

Memória e Práticas na Formação de Professores

Volume 3

Organizadoras da Coleção:
Adriana Kivanski de Senna e
Rita de Cássia Grecco dos Santos

Organizadoras do Volume:
Rita de Cássia Grecco dos Santos
e Maria Augusta Martiarena
de Oliveira

Autores:

Alisson Paese, Ana Sara Castaman
Clarice Schüssler, Cristiane Silveira dos
Santos, Daniela Medeiros de Azevedo
Prates, Elisabete Bongalharo Acosta,
Gislaine Gabriele Saueressig, Jhefene
Tayane Gonçalves de Souza, Leonardo
Costa da Cunha, Maria Augusta
Martiarena de Oliveira, Maria Cristina
Caminha de Castilhos França, Maria
Isabel Giusti Moreira, Marines Batalha
Moreno Kirinus, Mauricio Osmall Jung,
Michele Vollrath Bento, Natália
Conceição Barros Cavalcanti, Ricardo
Antonio Rodrigues, Rosângela Aquino da
Rosa, Sergio Ricardo Pereira Cardoso,
Sílvia Schiedeck e Simone de Araújo
Spotorno Marchand

pragmatha

Rita de Cássia Grecco dos Santos
Maria Augusta Martiarena de Oliveira
(*Organizadoras*)

Memória e Práticas na Formação de Professores

Volume 3

Pragmatha
São Paulo
2021

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual e Diagramação: Pragmatha
Copy right: Dos Autores e Organizadores

Todos os direitos reservados
Proibida reprodução total ou parcial sem a expressa autorização

M533 Memória e práticas na formação de professores: volume 3 /
Rita de Cássia Grecco dos Santos, Maria Augusta Martiarena de Oliveira
(organizadoras) – São Paulo: Pragmatha, 2021.

258 p. : il. ; 14 x 21 cm.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-65-86926-38-5

1. Ensino profissional – História. 2. Educação – Rio Grande do Sul – História. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Formação profissional. 5. Professores – Formação. I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. II. Oliveira, Maria Augusta Martiarena de.

CDU 373.6(091)

CDD 371.42509

Catálogo na publicação:

Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes

CRB 10/1252

Sumário

Prefácio / 06

Arquivos e fontes do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica: a constituição do acervo e a pesquisa com fotografias. / 12

Rosângela Aquino da Rosa

Memórias das mostras de educação profissional (MEPS) enquanto patrimônio histórico-educativo / 38

Clarice Schüssler e Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Imprensa pedagógica expressa em revista: documentos de memória e história / 61

Alisson Paese

A EPT e a história: legislação e narrativas memoriais sobre a expansão da rede federal / 82

Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Silvia Schiedeck

A importância das reflexões teórico-práticas na formação do saber docente / 114

Marines Batalha Moreno Kirinus

A interdisciplinaridade e suas possibilidades na educação profissional e tecnológica: Projeto Saberes e Sabores do Peixe / 136

*Ricardo Antonio Rodrigues, Ana Sara Castaman e Mauricio Os-
mall Jung*

Identidade, conquistas e espaços: 12 anos de educação física no IFRS – *Campus* Rio Grande / 158

*Elisabete Bongalhardo Acosta, Leonardo Costa da Cunha e Simo-
ne de Araújo Spotorno Marchand*

Desigualdades e violências de gênero no IFSUL: reflexões sobre práticas e memórias na trajetória da educação profissional e tecnológica / 182

*Elisabete Bongalhardo Acosta, Leonardo Costa da Cunha e Simo-
ne de Araújo Spotorno Marchand*

Quando a formação de professoras da educação profissional se dava no cotidiano de suas práticas / 212

*Jhefene Tayane Gonçalves de Souza, Natália Conceição Barros
Cavalcanti e Sergio Ricardo Pereira Cardoso*

A educação a distância como política pública de acesso ao ensino formal – a consagração do direito à educação através da implantação da rede E-Tec/Brasil no IFSul / 236

*Michele Vollrath Bento, Maria Isabel Giusti Moreira e Cristiane
Silveira dos Santos*

PREFÁCIO

Novos olhares à Educação Profissional no Brasil

A Coleção *Memória e Práticas na Formação de Professores* apresenta ao público o seu terceiro volume. Este volume reúne 10 capítulos resultantes de pesquisas realizadas, em nível de mestrado ou doutorado, por investigadores que pensam a educação e a formação profissional a partir de temáticas como acervos, memória educativa, imprensa pedagógica, história das disciplinas escolares, legislação e modalidades de ensino.

Logo, este volume da Coleção *Memória e Práticas na Formação de Professores* dedica-se a publicização de pesquisas circunscritas à área da educação e de maneira específica ao campo da Educação Profissional; aqui problematizado a partir de estudos que abordam domínios como: a) história e memória da educação profissional, e, b) formação docente e diversidade na educação profissional.

No domínio da *História e memória da educação profissional* situam-se as pesquisas apresentadas por Rosângela

Aquino da Rosa, Clarice Schüssler e Maria Augusta Martiarena de Oliveira, Alisson Paese, Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Silvia Schiedeck.

No artigo *Arquivos e fontes do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica: a constituição do acervo e a pesquisa com fotografias*, Rosângela Aquino da Rosa discorre sobre pesquisas realizadas a partir do ano de 2008 no âmbito da Comissão Nacional do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a constituição de um banco de imagens, referente ao Centenário, o qual trata do conjunto de instituições de ensino voltadas à formação para o trabalho. De maneira específica, Rosângela Rosa analisa a cultura material da educação profissional e na memória de sua transformação a partir da análise do banco de imagens dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Clarice Schüssler e Maria Augusta Martiarena de Oliveira, no capítulo *Memórias das mostras de educação profissional (MEPs) enquanto patrimônio histórico-educativo* discutem sobre elaboração, desenvolvimento e implementação de um Museu Virtual, o MuseMEP. Este constituiu-se como produto educacional que integrou a dissertação *MuseMEP: fortalecer e preservar a memória das Mostras de Educação Profissional da rede pública estadual do RS* defendida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Porto Alegre*.

O capítulo *Imprensa pedagógica expressa em revista: documentos de memória e história de autoria*, de Alisson Paese, discorre sobre a problemática de como a imprensa pedagógica contribui para a memória da educação profissional. A partir da qual situa uma experiência com uma

revista de gestão de pessoas no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul.

Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Silvia Schiedeck, no capítulo *A EPT e a história: legislação e narrativas memoriais sobre a expansão da Rede Federal*, abordaram a reordenação da memória da constituição e concepção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, ao longo do tempo. Retomaram aspectos como a lei de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, 1909, e a Lei nº 11.892 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). As autoras enfatizam que as reflexões dispostas resultam de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS).

O segundo domínio temático é *Formação docente e diversidade na educação profissional*, o qual congrega os resultados de pesquisas sobre práxis e reflexões teórico-práticas na formação do saber docente, currículo integrado, interdisciplinaridade, desigualdades e violências de gênero e direito à educação.

Marines Batalha Moreno Kirinus escreveu o capítulo intitulado *A importância das reflexões teórico-práticas na formação do saber docente*, o qual refletiu sobre a prática docente de uma professora iniciante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, *campus* Visconde da Graça, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul.

A interdisciplinaridade e suas possibilidades na educação profissional e tecnológica: Projeto saberes e sabores do peixe foi o capítulo escrito por Ricardo António Rodri-

gues, Ana Sara Castaman e Mauricio Osmall Jung. Os autores discorreram sobre a relação currículo integrado e interdisciplinaridade como estratégia de ligação dos saberes e do diálogo a partir da análise do projeto *Saberes e sabores do Peixe*. Assim, na condição de relato de experiência, se abordou a interdisciplinaridade como efetiva possibilidade de tratamento das questões teóricas e práticas do cotidiano de ensino em uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica.

Elisabete Bongalhardo Acosta, Leonardo Costa da Cunha e Simone de Araújo Spotorno Marchand no capítulo *Identidade, conquistas e espaços: 12 anos de educação física no IFRS – Campus Rio Grande* discorreram sobre como o componente curricular Educação Física tem se constituído ao longo de 12 anos de existência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Rio Grande*. Situam os desafios encontrados pelo componente curricular Educação Física (EF) dentro da Educação Básica (EB), sobretudo no que se refere à sua legitimação pedagógica. Para tanto, estabelecem nexos a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Política de Educação Física Esporte e Lazer (PEFEL) do IFRS.

O texto *Desigualdades e violências de gênero no IFSUL: reflexões sobre práticas e memórias na trajetória da educação profissional e tecnológica* é de autoria de Gislaïne Gabriele Saueressig e Daniela Medeiros de Azevedo Prates. O artigo discute relações de gênero no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), buscando fomentar formas de atuação perante possíveis violências e desigualdades a partir da análise sobre memórias e práticas que (se) constituem no IFSul a partir da problematização sobre a tríade: gênero, violência de gê-

nero e Educação Profissional. As autoras inferem, a partir da investigação realizada, que as práticas de produção e reprodução de desigualdades e violências de gênero estão presentes na trajetória da Educação Profissional e Tecnológica.

Jhefene Tayane Gonçalves de Souza, Natália Conceição Barros Cavalcanti e Sergio Ricardo Pereira Cardoso escreveram o capítulo *Quando a formação de professoras da educação profissional se dava no cotidiano de suas práticas*, que propõe-se a dar visibilidade à história de vida de professoras da Educação Profissional que atuaram na Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) campus Belém, por meio relatos orais e memórias.

O último capítulo deste volume é intitulado *A educação a distância como política pública de acesso ao ensino formal – a consagração do direito à educação através da implantação da Rede e-Tec/Brasil no IFSul* e foi escrito por Michele Vollrath Bento, Maria Isabel Giusti Moreira e Cristiane Silveira dos Santos. O trabalho evidenciou que a Educação a Distância vem ganhando destaque, especialmente na educação profissional, e que esta modalidade representa uma efetiva possibilidade de qualificação e aprendizado, consagrando o acesso à educação no Sul do Brasil. Sobre tal, ressaltam que a implantação da Rede e-Tec possibilitou o efetivo acesso à educação àquelas pessoas residentes nas periferias dos grandes centros e em locais isolados ou de difícil alcance, consagrando o direito de acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no país.

Os capítulos aqui reunidos nos domínios da *História e memória da educação profissional e Formação docente e diversidade na educação profissional* corroboram com a

constituição de novos caminhos à pesquisa no campo da Educação Profissional no Brasil, bem como possibilita novos olhares para domínios, como: intelectuais e políticas, materiais didáticos e financiamento Educação Profissional.

Que outros pesquisadores se sintam, a partir desta obra, desafiados a pesquisar sobre novos temas, objetos e problemas no âmbito da Educação Profissional.

Natal (RN), julho/2021.

