nele. Segundo a autora, “um ambiente que promove acolhimento, reconhecimento e valorização do estudante tende a gerar um vínculo mais forte e duradouro” (SILVA, 2018). Nos registros analisados, essa percepção se reflete na forma como os ex-alunos narram suas experiências, enfatizando não apenas a qualidade do ensino, mas também as relações interpessoais estabelecidas no período acadêmico. A presença de professores marcantes, projetos científicos e de extensão e oportunidades de crescimento pessoal são elementos constantemente citados como fatores determinantes na construção desse vínculo. Dessa forma, o ambiente escolar se configura como um espaço de segurança emocional, no qual os alunos podem desenvolver sua identidade de forma saudável e integrada ao grupo.

Os dados indicam que a formação adquirida no IFRN e suas instituições predecessoras impacta diretamente a inserção profissional dos egressos. Lima (2008) destaca que “a formação técnica e profissionalizante proporcionada pela instituição foi determinante para a ascensão social e profissional dos seus alunos” (LIMA, 2008), evidenciando que o vínculo institucional se mantém ao longo da trajetória profissional.

Além disso, a instituição exerce um papel central na construção de redes de contato entre ex-alunos. Moriconi (2014) aponta que “a continuidade do pertencimento escolar pode ser observada nas conexões que os egressos mantêm entre si” (Moriconi, 2014), demonstrando que a escola funciona como um ponto de convergência social. Muitos ex-alunos relatam que as interações acadêmicas foram fundamentais para suas carreiras e inserção no mercado de trabalho, evidenciando que o pertencimento institucional possui implicações que vão além da vivência escolar.

Em suma, os resultados obtidos evidenciam que o pertencimento ao IFRN e suas instituições predecessoras vai além da experiência educacional, envolvendo elementos simbólicos, emocionais e profissionais que contribuem para a formação da identidade dos estudantes. A análise documental permitiu compreender que a escola atua como um espaço transicional, conforme descrito por Winnicott (1975), garantindo suporte emocional e simbólico para seus alunos e ex-alunos. Dessa forma, o vínculo estabelecido não apenas se mantém ao longo do tempo, mas também influencia diretamente as percepções e escolhas futuras dos indivíduos. Os achados reforçam a importância da instituição educacional não apenas como um espaço de ensino, mas como um ambiente formador de identidades, memórias e trajetórias que reverberam ao longo da vida dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que o pertencimento e o vínculo com instituições educacionais, especialmente no contexto do IFRN e suas instituições predecessoras, desempenham um papel significativo na construção da identidade dos estudantes. A partir da análise documental, foi possível verificar que a escola não se

limita a um espaço de aprendizado formal, mas se constitui como um ambiente de socialização, desenvolvimento subjetivo e fortalecimento de laços que perduram ao longo da vida.

Os resultados demonstraram que o pertencimento institucional é construído e reforçado por meio de experiências coletivas, símbolos institucionais e redes de apoio formadas entre alunos, ex-alunos e professores. A permanência desse vínculo após a conclusão dos estudos evidencia o impacto duradouro da instituição na trajetória acadêmica, profissional e pessoal dos estudantes. A escola, conforme analisado sob a perspectiva de Winnicott, funciona como um espaço transicional que proporciona segurança e suporte emocional aos indivíduos.

Diante dos achados, recomenda-se que futuras pesquisas explorem mais profundamente a relação entre pertencimento e desempenho acadêmico, bem como as estratégias institucionais que podem fortalecer esse vínculo. Além disso, a realização de entrevistas com ex-alunos pode enriquecer a compreensão da vivência subjetiva do pertencimento escolar. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a valorização da memória institucional e para a formulação de políticas educacionais que incentivem a construção de vínculos mais sólidos entre estudantes e suas instituições.

REFERÊNCIAS

ASSEFIT - Associação dos Ex-Alunos das Escolas Federais Industriais e Técnicas do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<https://www.facebook.com/p/Assefit-100037636996916/>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.

LIMA, Maria do Socorro Ferreira. **Escola para os filhos dos outros**: Trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968). Natal: EDUFRN, 2008.

MORICONI, Lucimara Valdambrini. **Pertencimento e identidade**. Campinas: UNICAMP, 2014.

PORTAL DA MEMÓRIA. IFRN. Disponível em: <https://centenario.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.

SILVA, Amanda Maria Soares. **Sentimentos de pertencimento e identidade no**

ambiente escolar. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez., 2018.

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artmed, 1975.

CAFÉ COM NOTÍCIAS RN. **Encontro dos Ex-Alunos do IFRN, CEFET, ETFRN e Escolas Industriais acontece próximo sábado e promete celebrar 16 anos de histórias.** Disponível em:

<https://cafecomnoticiasrn.com.br/2024/09/18/encontro-dos-ex-alunos-do-ifrn-cefet-etfrn-e-escolas-industriais-acontece-proximo-sabado-e-promete-celebrar-16-anos-de-historias/>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.

FLICKR. **Arquivo Campus Natal Central - IFRN.** Disponível em:

<https://www.flickr.com/photos/arquivocampusnatalcentral/page2>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2025.



III SIGAEP

SIMPÓSIO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO

**DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO

2025