Olivia Moraes de Medeiros Neta

Arquivos e fontes do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: a constituição do acervo e a pesquisa com fotografias

Rosângela Aquino da Rosa¹

Introdução

O estudo apresentado tem por base pesquisas realizadas a partir do ano de 2008, quando integrei a Comissão Nacional do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O banco de imagens, referente ao Centenário, trata do conjunto de instituições de ensino voltadas à formação para o trabalho, e a minha pesquisa estabeleceu seu foco na cultura material da educação profissional e na memória de sua transformação. O processo de pesquisa, realizado nos Campi e no banco de imagens da Rede Federal, possibilitaram a participação na publicação “Um passado vestido de futuro - Fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, livro comemorativo do Centenário da Rede Federal, lança-

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - UFF; Mestre em Ciências pela FIOCRUZ; Professora e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: rosangelrosa@gmail.com

do no ano 2012. O segundo resultado das pesquisas desenvolvidas a partir desse acervo foi a Tese² de doutorado que defendi no ano de 2018.



Figura 1. Capa do livro comemorativo do Centenário da Rede Federal.

A pesquisa buscou desvelar a historicidade dos acontecimentos visando contextualizá-los no tempo, no espaço e nas formações sociais concretas em que se materializam. Pretendemos, assim, reconstituir a história da Educação Profissional, utilizando as fotografias como mediação histórica, compreendendo a cultura material como uma mediação de suas transformações, através da análise do banco de imagens dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Consideramos que as transformações a que nos referimos expressam movimentos econômico-sociais e políticos da sociedade. Mas a forma como essas transformações foram reveladas, nas fotografias, passou, neste caso, pela seleção de todos aqueles que demandaram e/ou preservaram essa memória.

² A cultura material da educação profissional, a memória e a história de sua transformação – O acervo de fotografias da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1909-1985). 2018. 241pp. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Niterói, Rio de Janeiro, 2018.

O banco de imagem conta com aproximadamente 700 fotografias, das quais o maior número pertence às Instituições Centenárias que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

A seleção das fotografias orientou-se pela presença do tema “cultura material”, pela tentativa de contemplar a presença do maior número possível de instituições da Rede Federal, pelas condições de qualidade e boa resolução das imagens e pela recorrência do tema nos acervos pesquisados.

A cultura material, objeto de estudo de vários historiadores, encontra destaque em trabalhos de Le Goff (1990). Entendemos a cultura material como uma relação social que implica a materialidade, o simbólico e os significados dessa relação materializada nos objetos presentes nas escolas investigadas (CIAVATTA, 2009). Nas mediações expressas na cultura material das escolas da Rede Federal vai se tecendo uma identidade comum, permeada pela diversidade dos contextos.

Analisar as fotografias do banco de imagens do Centenário permite localizar algumas questões que nos são caras, sobre a história da Educação Profissional. Para recuperar sua historicidade há necessidade de uma contextualização socioeconômica e política sobre onde às escolas se situam, e ainda a necessidade de compreender sua vinculação mais ampla com a sociedade, realidade sociocultural, econômica e política na qual estão inseridas.

Apresentarei nesse texto uma recuperação das informações de como foi o percurso para constituição do referido banco de imagens e sobre as questões relativas às fontes e arquivos pesquisados. Algumas imagens foram seleciona-

das com o objetivo de revelar como foi a aplicação de parte do acervo no material comemorativo.

***O acervo documental:
100 anos de educação profissional***

O acervo do Centenário foi estruturado por arquivos e fontes que chegaram à comissão em fases distintas de coleta. Na primeira fase temos o acervo fotográfico (imagens estáticas e em movimento): coleta das 10 fotos mais significativas para a história de cada Instituição. Imagens em movimento referiam-se aos vídeos comemorativos, vídeos institucionais, registros de Eventos Acadêmicos [...]. Na segunda fase, com as fontes orais, formamos o Banco de História Oral com entrevistas de gestores, servidores, alunos e ex-alunos. As fontes documentais foram coletadas durante a pesquisa nas instituições e conta com um inventário de documentos oficiais. Além das fotografias, as fontes de pesquisa são documentos escritos que provêm dos arquivos das instituições e do acervo da Rede Federal, cuja constituição e conteúdo possibilitam identificar muitas questões relativas aos processos ensino-aprendizagem e às políticas educacionais implementadas nas escolas.

Os documentos fotográficos utilizados em pesquisas de história da educação eram apresentados de modo geral como uma ilustração, indicando desta forma a necessidade de se pesquisar outras possibilidades para sua apropriação, considerando a natureza de ocultamento, revelação e poder que essa fonte guarda. As fontes documentais, muitas vezes, voltam-se ao registro das classes dirigentes, ou por elas definido, perpetuando a história dos povos sob a perspectiva dominante e do Estado.

INVENTÁRIO DE FONTES ORAIS
BANCO DE MEMÓRIA ORAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
TIPO DE DOCUMENTO DO ACERVO: entrevistas

Nº	INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADO	TEMAS/ASSUNTO	ANO	DURAÇÃO	TIPO DE GRAVAÇÃO	OUTROS
004	CTU (Conselho Técnico Universidade de Juiz de Fora)	Professor Adriano Cesar de Lima	História de Vida do Professor	2008	30:29	Áudio	
005	FRU – Campus Patrocinô	Carla Ueda	Histórias do Trabalho e da Vida	2008	40:23	Áudio	
003	CTU (Conselho Técnico Universidade de Juiz de Fora)	Professor Adriano Cesar de Lima	História de vida do Professor	2008	01:20:52	Áudio	
004	IF Minas Gerais – Campus Ouri Preto	Professor Adriano Uieda	História de vida do Professor	2008	33:21	Áudio	
005	FRU – Campus Patrocinô	Carla Ueda	Histórias do Trabalho e da Vida	2008	37:58	Áudio	
006	FRU – Campus Patrocinô	Freda Russom	História de vida	2008	42:38	Áudio	
007	UFPA	Luiz Carlos Pereira	Condições de Trabalho e da Vida	2008	00:00	Áudio	Outros

Comissão da Rede Federal 1

Figura 2 - Reprodução de um trecho do inventário de fontes orais (acervo pessoal).

O acervo de fotos da Rede registrou também a presença dos filhos dos trabalhadores buscando a formação técnica e superior. “A fotografia, pelo seu poder de imagem, revela e oculta povos que, ao serem privados do seu retrato, estão condenados a morrer duas vezes”, afirma Kossoy. “Os documentos fotográficos, uma vez perdidos e destruídos, representam o retrato desaparecido da nossa história”.

Os acervos encontrados nas instituições da Rede Federal, quase sempre, registravam a história da instituição. Os arquivos de instituições públicas, em alguns casos, seculares, apresentam um estado de conservação precário por fatores como mudança física, gestões descomprometidas com a questão da preservação de patrimônio, ausência de uma política de incentivo para a criação de museus e cen-

tros de memória, descaso dos poderes públicos e ausência de profissionais especializados. Desta forma, é perceptível o quanto é reduzido o número de instituições federais cujos campi estão equipados e com melhores condições de organização, conservação e preservação do acervo documental. Ressalto, contudo, que algumas escolas se destacaram pelo investimento na organização e preservação de seus acervos.

Um dos aspectos observados durante a pesquisa revela que, em sua maioria, as informações sobre os acervos são imprecisas; não há uma rotina de levantamento e atualização de fontes, assim não havia clareza quanto ao número de documentos existentes na instituição. No que se refere ao histórico da instituição, cada uma desenvolveu uma pesquisa básica respaldada em documentos oficiais e outras fontes documentais, como, por exemplo, Boletins Informativos, Jornais Estudantis e pesquisas realizadas por docentes. Cada contexto expressava de forma particular sua identidade e diversidade na composição de sua história. As fotografias encontradas, em muitos casos, estavam em seus suportes originais, álbuns antigos, *Paspatur*³, sem um cuidado específico com sua guarda ou procedimentos adequados à preservação das coleções.

Contudo, quando nos referimos ao banco de imagens do Centenário, estamos falando de uma coleção de fragmentos do acervo das instituições, definida por uma seleção que determinou, segundo o olhar dos gestores, o que foi significativo na história da instituição. Portanto, são

³ O *paspatur* (*pas-se-partout*), palavra de origem francesa é um complemento importante da moldura (o espaço entre a tela e a moldura), fundamental pra caracterizar o quadro. Tem a função estética de fazer a transição da peça emoldurada para a moldura.

construções pautadas pela subjetividade inerente a toda documentação preservada.

RFEPT – Acervo fotográfico do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, década de 1910, autor desconhecido. “Oficina de couro e selaria”. Escola de Aprendizes Artífices de Barbacena (reprodução da fotografia em seu suporte original – registro fotográfico feito pela autora).

Abaixo temos uma fotografia em seu suporte original. Ela faz parte de um álbum que registra o período das Escolas de Aprendizes Artífices. Com respeito a sua datação e valor como registro histórico, folheamos o álbum utilizando



RFEPT – Acervo fotográfico do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, década de 1910, autor desconhecido. “Oficina de couro e selaria”. Escola de Aprendizes Artífices de Barbacena (reprodução da fotografia em seu suporte original – registro fotográfico feito pela autora).

do máscara e luvas. A fotografia foi realizada sem o *flash* da câmera. São cuidados necessários à preservação das fontes primárias.

Abaixo temos a mesma fotografia tratada com recursos de programas gráficos e filtros para melhorar sua resolução e possibilitar seu uso em escala maior (painéis, pôsteres e outros tipos de publicações).

Cada fotografia apresenta vestígios, indícios de uma temporalidade, reminiscências que evocam memórias. Para compreendê-las em suas possibilidades como fonte, precisamos conhecer seu contexto e as relações representadas em seu conteúdo.

Ao anunciar a importância de contextualizar historicamente o registro fotográfico, Boris Kossoy (2014) afere ao



RFEPT – Acervo fotográfico do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, década de 1910, autor desconhecido. “Oficina de couro e selaria”. Escola de Aprendizes Artífices de Barbacena (foto tratada para utilização em peças da Exposição Comemorativa do Centenário)

historiador um duplo desafio em seu trabalho com a fotografia como fonte, o de “reconstituir o processo gerador do artefato, compreendendo seus elementos constitutivos, e o determinar os elementos icônicos que compõem o registro visual”. Dar conta desse desafio nos provoca a realizar uma investigação sobre os elementos que nos encaminham para compreensão da fotografia como discurso e como fonte histórica.

O conteúdo dessas imagens está relacionado a diferentes eventos escolares, como as festas cívicas, eventos artístico-culturais, solenidades de formatura, cerimônias religiosas, atividades esportivas, passeios, visitas técnicas; a infraestrutura e instalações escolares, com presença recorrente de prédios, salas de aula, corredores, laboratórios, quadras poliesportivas, mobiliário, equipamentos e aparatos tecnológicos e turmas de alunos e professores e outros profissionais da educação em aula e outras atividades.

Para a compreensão do complexo contexto educacional, onde relações de poder emergem, também identificamos imagens fragrantes referentes a greves, movimento estudantil, nova institucionalidade, relação escola-comunidade, relação mundo do trabalho e sociedade, integração entre cultura escolar e cultura do trabalho, entre outros desafios encontrados no banco de imagens constituído pela Rede.

No recorte histórico, as décadas que expressam mudanças de ordem política e estrutural na educação se apresentam como um desafio a ser desvelado no movimento dialético de leitura da realidade. Ao historicizar o banco de imagens do Centenário da Rede Federal de Formação Profissional e Tecnológica (1909-2009), observamos o seu vasto conteúdo e sua relevância como documento valioso para a historiografia da educação brasileira.

A constituição do banco de imagens

As ações iniciais de planejamento para as comemorações do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica incluíram a constituição da Comissão Organizadora. Em 27 de dezembro de 2007, o Ministro de Estado da Educação assinou Portaria constituindo a Comissão Organizadora para coordenar e promover o desenvolvimento das atividades comemorativas do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Após a publicação da Portaria constituindo a Comissão Organizadora, foram definidos os representantes de cada instituição. O processo de indicação dos representantes de cada instituição que integra a Rede Federal foi composto pelas seguintes etapas: 1ª Etapa – Encaminhamento aos respectivos Presidentes do Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET, Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF e Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF para que fosse feita a solicitação, aos representantes das instituições integrantes de cada conselho, a indicação de um representante.

O Documento que iniciou esta etapa é o Ofício Circular nº 145/2007/GAB/SETEC/MEC, de 20 de dezembro de 2007. O referido Ofício indicava o perfil do representante: ser participativo, ter disponibilidade para participar de reuniões e ter autonomia para responder pela instituição em assuntos relativos às comemorações do Centenário. Assim, foram identificados os representantes de todas as instituições que integram a Rede Federal. Em 26 de junho foi apresentado e aprovado pelo, então Ministro Fernando Haddad, o Plano de Trabalho executado no período de

2008 - 2010 relativos às ações de comemoração do Centenário da Rede. O documento descrevia como seriam instituídas formalmente as Comissões do Centenário:

- Instituição/Unidade (composta por alunos, ex-alunos, professores e servidores ativos e inativos);
- Institutos Federais de Ciência e Tecnologia;
- Nacional (contratação de historiadores, bibliotecários, arquivistas, especialistas em restauração, jornalistas, publicitários).

A Comissão do Centenário constituiu-se inicialmente pelos representantes das 19 instituições Centenárias, os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Campos/RJ, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe, São Paulo e da Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

Durante o processo de execução do projeto Construindo a Memória houve a incorporação dos demais representantes da Rede Federal. Uma das atribuições da Comissão do Centenário foi promover uma chamada aos Institutos Federais para subsidiar publicações impressas e na versão on-line com fotografias de seus acervos. Cada instituição recebeu orientações quanto à quantidade, formato e conteúdo a ser encaminhado para a comissão.

A informação é de extrema relevância, pois situa o contexto da referida seleção. Portanto, podemos afirmar que foi enviada, como representação significativa, uma coleção de fotografias selecionadas pelo recorte subjetivo daquilo que os gestores definiram ser mais relevante para contar a história centenária.

Quando iniciamos o trabalho de recuperação e preservação das fontes iconográficas, produzidas e acumuladas pelos Institutos Federais constatamos que esse acervo é formado por uma colcha de retalhos construída com e pelo acervo das diversas instituições que compõem a Rede Federal. Sendo assim, chegaram até o Ministério depois de passarem por diversos filtros, por diversos olhares, por diversas subjetividades (PASSADO, 2012, p. 20).

Ao nos depararmos com o banco de imagens do Centenário da Rede Federal pudemos dimensionar o desafio da pesquisa, pois entre as aproximadamente 700 imagens, o acervo tem fotografias e documentos históricos (mídia digital), selecionados nos Institutos Federais e encaminhados à Comissão Centenário. O trabalho a seguir foi identificar, a partir de critérios que considerem a recorrência temática, as relações da fotografia com “outros textos” (intertextualidade).

As imagens⁴ enviadas foram contadas, categorizadas e definida uma linha para catalogação que considerou como “entradas” as temáticas recorrentes em todos os bancos de imagens enviados pelas instituições. As imagens foram separadas por décadas e subdivididas em categorias temáticas, assim definidas: Didáticas, Estruturas, Eventos e Documentos.

As categorias desse primeiro inventário são quatro:

Categoria Didáticas: onde estão fotos de aulas práticas e teóricas, alunos, professores e outros profissionais da educação, em atividade escolar e outras cenas que retratam as rotinas escolares.

⁴ Na primeira classificação as fotografias foram categorizadas e foi definida uma linha para catalogação que considerou como “ENTRADAS” as temáticas recorrentes em todos os acervos enviados pelas instituições.

Categoria Estruturas: contendo fotos de prédios, obras, laboratórios, equipamentos de laboratórios, equipamentos de proteção ou de segurança (ou a sua falta), salas de aulas, ambientes administrativos, mobiliário e equipamentos.

Categoria Eventos: apresenta fotos de festividades escolares, formaturas, festas cívicas, competições esportivas, apresentações artísticas e culturais, datas comemorativas, festas beneficentes, homenagens, premiações e outras...

Categoria Documentos: se constitui de fotos de documentos diversos, desde documentos oficiais, atas, diplomas, até jornais escolares, boletins, revistas e outros tipos de textos.

No entanto, cabe ressaltar que diversas categorias temáticas podem ser estudadas e ressignificadas. Nossa intenção foi a de dialogar teoricamente com este conteúdo das imagens.

Para ampliar a nossa compreensão sobre as categorias em evidência recorreremos a Marx (1982), onde observa a capacidade que as categorias têm em apreender a síntese social, pois recupera as relações sociais, com caráter histórico e transitório das formas de produção numa época determinada.

Os homens, que produzem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais [idéelles] dessas mesmas relações sociais (MARX, 1982, p. 551).

Com o objetivo de consolidar as informações coletadas e ampliar o banco de imagens para elaboração de publicações, uma equipe de pesquisa visitou os institutos federais,

com foco definido nas 19 escolas centenárias. Nas visitas, o representante da instituição na Comissão do Centenário convidava alunos, ex-alunos, servidores ativos e aposentados para comparecer a uma entrevista na instituição e, assim, municiar a criação de um banco de história oral. Em alguns casos, considerando a idade e disponibilidade dos entrevistados, a abordagem se dava em outro espaço previamente combinado. Esse material ainda não foi incorporado a publicações.

Devido à necessidade de recuperação das imagens para gerar publicações, precisamos utilizar alguns critérios na seleção; 60% das fotografias estavam em boa qualidade de resolução (300 DPI). As fotos classificadas cronologicamente até a década de 1970 estavam em sua maioria em preto e branco (p/b). A partir da segunda metade da década de 1970 as fotografias eram coloridas. Em alguns casos, percebe-se tratar-se da reprodução digital de álbuns muito antigos, pois as páginas foram integralmente reproduzidas.

Portanto, algumas reflexões emergem do contato estabelecido com os bancos de imagens da Rede e revela indícios que podem subsidiar uma abordagem teórico-empírica do acervo e permitir conhecer um pouco mais alguns aspectos da Educação Profissional em suas múltiplas relações. Como apenas uma parte do acervo foi utilizada no desenvolvimento de minha Tese, ainda há muitos materiais para o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

Cumprе ressaltar que o trabalho com as imagens foi realizado em um movimento de intertextualidade, recorrendo a outros documentos históricos, revistas, jornais, fontes de história oral, vídeos e outras fontes disponíveis. Para selecionar as fotografias e definir a coleção a ser analisada, uma ficha de catalogação foi criada e as fotos classificadas dentro de novas categorias de análise diferentes das categorias que foram usadas no material do Centenário (livro).



CATEGORIA DE ANÁLISE	TEMAS SELECIONÁVEIS	IMAGEM POR TEMAS	IDENTIFICAÇÃO	CRONOLOGIA
<p>Áreas institucionais; seleção de pessoas; grandes grupos, vícios de construção, gênero, transporte escolar</p>	<p>Alunos em frente à escola (ao lado)</p>		<p>Escola: Edifício do Instituto Federal de Educação, Ciência e Letras de Apucarana, Paraná Antes da reforma da escola</p>	<p>Década 1930</p>
			<p>Edifício: Escola Profissional Lafayette de Souza de Apucarana, Paraná</p>	<p>Década de 1930</p>
			<p>Escola: Escolas Profissionais Lafayette de Souza de Apucarana, Paraná. Escola de Comerciantes e Artesãos de São Paulo e Rio de Janeiro</p>	<p>Década 1930</p>

Figura 3. Reprodução de uma parte do formulário de classificação das imagens (acervo pessoal)

Para seleção das fontes foi fundamental a análise, leitura crítica e reflexão não apenas sobre documentos oficiais, mas também outros textos como relatórios, cadernos de registros, apostilas, *folders*, jornais da época e outros que estavam disponíveis. Ao utilizá-los, procuramos contextualizar a sua existência, indicando os que colaboraram na sua produção, reconhecendo-os como destinatários dos textos, reconhecendo a sua capacidade de intervenção, e assim conferindo-lhes oficialidade e autoria na produção de processos sociais.

A reconstrução histórica de 100 anos de educação profissional pela fotografia

Ao assumir a fotografia como fonte histórica, acreditamos em sua potencialidade para preservação da memória dos sujeitos sociais. Por isso, conferir ao banco de imagens a historicidade dos sujeitos é também um movimento de

resistência, denunciando as formas de poder nas estratégias de controle e de subordinação do social expressas nas relações, nas contradições, na luta de classes vivida e flagrada cotidianamente nas instituições federais.

As fotografias do banco de imagens da Rede Federal expressam, na memória preservada, as mudanças na materialidade escolar, ao longo do tempo, observadas no processo de transformação advindo do desenvolvimento científico-tecnológico, e dos fatores do mundo produtivo que tiveram e têm impacto na organização do trabalho.

Nunes (1989) chama a atenção para os prédios escolares, as rotinas e rituais da cultura escolar, as práticas, os livros didáticos, os desfiles, os eventos, as cerimônias, as formaturas. Outras percepções aparecem no uso diferenciado do espaço pelos professores e alunos (salas de aulas, ambientes tecnológicos, áreas de convivência, refeitório, alojamentos), pelas diferenças nas atividades desenvolvidas, nos objetos produzidos, nos equipamentos, nos materiais didáticos e recursos tecnológicos. Tudo no contexto expressa a materialidade.

O espaço descrito por Nunes anuncia o contexto de nossa pesquisa, pois trabalhamos, neste estudo, para resgatar a historicidade de alguns aspectos da cultura material de escolas do trabalho e das escolas profissionais e técnicas ou tecnológicas. Do espaço de formação, aos meios técnicos pode-se observar um significativo aparato, de características passíveis de identificação no tempo e no espaço, conferindo-lhes contexto e historicidade.

A expressão da cultura material percebida em meninos de pés descalços, meninos humildes, os “desvalidos da sorte”; na cultura escravista que moldou a educação profissio-

nal nos Liceus, Patronatos e Escolas de Aprendizes Artífices; na dualidade expressa pelos “professores dos livros” e “professores da graxa”, na distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual; nas ferramentas dando lugar a experimentos; na seletividade atual do acesso para escolas que passam a não ser prioritariamente para os “desvalidos”; dentre outras relações, contextos e conjunturas percebidas em imersões no banco de imagens.

Tais análises de conteúdo nos instigam como Ciavatta (2009, p.37) a buscar “compreender como a relação trabalho e educação ganha forma e significado nas escolas que preparam pequenos e jovens trabalhadores para o trabalho, no contexto das relações sociais capitalistas e do desenvolvimento das forças produtivas”.

A cultura material, objeto de estudo de vários historiadores, encontra destaque em trabalhos de Le Goff (1990). Entendemos a cultura material como uma relação social que implica a materialidade, o simbólico e os significados dessa relação materializada nos objetos presentes nas escolas investigadas (Ciavatta, 2009). Nas mediações expressas na cultura material das escolas da Rede Federal vai se tecendo uma identidade comum, permeada pela diversidade dos contextos.

A cultura material escolar se aplica à produção humana e pode ser entendida como um legado da sociedade que reflete o modo de pensar e os valores de cada cultura, de cada sociedade. Expressa-se pelo uso diferenciado do espaço e de sua ocupação pelos sujeitos sociais e, pelas diferenças nas ações, objetos produzidos, nos equipamentos e materiais didáticos, entre outros elementos.

Para identificar a cultura da educação profissional e a memória de suas transformações, observamos as transfor-

mações históricas (econômicas e políticas) da sociedade brasileira e seus impactos na política educacional.

Pensar historicamente o presente é estar pronto a pensar no estudo da história como mudança e transformação. Barros (1997) destaca a importância da fotografia como documento histórico e educacional ao abordar a fotografia na pesquisa histórica.

A imagem histórico-fotográfica pode revelar o discurso sobre a realidade da escola. O século de história registrado nas imagens impõe o estudo de seu uso na historiografia. Assim como Martelli (2003, p.19) acreditamos que “a imagem é sempre um monumento, produzido por uma subjetividade que a ‘veste’ de real”, que para ser trabalhada como documento necessita de uma metodologia que a interprete.

Uma questão que emerge sempre que se fala de fotografias e documentos históricos é a seleção, o “recorte”, do que deve ser considerado ao definir o banco de imagens. O que descartar? Quais os critérios para definir o descarte? Temos o direito de descartar objetos de um patrimônio coletivo? Como definir o que fica à disposição das pessoas? Estas são questões que emergem na fala de boa parte das pessoas envolvidas com o acervo das instituições.

Percebemos que na grande maioria das escolas, os acervos documentais preservados com rigor arquivista são os que se referem aos dados funcionais e burocráticos da vida institucional (atas, documentos legais), dos alunos (fichas de matrícula e de aproveitamento escolar) e dos professores e funcionários (relações trabalhistas). Excepcionalmente, os documentos relativos aos projetos e aos processos político-pedagógicos estão registrados e disponíveis. E ainda mais raramente, existe uma memória fotográfica sistematizada. Esta, geralmente,

está nas mãos dos professores e funcionários antigos que as preservam como parte de suas vidas, quase como bens familiares (CIAVATTA; CAMPELLO, 2006).

Pensando ainda nas questões referentes ao banco de imagens, identificamos o dilema dos suportes, item que também pode contribuir com a atribuição de contexto uma vez que os materiais e meios técnicos/tecnologia detêm características e estilos que podem ser identificados no tempo e espaço. A pergunta: manter as fotos em seus álbuns e molduras originais ou ressignificá-las em outro suporte?

A opção deve levar em consideração alguns aspectos que podem influenciar na leitura de contexto da fotografia, entre os quais destacamos:

1. O tipo de moldura, álbum, *passaporteur*, podem dar indícios para uma classificação cronológica;

2. Esses suportes estão carregados de “grifos” subjetivos, podendo inclusive revelar a importância dada ao fato ou pessoa registrada na imagem;

3. Descontextualizar uma fotografia descartando seu suporte original pode destituí-la de seu contexto, diminuir seu poder como imagem comunicativa. O suporte também concorre a ser conteúdo na significação do discurso;

4. Anotações não devem ser apagadas. Elas podem ajudar na atribuição de sentido, na elaboração da interpretação do conteúdo da fotografia;

5. Tudo, da moldura à luz, da cor ao suporte, tudo é história.

O que encontramos em muitos *campi* foi, na maioria das vezes, a constatação de um problema que não tem foco na

Rede Federal, mas, sobretudo, na cultura, ou diríamos, que a falta de cultura para preservação articula-se ao interesse de classe e a reprodução do domínio deste interesse falta de cultura de preservar a memória e o patrimônio material e imaterial em nosso país.

A visão de empilhamentos de caixas em depósitos empoeirados, a falta de pessoal especializado, a necessidade de espaços climatizados, a ausência de suportes adequados, enfim, esses e outros aspectos reafirmam a necessidade de uma política e de incentivos para que as instituições tenham condições de constituir seus Centros de Memória ou espaços onde se possa garantir a guarda, preservação e, principalmente, disponibilização dos bancos de imagens.

Em algumas instituições, há salas úmidas, caixas empilhadas, nenhum tipo de organização e a ausência de qualquer tipo de cuidado na guarda de seus acervos.



*RFEPT – Acervo fotográfico do banco de imagens do Centenário.
Registro da visita em alguns arquivos escolares durante a realização
da pesquisa, 2009.*

Na observação do trabalho “Arquivos do Mundo dos Trabalhadores, uma coletânea do 2º Seminário Internacional, O Mundo dos Trabalhadores e seus arquivos: Memória e Resistência⁵” percebe-se a importância da preservação de memória, reafirmada nas ações de preservação de identidades étnicas, institucionais, políticas, urbanas, locais, entre outras. Na mesma medida, em nosso contexto de trabalho, a preservação da memória valoriza narrativas, resgata documentos e objetos, cria símbolos comemorativos, enfim, afirma a relação de pertencimento a determinado grupo social/institucional/classe através desses conectores de identidade muito facilmente percebidos no contato com os colaboradores da pesquisa na Rede Federal.

A grandiosidade das instituições da Rede Federal revela-se também nas fotos de fachadas e obras. Comparadas a outras escolas da Rede Pública, essas instituições se impõem não apenas pela constatação física de suas dimensões, como também pelo seu status na sociedade e no mundo do trabalho.

Os prédios escolares expressam um conjunto de ideias, de sentimentos cimentados. As rotinas escolares, as práticas e livros didáticos, os rituais acadêmicos, a condição de gênero, os eventos, os desfiles, as cerimônias, as formaturas estão sendo hoje pensados, conceituados e trabalhados numa perspectiva abrangente, enquanto documento/monumento na História da Educação (NUNES, 1989).

Nas escolas fotografa-se muito e podemos observar que algumas temáticas são recorrentes. Parece haver a inten-

⁵ O Mundo dos Trabalhadores e seus Arquivos/Antônio José Marques, Inez Terezinha Stampa (organizadores). 2ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2010.

ção de imortalizar alguns instantes, de dar importância a eles, de trazê-los à cena. Porém, muitas vezes é um lugar de apagamentos – assim como as coisas escritas no quadro, o material das semanas tecnológicas e culturais, os trabalhos jogados no lixo ao final dos bimestres, os cadernos descartados. E, ano após ano, a passagem das pessoas pela escola vai mergulhando no registro do esquecimento de suas vontades, personalidades, individualidades, subjetividades... Fica o quê dessa história de cada um e de todos? Numa análise preliminar podemos afirmar que na construção cotidiana dessa rede ficam muitas contribuições, embora a assinatura seja muitas vezes “desconhecida”.

Por conseguinte, as fotografias, inseridas em álbuns “institucionais” refletem uma linha de inteligibilidade semelhante à da história oficial. Retratam datas comemorativas, rituais escolares, autoridades, solenidades, os fatos “extraordinários”. Porém no banco de imagens da rede federal há uma considerável coleção de fotografias que retratam o cotidiano, das práticas escolares, os alunos, servidores, professores. Estamos falando dos sujeitos sociais que constroem cotidianamente o “fazer-se” de Thompson (1987).

Estaremos também, no movimento anunciado Benjamin, em sua Tese VII, escrevendo a história a contrapelo, ou seja, do ponto de vista dos vencidos. Para Benjamin “escovar a história a contrapelo” tem duplo significado: o histórico, indo contra a corrente da versão oficial da história, e o político, o “sentido da história”, sinalizando a necessidade de lutar contra corrente para não perpetuar novas formas de opressão, guerras e catástrofes (LÖWY, 2005).

Considerações finais

A participação na Comissão do Centenário foi uma oportunidade preciosa para conhecer a diversidade e singularidade dos acervos das Escolas da Rede Federal. O desafio da pesquisa com acervos escolares nos convida a fazer falar a memória silenciada em salas úmidas, muitas vezes depósitos insalubres de fragmentos da história de uma rede de escolas tecida por muitas histórias e ainda em processo de luta para manutenção de sua existência.

Ressaltamos que muitas instituições possuem acervos de grande valor para os estudos relacionados à educação profissional. A guarda dos acervos está dentro dos princípios que orientam a sua preservação e há Centros de Memória ou Museus para o acervo. Infelizmente, não eram todas as instituições que possuíam essa estrutura no período em que a pesquisa foi realizada.

Como nossa pesquisa teve foco nas fotografias, ainda há muitos recursos a serem explorados para fins de pesquisa acadêmica, pois são muitas as informações do banco de história oral e de outros documentos coletados.

As nossas intenções na pesquisa com a fotografia se constituem para além de uma análise estética do conteúdo das imagens, pois, ao conferir aos sujeitos a produção social, reconhecendo-lhes a autoria nos processos de constituição da história da Rede Federal, estaremos contribuindo para preencher as lacunas de “silêncio” e esquecimento” atribuídos aos “de baixo”⁶.

⁶ Na década de 1960, influenciados pela discussão da Escola dos Anais sobre a crise do historicismo, historiadores ingleses passaram a produzir e defender a chamada história vista de baixo. Dentre os expoentes dessa corrente destacamos E. P. Thompson. A proposta da

O trabalho com a fotografia permitiu olhar e descrever a história da educação profissional a partir de múltiplas formas de conceber a materialidade expressa na cultura escolar. As fotografias foram abordadas de forma multirreferencial; a metodologia de análise entende a fotografia como mediação histórica (relação espaço-tempo), com análise de seus atributos e compreendendo, ainda, a imagem como unidade cultural de um universo denso de significados, precioso por sua significação histórica e por sua representação da memória e identidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Referências Bibliográficas

BARROS, A. M. **Da pedagogia da imagem às práticas do olhar**: a escola como cartão- postal no Distrito Federal do início do século. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). O ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

história vista de baixo é produzir um estudo sobre um processo histórico focado naqueles que, para Thompson, faziam parte da “massa de esquecidos”: camponeses, artesãos, operários, etc. Anteriormente Benjamin escreveu sobre a “história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 225).

_____. CAMPELLO, A. M. **Do discurso à imagem**: fragmentos da história fotográfica da reforma do ensino médio técnico no CEFET Química, 2006. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A formação do cidadão produtivo. Brasília: Editora INEP/MEC, 2006.

_____. **Mediações históricas de relação trabalho e educação**: gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina: CNPq: FAPERJ, 2009.

_____. **A cultura material escolar em trabalho e educação**. A memória fotográfica de sua transformação. Educ. e Filos. Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37-72, jul./dez.2009.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. [s.l.]: Ateliê Editorial, 2014.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo. Martins Fontes, 1990.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005

MARTELLI JM. **O uso da imagem na pesquisa educacional**. 26ª Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2003, Poços de Caldas, MG. Anais, Poços de Caldas, 2003.

MARX, Karl; **Cartas: Marx a Pavel V. Annenkov**. In: MARX, K; ENGELS, F. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982.

NUNES, C. **Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira**: reconstituição de uma experiência. Rio de Janeiro: PUC, 1989.

ROSA. Rosângela Aquino da; **A cultura material da edu-**

cação profissional, a memória e a história de sua transformação – O acervo de fotografias da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1909-1985). 2018. 241pp. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Niterói, Rio de Janeiro, 2018.

_____.(org.) **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: Editora do Instituto Federal de Brasília, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**, v. II: A maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Memórias das Mostras de Educação Profissional (MEPs) enquanto patrimônio histórico-educativo

Clarice Schüssler¹

Maria Augusta Martiarena de Oliveira²

Introdução

O presente artigo busca contribuir na discussão sobre patrimônio histórico-educativo ao aprofundar o estudo sobre as memórias das Mostras de Educação Profissional (MEPs) enquanto tal. O estudo é realizado no contexto da elaboração, desenvolvimento e implementação de um Museu Virtual, o MuseMEP. Este constitui-se no produto educacional que integrou a dissertação “MuseMEP³: fortalecer e preservar a memória das Mostras de Educação Profissio-

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Porto Alegre. E-mail: quimicalegal@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Pós-doutora em Educação, pós-doutoranda em Educação pela UFF. Professora no Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT) no IFRS. E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br.

³ Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575123>.

nal da rede pública estadual do RS”, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, cursado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre.

A pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, com o tema da Preservação das Memórias das MEPs, entre 2018 e 2020. Seu horizonte foi a promoção de um processo de mediação crítica para a preservação destas memórias e propunha-se a fortalecer e preservar as memórias das Mostras, atuando como processo sistemático e institucionalizado de preservação do acervo relativo às MEPs.

As Mostras da Educação Profissional ocorrem anualmente desde 2004. Foram concebidas para ser espaço de apresentação dos projetos de iniciação científica dos alunos dos cursos técnicos da rede pública estadual, de onde resulta material ímpar sobre saberes e práticas da EPT.

No estado do Rio Grande do Sul existem 160 escolas públicas estaduais que ofertam cursos técnicos, sendo 26 escolas agrícolas. O portfólio de cursos desenvolvidos nas escolas estaduais apresenta 87 cursos desenvolvidos de forma integrada ao Ensino Médio e 255 cursos na forma concomitantes e/ou subsequente ao Ensino Médio, com cerca de 30 mil alunos matriculados em 2018.

A abundância de experiências e o material acumulado na realização das Mostras, tais como fotografias, recortes de jornal, *banners*, convites, crachás, relatos, além dos próprios projetos de pesquisa (em papel ou arquivo digital) são verdadeiros vestígios históricos. É o acervo – material ou imaterial – que integra a cultura escolar das instituições

de Educação Profissional do Rio Grande do Sul (RS) e resguardam saberes e práticas docentes e discentes da Educação Profissional.

Porém, o esquecimento constitui-se ameaça em um cenário de fragilidade na salvaguarda deste patrimônio histórico-educativo da Educação Profissional, posta a inexistência de processo organizado e contínuo de busca, preservação e disponibilização pública de documentos relativos às MEPs. Foi sobre isso que a criação do museu virtual MuseMEP intentou atuar.

Ao trilhar o itinerário de elaboração do MuseMEP, as categorias Memórias e Patrimônio Histórico-Educativo foram chaves na discussão sobre as MEPs, e o objeto desta escrita é a relação entre Mostras e suas memórias, evidenciando estas últimas enquanto patrimônio histórico-educativo.

Este estudo é baseado em revisão de literatura, a qual incluiu a leitura, a análise e a interpretação de livros, periódicos, dissertações e outras bibliografias sobre a temática. Destaca-se que o referencial utilizado foi indicado pela banca da dissertação, como possibilidade de aprofundamento da temática.

Assim, inicia-se este artigo com uma breve contextualização das Mostras, refletindo em que medida as histórias das MEPs constituem memórias ou estão destinadas ao esquecimento. Seguindo nesta lógica, aborda-se a questão das memórias das Mostras, relacionando-o ao legado histórico oriundo de sua realização. Na seção posterior, discorre-se sobre as memórias das MEPs enquanto patrimônio histórico-educativo. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1. Mostras de Educação Profissional: Memória ou Esquecimento?

A MEP ocorre de forma regionalizada em sete núcleos no interior do estado do RS, que agregam as escolas das 30 Coordenadorias Regionais de Educação⁴ (CREs) e a cada ano uma das cidades sedes das CREs é o local da realização da MEP, embora possa haver exceções em razão da disponibilidade da cidade comportar a mostra (rede hoteleira, alimentação, transporte etc.). Esse contexto faz das Mostras uma prática de EPT muito conhecida e com grande participação das comunidades.

Além dos alunos, as MEPs mobilizam professores, equipes da Coordenadorias Regionais de Educação, bem como profissionais que atuam como avaliadores dos eixos tecnológicos dos projetos apresentados. Da mesma forma, participam pais e familiares dos alunos, além da visitação ser aberta a toda comunidade. Em algumas ocasiões, as Mostras são incluídas como eventos regionais nos calendários oficiais dos municípios e se constituem em uma prática educativa estendida, afinal, os alunos “defendem” seus projetos de pesquisa ao apresentarem aos visitantes e avaliadores das MEPs.

Disso resulta que muitos são os atores envolvidos nas MEPs e nelas se observa um mundo de muitas vivências acumuladas na realização destes eventos. Em 2018, com a realização da 15ª edição das MEPs, chegou-se a um inventário de aproximadamente três mil projetos desenvolvidos. Então, a Mostra se consolida enquanto oportunidade de compartilhamento dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos com a orientação de seus professores. Schüs-

⁴ Órgãos regionais de gestão da Secretaria Estadual de Educação (SE-DUC/RS).

sler e Oliveira (2020, p. 33) afirmam que:

Os fatos, acontecimentos, pessoas (personagens) e os lugares das MEPs são elementos que constituem a memória, tanto individual quanto coletiva, e comprovam que a memória é um fenômeno plural, vivido por cada um de maneira única. Essas memórias formam as lembranças e livram do esquecimento.

E da mesma forma, Schüssler e Oliveira (2020, p. 34) defendem:

A memória das MEPs é construída socialmente por cada pessoa e por todos os grupos envolvidos, sendo essas memórias importantes para o sentimento de continuidade e de coerência acerca de sua reconstrução de si, da sua identidade individual e também coletiva.

Percebe-se esta questão já trazida por Pollak (1989, p. 9):

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar espectral, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis.

Do “baú” de experiências e produção científica que a MEP acumula ao longo de mais de uma década de Mostras, podemos trazer a realização do processo de “Avaliação Participativa”⁵, em 2009. A proposta foi a participação

⁵ Documento Avaliação De Mostras De Educação Profissional: implementando uma Avaliação Participativa e comparando seus resultados com a Avaliação Tradicional. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/educ_prof_avaliacao_mostras.pdf Acesso em: 05 set. 2018.

de alunos e professores da Mostra na avaliação dos trabalhos e também levou em consideração a avaliação feita por visitantes e se constituiu de:

Parte da fundamentação teórica que embasa a Avaliação Participativa está alicerçada em Paulo Freire ao acreditarmos que deve haver uma relação dialógica horizontal, de dupla troca, não só na Educação como um todo mas também no processo avaliativo dos eventos tipo Feiras ou Mostras de Ciências e Tecnologia. No processo de Avaliação Participativa dilui-se o poder entre os avaliadores. Preservada a qualidade, a avaliação é enriquecida pela diversidade de pontos de vista (MORAES; MANCUSO, 2008. p. 9).

Essa experiência foi discutida, planejada e vivenciada de forma colaborativa, para a qual realizamos ampla formação de professores e da qual posso depor sobre o relevante exercício de superação de possíveis “disputas e méritos”, inerentes a eventos com premiação.

No período entre 2011 a 2014, a MEP envolveu alunos do Ensino Médio Politécnico e do Curso Normal e foi palco de mais este coletivo, em seus projetos vivenciais, elaborados, no componente curricular Seminário Integrado, pois era entendimento da SEDUC/RS⁶ de que: “[...] a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, s.d., p. 9).

Esses são apenas dois exemplos das muitas memórias que a MEP acumula e que, mesmo materializada em publicação, não se encontra resguardada enquanto memória da Mostra. Não há método de sistematização preestabelecido

⁶ Regimento Referência Das Escolas De Ensino Médio Politécnico Da Rede Estadual. Disponível em: http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf. Acesso em: 06 set. 2018.

ou coordenado em âmbito estadual para a organização dos materiais provenientes da realização das MEPs. Constatou-se que esse patrimônio cultural tão rico não está sendo valorizado, tornando-o passível de esquecimento.

Diante disso, Schüssler e Oliveira (2019, p. 1039) descreveram acreditar

“que o museu virtual é uma forma de conhecer, conservar e comunicar a herança da atividade educativa que são as MEPs e que a memória histórica a ser salvaguardada em um possível museu virtual é instrumento de afirmação do coletivo de atores envolvidos na realização das MEPs”.

Prosseguem as autoras defendendo que o processo de mobilização do acervo para alimentar a plataforma virtual do MuseMEP poderia “expectrar uma tomada de consciência deste coletivo de docentes e discentes das MEPs, pela (re)construção de suas memórias” (SCHÜSSLER; OLIVEIRA, 2019, p. 1039).

Le Goff (1990) destaca que os documentos não são materiais inocentes, mas que “exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (LE GOFF, 1990, p. 4), e disso também falam Schüssler e Oliveira (2019, p. 1040):

O museu, ao ser um potencial repositório de saberes, de referências comuns, que dão sentido à escola e sua comunidade, é uma forma de enfrentar processo de silenciamento das memórias e do patrimônio histórico-educativo das MEPs, que serve tão somente à lógica desumanizadora do capital, que tenta avançar também na educação em suas relações de exploração e de domínio.

As memórias das MEPs, resguardadas e fortalecidas pelo Museu Virtual são referências que nomeiam o passado dos que as viveram, enquanto exercício de le-

gitimação e de projetar-se no futuro, enquanto sujeitos de sua própria história (SCHÜSSLER; OLIVEIRA, 2019, p. 1039-1040).

Para Araújo e Santos (2012), as atividades da memória cumprem papéis sociais fundamentais na sociedade e que se evidenciam na construção de arquivos, notação de dados, organização de eventos e celebrações. Conforme as autoras,

“as narrativas históricas, nesse contexto, refletem um processo incessante de seleção e reconstrução de vestígios do passado. [...] Tanto a história como a memória lidam com a descontinuidade do tempo moderno” (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 5).

Ao pensarmos nos documentos, imagens e tantos outros itens que compõe a história as MEPs, conta-se que, muitas vezes, essas memórias não tinham a intenção de constituir um legado. Tal material é advindo da ação das pessoas que atuam na educação e, no seu fazer, contribuem com a perpetuação deste patrimônio. Esse contexto reforça a relevância da pesquisa realizada no mestrado, que resultou na elaboração do MuseMEP. Nesse sentido, Le Goff (1990, p. 91) afirma:

Quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade), as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado.

No que tange o potencial destes documentos e testemunhos, o uso da imagem como documento histórico é um dos desafios mais inquietantes para a pesquisa em educação. Como afirma Ciavatta (2012, p. 36):

Como fonte documental, como forma de conhecimento do mundo, guardiã da memória e elo de coesão de identidades, como representação da realidade, como elemento fundamental das artes visuais ou como produção cultural advinda do trabalho humano, a imagem participa de um universo sedutor e ambíguo de onde podem ser depreendidos múltiplos significados.

Pujadas e Tuneu (2016, p. 79-80, tradução nossa) apontam que:

“[...] houve uma proliferação de espaços dedicado à memória coletiva. Com uma abertura de sentido do conceito de memórias, as propostas museológicas surgidas nos últimos anos influenciam o desejo de resgate de vozes diversas”. Portanto, o MuseMEP é a materialização da pesquisa de mestrado que buscou atuar no fortalecimento e preservação do patrimônio histórico-educativo resultante das memórias das Mostras da Educação Profissional.

Por conseguinte, é importante discorrer sobre o conceito a fim de melhor compreender por que as memórias das Mostras constituem elementos preciosos.

3. Patrimônio histórico-educativo Memórias das MEPs enquanto Patrimônio histórico-educativo

Conforme Felgueiras (2005), o termo “patrimônio” tem significado sobretudo o conjunto de bens privados, transmitido de pais para filhos, de geração em geração. No entanto, a autora questiona: “Quando se fala de ‘herança’ ou

‘patrimônio’ educativo, o que se pretende designar?” (FELGUEIRAS, 2005, p. 91).

Henriques (2004) afirma que o conceito de patrimônio evoluiu muito; inicialmente estava associado à arte e à cultura, mas se sabe que o patrimônio de uma comunidade pode ser sua culinária, suas tradições ou meio ambiente, como fauna e flora. Para Felgueiras (2005, p. 92):

O patrimônio é visto inserido num espaço de vida, organizado e edificado, povoado por conjuntos de objetos portadores de formas, imagens, significados e valores. Patrimônio que é “resignificado” primeiramente pelas comunidades que o herdaram e pode e deve ser partilhado por grupos mais vastos e afastados, como contributo para a formação de um imaginário comum, que poderá ser fortalecido por laços afetivos.

Para Linares e Alderoqui (2013, p. 6) patrimônio é

“qualquer objeto, material ou imaterial, com capacidade de informar sobre a história da educação, seja porque serve de suporte para o registro e interpretação dos dados [...] ou porque em si é significativo”.

Ao apresentar seu trabalho de pesquisa sobre o patrimônio cultural da educação em Portugal, Maria João Mोगarro (2013) argumenta que nas últimas décadas emerge um significativo interesse pela escola e seu passado, fazendo com que historiadores e investigadores da história dirijam novos olhares sobre o patrimônio e a materialidade da escola, dando também atenção às memórias dos atores educativos.

O legado de matérias das Mostras, com destaque para os mais de três mil projetos de pesquisa já apresentados nas MEPs, credencia também as Mostras como espaços não formais de ensino, muito além da produção científica

ca dentro da escola. Assim, evidencia-se o quão vastas e significativas são as experiências. Benito (2018, p. 17, tradução nossa) discorre: “o patrimônio material e intangível da escola, que é um valor público, deve ser preservado, investigado e difundido”. O autor ainda afirma:

Essa valorização das fontes materiais da história da escola, até recentemente excluídas do patrimônio educacional por serem subestimadas diante dos testemunhos da mais prestigiosa cultura letrada, representa uma importante virada epistêmica e social (BENITO, 2010, p. 15, tradução nossa).

Da realização das MEPs há um legado de muitas experiências vividas, que envolvem o conjunto de atores das Mostras, desde os alunos pesquisadores amparados por todo universo de pessoas das escolas: diretores, professores e outros funcionários.

[...] Um dos princípios defendidos pela Nova Museologia é a noção da memória coletiva como base do patrimônio e referencial para o entendimento e transformação da realidade. A história de vida de uma pessoa é, portanto, patrimônio imaterial do grupo social ao qual ela pertence. E esse patrimônio deve ser preservado, assim como os bens materiais que são reflexo dessa memória coletiva. Ou seja, tão importante quanto preservar objetos é preservar os costumes, histórias e tradições ligadas àquele grupo social (HENRIQUES, 2004, p. 79).

Vivem as MEPs, também, todas as equipes de organização do evento para que então a Mostra alcance além dos muros da escola e se insira materialmente nas comunidades escolares, quando mais um grande coletivo se envolve na qualidade de avaliadores e visitantes (SCHÜSSLER; OLIVEIRA, 2019). Nessa perspectiva, Magalhães (2004, p. 134) contribui, dizendo:

A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem cruzada dos planos macro, meso ou micro-histórico, por uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceitualização: espaciotemporal: o nacional/universal, o regional, o local.

Todos os que vivenciaram a MEP em algum momento elaboram seus próprios saberes daquilo que viveram. Essas vivências, inseridas em um espaço “não formal”, são memórias socioculturais e até afetivas, que, contudo, não são conscientes, não estão sistematizadas e nem tão pouco disponíveis para ser compartilhadas.

É um patrimônio subjetivo, uma espécie de “memória viva” quanto os próprios projetos de pesquisa, algo como a “memória física” encontram-se hoje “espalhados” nos registros e materiais como vídeos, fotos, arquivos de editores de texto, de planilhas e de apresentações, registros de imprensa, entre outros, guardados nas próprias escolas e nas Coordenadorias Regionais de nosso estado.

Isso nos remete à Pollak (1989, p. 11):

Mas nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada. Sua memória, contudo, pode sobreviver a seu desaparecimento [...]. O passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida.

Além disto, ao considerar que nas MEPs são apresentados os projetos de iniciação científica produzidos nos cursos técnicos das escolas de EP da rede pública estadual – cada qual com sua realidade e especificidade – destaca-se:

[...] Supera-se uma perspectiva exclusivamente macro, que tinha privilegiado os mecanismos de poder e con-

trole, para a dimensão micro, que engloba os discursos que os atores educativos produzem sobre as suas vidas e sobre os objetos materiais que as configura-ram e que foram utilizados e reutilizados diariamente (MORGARRO, 2013, p. 91, grifo do autor).

A partir da década de 60, com o alargamento da noção de patrimônio, o museu deixou seu papel passivo de mero acumulador de patrimônio e cultura, e passou a ser um articulador do processo de mobilização cultural da comunidade (HENRIQUES, 2004). Nesse sentido, o desenvolvimento e implantação do MuseMEP buscou fortalecer e preservar as memórias das MEPs, bem como democratizar o acesso aos saberes construídos pelos alunos em seus projetos de pesquisa científica.

Conforme Moraes, Zaia e Vendrameto (2005) ações de preservação do patrimônio histórico e cultural são entendidas como fundamentais para a constituição e o exercício da cidadania.

A criação de um museu com as histórias das pessoas, baseada na premissa da democratização da informação, tornou-se possível não somente devido ao alargamento da noção de história e de patrimônio, mas também deve-se à própria redefinição do papel dos museus na sociedade (HENRIQUES, 2004, p. 77-78).

Mogarro (2013, p. 69) afirma que a “divulgação do patrimônio educativo tem vindo a consolidar-se também com os museus virtuais”. O MuseMEP dialoga com esta perspectiva, uma vez que surgiu da necessidade de salvaguarda do significativo patrimônio oriundo das realizações periódicas das Mostras de Educação Profissional. Henriques (2004, p. 67) argumenta:

“o museu virtual é um espaço virtual de mediação e de relação do patrimônio com os utilizadores. É um museu

paralelo e complementar que privilegia a comunicação como forma de envolver e dar a conhecer determinado patrimônio”.

Sobre museus educacionais, Linares e Alderoqui (2013, p. 4, tradução nossa) afirmam:

Motivações decorrentes de projetos de museus educacionais no momento, são principalmente a necessidade de documentar e interpretar a escola no passado para compreender o presente e projetar o futuro. Por um lado, salva e resgata a memória do que pode ser esquecido [...].

Cabe retomar a fragilidade da salvaguarda desse patrimônio e materialidade das escolas técnicas do RS. Conforme Magalhães (2004, p. 136):

“Frequentemente, a inexistência de um arquivo organizado, a dispersão da documentação por vários espaços e a precariedade das condições de conservação desafiam o historiador, mediante um protocolo, a intervir na construção do arquivo [...]”.

Diante desse contexto era evidente a necessidade de um processo de salvaguarda das memórias. Identificou-se a possibilidade de o museu virtual ser um espaço de organização de acervos e coleções *online*, de forma coletiva. Igualmente, constituiria uma interessante estratégia pedagógica na perspectiva do ensino da memória e do patrimônio, uma vez que é extremamente válido empregar a tecnologia para projetar e organizar espaços para o patrimônio histórico-educativo.

Na maioria das vezes, os materiais não eram guardados na escola ou nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), mas estavam com o/a professor/a que orientava os projetos. Soma-se a isso a grande rotatividade de servi-

dores nos setores de direção e administração das escolas, bem como nas CREs. Mogarro (2005, p. 110), ao falar sobre fontes de informação, observa que são: “de natureza muito diversificada e apresentando suportes também variados, situando-se muitas vezes fora da escola e do seu arquivo”.

Nesse sentido, além do desenvolvimento da ferramenta tecnológica, a elaboração do MuseMEP aconteceu com a mediação junto às CREs, SUEPRO⁷ e escolas para a busca de “memórias”. Menezes (2005, p. 12-13) diz:

“a preservação do patrimônio histórico escolar tem exigido que os pesquisadores adentrem porões e antigos galpões à procura de vestígios dessas culturas constitutivas da instituição escolar, de sua materialidade”.

Quanto à participação desses atores no processo de escolha e inserção de memórias, pode-se apresentar a afirmação de Henriques (2004, p. 24):

E foi a partir das mudanças do conceito de patrimônio, que surgiu uma nova visão de uma museologia mais participativa, através do movimento da Nova Museologia. A partir dos anos 60, muda-se a concepção de museu, mas também do público, que deixa de ser um mero observador e passa a participar ativamente do processo museológico.

Igualmente, pode-se indicar que a recuperação desses materiais relativos à realização das Mostras compõe experiência única para os envolvidos, principalmente para os servidores das CREs que inseriram arquivos no MuseMEP. Felgueiras diz:

⁷ Superintendência da Educação Profissional – SUEPRO/RS: é o órgão gestor da Educação Profissional dentro da SEDUC/RS.

Valorizamos as informações recolhidas e os significados que os atores lhes atribuem, como parte de um patrimônio imaterial da escola, indispensável à compreensão não só dos artefatos, mas também da própria sociedade que os produziu (FELGUEIRAS, 2005, p. 90).

É relevante mencionar a realização dos encontros de formação com os interlocutores das CREs, onde foram discutidas notas orientadoras sobre o processo de musealização dos itens que se tornariam acervo da plataforma digital. Henriques (2004, p. 26) diz: “no momento em que determinado patrimônio é musealizado ele estabelece uma relação com a memória construída daquela comunidade”. Ainda, tais encontros permitiram mobilizar os atores do universo das Mostras de Educação Profissional. Felgueiras (2005, p. 88-89) discorre:

Resgatar o passado plurifacetado da escola, produzido por diferentes atores sociais, exige um trabalho de elaboração e procura de fontes, não só nos arquivos, mas também junto de pessoas, despertando recordações, recolhendo materiais pessoais, pedindo auxílio para interpretar outros, existentes nas escolas, nas mais diferentes situações, muitas vezes em degradação ou em risco de se perderem completamente.

Além dos objetos inseridos na plataforma do MuseMEP pelos interlocutores nas CREs, outros objetos foram pesquisados nos arquivos da SUEPRO e em contato com pessoas, historicamente, ligadas às MEPs, como ex-servidores da SUEPRO e servidores das escolas (SCHÜSSLER, 2020). A partir dessas ações de mobilização, chegou-se a mais de quatrocentos objetos inseridos no MuseMEP.

Linares (2016, p. 121, tradução nossa) discorre:

Entender que o próprio objeto do museu ajuda a construir/interpretar a história, o patrimônio museológico é

considerado um objeto histórico e, como tal, tem um valor significativo como fonte para a história de educação e para a transferência cultural de uma sociedade.

A respeito do acervo do MuseMEP, vale pontuar que a plataforma digital permite *upload* de arquivos no formato de imagem ou PDF, possibilitando a inclusão de fotos, projetos de pesquisa e documentos norteadores. Menezes (2005, p. 14) argumenta:

O esforço em se preservar a memória das instituições, prática que se tem difundido amplamente entre os historiadores da educação, faz com que se vá além dos registros escritos, ao se considerar também os suportes que guardam esses registros, que trazem vestígios até então descartados. Para além dos escritos e seus suportes, a iconografia, vista não mais apenas como ilustração, mas como fonte, dentre outros materiais.

Portanto, Moraes, Zaia e Vendrameto (2005, p. 126) referem:

“documentos para educação precisam ser tomados, portanto, na sua mais ampla acepção. Além dos documentos escritos, textuais, é preciso incorporar fontes que têm sido, com mais frequência, excluídas das análises [...]”.

Contudo, é fundamental considerar que o MuseMEP não almeja ser mero repositório de objetos museológicos. Conforme dito anteriormente, seu intuito, além de preservar as memórias, é democratizar o acesso aos saberes produzidos nas Mostras. Viñao (2016, p. 222, tradução nossa) salienta:

Como historiadores [...], junto com o estudo do patrimônio educacional, como função nele incorporada, somos responsáveis pela tarefa de sua divulgação. Por várias razões. De uma perspectiva geral, porque a pes-

quisa histórica - a produção da história - não pode ficar em algo restrito a um mundo fechado de poucos especialistas no assunto que, na melhor das hipóteses casos, eles apenas lêem uns aos outros. O historiador, como tal, tem uma função social.

A partir do que foi apresentado até aqui, pode-se observar a relação das memórias das Mostras com o conceito de patrimônio histórico-educativo. Essa discussão não se esgota neste trabalho, mas aponta para a pertinência da temática no contexto das MEP, confirmando o potencial desse espaço como importante campo de pesquisa para colaborar com a história da educação no Brasil.

Considerações Finais

As Mostras da Educação Profissional ocorrem periodicamente e foram instituídas como espaço para exposição de trabalhos científicos produzidos por alunos e professores das escolas de Educação Profissional da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. No entanto, tornou-se mais do que local de apresentação, configurando-se, também, em um vasto universo de experiências e aprendizados. Conforme supracitado, a realização das Mostras mobiliza e impacta a vida de inúmeros sujeitos, sejam alunos, professores, diretores, servidores públicos, familiares ou comunidade em geral.

Apesar de tamanho legado, historicamente há uma lacuna que diz respeito à salvaguarda dos materiais procedentes das MEPs, evidenciando a vulnerabilidade de tal organização. A carência de um processo sistemático e permanente de preservação das memórias foi o ponto de partida para propor uma ferramenta que pudesse resguar-

dar e fortalecer o patrimônio histórico-educativo, que foi o MuseMEP.

O objetivo deste artigo era contribuir no debate acerca do conceito de patrimônio histórico-educativo a partir da relação com as memórias das MEPs. Salienta-se que a produção está inserida no contexto do desenvolvimento e implantação do MuseMEP, o museu virtual enquanto produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no IFRS, *Campus* Porto Alegre.

A partir do que foi aqui discutido, pode-se dizer que os museus são lugares de memória, uma vez que abrangem patrimônio, bem como lidam a memória das pessoas que com ele colaboram. No caso do MuseMEP, almeja-se sensibilizar diferentes atores a fim de que o patrimônio histórico-educativo das MEPs seja valorizado e haja cada vez mais iniciativas que colaborem com sua salvaguarda.

Compreender que as memórias das Mostras não são apenas fotos ou tão somente arquivos, mas constituem um patrimônio que deve ser preservado e difundido. Assim, contribui-se também para história da educação brasileira. Contudo, sabemos que a salvaguarda permanente das memórias - patrimônio - das MEPs é uma longa trajetória que ainda precisa ser percorrida; atualmente configura alguns passos num caminho que se inicia. Seguiremos.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 79, out. 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/>

rccs/728. Acesso em: 11 dez. 2020.

BENITO, Agustín Escolano. *Patrimonio Material de la Escuela e Historia Cultural*. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.11, n. 02, p. 13-28, 2010.

BENITO, Agustín Escolano. *El Centro Internacional de la Cultura Escolar – del patrimonio e memoria de la educación a la sociedad del conocimiento*. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 11-33, 2018.

CIAVATTA, Maria. O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia. Universidade Federal Fluminense. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 12(1), p. 33-46, ISSN 1984-6657, jan-abr. 2012. Disponível em: <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Materialidade da cultura escolar**: a importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, UNICAMP, Campinas, v. 16, n. 1 (46), ex. 1, p. 87-102, jan./abr. 2005.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. **Memória, museologia e virtualidade**: um estudo sobre o Museu da Pessoa. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Departamento de Arquitetura, Urbanismo e Geografia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal, 2004.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] - Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LINARES, María Cristina. *Memorias Y Huellas Del Patrimonio: Investigación Y Exposición En El Museo De Las Escuelas*. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Desafios Iberoa-**

americanos: O Patrimônio Histórico-Educativo em Rede. Série Patrimônio Histórico Educativo, v. 1. São Paulo: CME/FEUSP, 2016, p. 117-134.

LINARES, María Cristina. ALDEROQUI, Sílvia. *El Museo de las Escuelas: una década de hacer museo. Historia de la Educación. Anuario. ISSN en línea 2313-9277. Sociedad Argentina de Historia de la Educación.* Disponível em <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3115/pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2018.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004, 178 p.

MENEZES, Maria Cristina. A escola e a sua materialidade: o desafio do trabalho e a necessidade da interlocução. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1 (46) - jan./abr. 2005.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-Posições**, v, 16, n. 1 (46) - jan./abr. 2005.

MOGARRO, Maria João. **Património Educativo E Modelos De Cultura Escolar Na História Da Educação Em Portugal.** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. *Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla. Cuestiones Pedagógicas*, 22, p. 67-102, 2012/2013.

MORAES, Roque. MANCUSO, Ronaldo. **Avaliação de Mostas de Educação Profissional:** implementando uma Avaliação Participativa e comparando seus resultados com a Avaliação Tradicional. Rio Grande do Sul: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação Profissional, 2006. Disponível em: <http://servicos.educacao>.

rs.gov.br/dados/educ_prof_avaliacao_mostras.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ZAIA, Iomar Barbosa; VENDRAMETO, Maria Cristina. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1 (46) - jan./abr. 2005.

PUJADAS, Eulàlia Colleldemont; TUNEU, Núria Padrós. *De La Ideación A La Concreción De Um Museo Pedagógico Virtual: La Experiencia Museográfica Del Muvip*. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Desafios Iberoamericanos: O Patrimônio Histórico-Educativo em Rede**. Série Patrimônio Histórico Educativo, v. 1. São Paulo: CME/FEUSP, 2016, p. 79-95.

RIO GRANDE DO SUL. **Regimento Referência Das Escolas De Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. Disponível em: http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf. Acesso em: 06 set. 2018.

SCHÜSSLER, Clarice. **MuseMEP: salvaguarda das Memórias da Educação Profissional**. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/183>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SCHÜSSLER, Clarice; OLIVEIRA, Maria Augusta M. de. Salvaguarda de Memórias das Mostras de Educação Profissional – MEPs: em busca de caminhos. 2019, p. 1023-1042. In: **Anais do 25º Encontro da ASPHE – História da Educação e Democracia: Desafios e Conquistas**. Disponível em: <http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/index.php/2019/10/31/25o-encontro/>. Acesso em: 2 abr./2021.

SCHÜSSLER, Clarice; OLIVEIRA, Maria Augusta M. de. **Mostras De Educação Profissional Das Escolas Da Rede Públi-**

ca Estadual Do Rio Grande Do Sul E Memória: Um Ensaio. In: VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara (Orgs.). **Organização e memórias da educação profissional e tecnológica: constatações e proposições**. Curitiba: CRV, 2020, p. 19-36.

Viñao, Antonio. *El Muvhe Y El Ceme Como Pre-Texto: Reflexiones Sobre La Protección, Conservación, Estudio Y Difusión Del Patrimonio Histórico-Educativo*. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Desafios Iberoamericanos: O Patrimônio Histórico-Educativo em Rede**. Série Patrimônio Histórico Educativo, v. 1. São Paulo: CME/FEUSP, 2016, p. 209-228.

Imprensa pedagógica expressa em revista: Documentos de memória e história

Alisson Paese¹

Introdução

Neste capítulo propomos apresentar o produto de ensino desenvolvido a partir dos conceitos de imprensa pedagógica e como ele pode representar práticas e memórias dentro da história da educação profissional e tecnológica. Práticas estas que devem refletir o trabalho como um princípio educativo, unindo teoria e prática, consolidando-se em um movimento nesse sentido, como sugerido por Moura (2007).

Entendemos ainda que, como responsáveis pela formação para as demandas sociais e alternativas tecnológicas, os profissionais da educação profissional e tecnológica devem compartilhar suas experiências. Assim, outros podem tomar conhecimento e a partir das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos resultar em formação continuada, que é processo que possibilita a sistematização desses aspectos.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Porto Alegre. Assistente em Administração do IFRS, *Campus* Porto Alegre. E-mail: alisson.paese@ifrs.edu.br

Dessa mesma forma, podem sentirem-se representados, valorizados. A disponibilidade de dispositivos que levem à reflexão, divulgação de experiências e registro das mesmas consideramos de suma importância, pois fomentam a associação do que foi vivido ou praticado por outros, no seu campo, às próprias práticas e trajetórias profissionais dos que se apropriam desses dispositivos.

Entre os dispositivos com poder e propriedades intrínsecas para tudo isso, colocamos aqui a imprensa pedagógica, campo de pesquisa inserido na História da Educação. Deve-se ter em conta que essa área há muito volta-se notadamente ao estudo da produção docente e discente, deixando pouco espaço para os aspectos de outros agentes e profissionais da educação, tais como técnico-administrativos. Compreende-se que tais agentes encontram-se em instituições específicas, mas considera-se relevante compreender a sua contribuição para a História da Educação.

A alternativa de ferramenta abordada aqui, mais focada em aspectos humanísticos, e sua contribuição para a memória da educação profissional, consiste em uma revista de gestão de pessoas, considerada como imprensa pedagógica. Propõe-se compreender esse tipo de imprensa, até agora menos estudado, pois refere-se ao funcionamento, à cultura escolar, a uma instituição de ensino. Pedagógica, na qual se trata das especificidades do trabalho de servidores de instituição de ensino, no caso, do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul.

Tal revista objetivou divulgar e disseminar a cultura organizacional bem como auxiliar profissionais da área de Gestão de Pessoas e demais gestores no momento da inserção de novos colaboradores no ambiente de trabalho. A proposta também buscou contribuir para atender as

necessidades de formação continuada de profissionais da educação e ambientação adequada de novos servidores, principalmente no tocante à assimilação e percepção da cultura organizacional.

No entanto, suas possibilidades ampliam-se para, mediante acervo, contribuir para a memória da instituição, a memória das práticas na educação profissional e tecnológica. A seguir, apresentamos um recorte e síntese de aspectos relevantes para o tema memórias e práticas na educação profissional e tecnológica, baseadas no desenvolvimento da Revista de Gestão de Pessoas como produto resultante de programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Construindo uma revista: construindo história

Para o desenvolvimento da mencionada revista, realizou-se um extenso levantamento de dados e documentos, o qual consistiu na busca e identificação de mídias eletrônicas voltadas à comunicação institucional, ou seja, dispositivos de imprensa pedagógica.

O conteúdo da referida revista pretendeu ser o de assuntos de interesse de servidores, sem ater-se em demasia a aspectos técnicos e procedimentos referentes à carreira, pois não pretendia-se o delineamento de um manual, mas sim o enfoque de aspectos mais humanos e de história da instituição e seus colaboradores, ressaltando o papel de cada um dentro desse contexto.

Tais documentos, previamente pesquisados, tratam-se portanto de documentos históricos ou fontes que permi-

tem tecer considerações. Filosoficamente, Abbagnano (2012) afirma que a expressão fontes históricas indica comumente o material de pesquisa historiográfica, e as divide em “restos” e “tradições”, onde os primeiros incluem os documentos “cuja finalidade é transmitir para o futuro a conclusão de um fato, e das inscrições, medalhas, moedas etc” (ABBAGNANO, 2012, p. 508). Elas resultam ainda de ações do homem e mesmo que tenham sido construídas sem a intencionalidade de registrar sua vida e o seu mundo, Lombardi nos dá a conclusão:

[...] acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida (LOMBARDI, 2004, p. 155).

Assim, consideramos que no processo de construção ou produção de conhecimento histórico, na área da educação inclusive, todos os documentos relacionados e possíveis passam a ser válidos e transformam-se em base para novos; por isso a própria ferramenta de imprensa pedagógica se constitui em futuro documento de história e memória educacional.

Importante destacar que para esse tipo de produto educacional, na construção do embasamento teórico, a metodologia apontou a natureza qualitativa como predominante, bem como o procedimento técnico de estudo de caso. A unidade de análise foi uma autarquia federal de educação profissional e tecnológica.

Especificamente no levantamento de dados, a busca ocorreu em sítios de instituições de ensino da rede federal equivalentes à que compõe o estudo de caso, já que é lá que a priori estariam as mídias digitais utilizadas para a co-

municação dessas instituições.

Partindo da busca minuciosa pelos sites institucionais da rede federal de educação profissional e tecnológica, em 2019 concluímos um estudo justificado pela especificidade do almejado e no intuito colher dados e ideias que auxiliassem na confecção da revista².

Devido ao claro objetivo de dar a mesma um conteúdo de interesse de servidores, ou seja, sem ater-se em demasia a aspectos técnicos e procedimentos referentes à carreira, não se pretendeu o delineamento de um manual, mas sim o enfoque de aspectos mais humanos, de história da instituição e seus colaboradores, ressaltando o papel de cada um dentro desse contexto.

Entendemos que o conhecimento da existência e principalmente a forma como tais revistas se apresentam constituem documentos para a elaboração de novos trabalhos similares e que, como eles, poderão servir um dia como acervo para compreender a história das instituições onde se inserem.

As produções encontradas no estudo foram distintas da formatação e categoria da Revista de Gestão de Pessoas Manuais dirigidos a servidores e enfatizando portanto, aspectos técnicos e de legislação, ou ainda, explanações da estrutura formal das instituições e predominância de portais de notícias (clippings) com ênfase em informações de

² A relação das produções encontradas e a análise das mesmas foi apresentada no I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, no IF Sul - *Campus* Charqueadas, em outubro de 2018, com o trabalho intitulado Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da Imprensa Pedagógica: Revistas Eletrônicas, disponível nos anais do evento em: <https://doity.com.br/anais/i-seminario-nacional-de-ept>.

cunho geral institucional.

De acordo com o levantamento, apenas 32,5% das 43 instituições pesquisadas apresentaram produções no formato Revista ou Jornal. Porém, com exceção do Instituto Federal de Sergipe (IFS), focavam em assuntos gerais institucionais e não eram produzidos ou idealizados pelo departamento de Gestão de Pessoas ou similar. Além do tipo de produções já citadas, 67,5% apresentavam-se como informativos, portais e boletins.

Apenas no Instituto Federal de Sergipe (IFS) o Jornal institucional denominado “A Prévia”, destinado a colaboradores daquela instituição, possuía conteúdo muito similar à nossa proposta, pois tinha periodicidade, formatos digital e impresso, voltado tanto a aspectos técnicos, de legislação da área de ensino e área pública, artigos sobre servidores e boas práticas profissionais, mas também abrangia aspectos de extensão e de discentes em algumas edições. Não tratava-se exatamente da mesma abordagem, além do fato de não ser voltada especificamente à Gestão de Pessoas, embora a temática esteja completamente inserida na área. O referido Jornal, até julho de 2018, estava em sua 16ª edição e surgiu em março de 2017, sendo coordenada pelo setor de Comunicação daquela instituição. As produções similares, portanto, eram bem escassas e recentes.

Encontramos, também, inúmeras revistas digitais (nove e uma produções) voltadas à disseminação de artigos e produções científicas e tecnológicas nas áreas de Ensino, Extensão e Pesquisa e Inovação; as conhecidas revistas científicas. No entanto, não eram o foco, por constituírem-se como imprensa científica.

Pelo levantamento, foi constatada a quase inexistente expressão do tipo revista eletrônica voltada às questões

de carreira e gestão dos trabalhadores em educação, com abordagem humana e menos técnica, onde menos da metade das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica utilizavam essa categoria de imprensa. Menos ainda, cerca de 2,32% (o que trata-se de apenas 01 instituição) a utilizavam com foco em aspectos do servidor.

Cabe ainda salientarmos que foram 104 produções encontradas e consideradas imprensa pedagógica ou científica, de modo geral. Porém, a fraca expressividade de mídias de imprensa pedagógica voltadas ao trabalhador da educação impulsionou desta forma a produzirmos uma mídia voltada especificamente àquele público, abrangendo então servidores, fossem eles docentes ou técnico-administrativos.

Percebe-se a potencialidade e necessidade das Revistas como imprensa pedagógica. A pouca expressividade das mídias de imprensa pedagógica voltadas especificamente para o ensino profissional de trabalhadores da educação corrobora com o fomento do uso mais aprofundado dessa ferramenta.

Seguindo o processo de construção da ferramenta, partimos para a coleta de percepções, onde utilizamos a entrevista semiestruturada, com sujeitos que faziam parte da instituição objeto de estudo. No estudo de caso, encontramos maiores delimitações e foco, onde as percepções dos sujeitos e os dados advindos da utilização dessa técnica são evidenciados. É considerada um instrumento de excelência da investigação social.

Foi instrumento que julgamos adequado, em virtude de utilizarmos a história oral (HO) como parte da metodologia, possibilitando representar aspectos das trajetórias individuais e coletivas, eventos ou processos. Temos uma

narrativa como documento principal e o pesquisador depois, assim, interpreta o trabalho histórico.

Essa face da investigação nos traz ainda as indagações relativas à memória coletiva, as quais, segundo Fucci Amato (2004), são pertinentes na compreensão da instituição que foi objeto de estudo.

Com a materialização dessa fonte oral, tendo sido transformada em fonte documental, mediante transcrição e análise das entrevistas dos sujeitos, foi possível uma análise maior das possibilidades construídas, valendo-se das memórias compreendidas.

Após a captação e análise das percepções dos sujeitos entrevistados, obtivemos os subsídios necessários para a construção da revista. Assim poderíamos obter maior precisão ao construir o conteúdo da mesma, voltado ao real interesse do público específico.

Já na fase de aplicação, a revista foi submetida a uma avaliação, para que se verificasse sua aplicabilidade. Utilizou-se questionário a fim de avaliar aspectos como o layout da revista, importância da mesma para o conhecimento do quadro de servidores, utilidade para a ambientação de novos colegas, relevância dos assuntos abordados e possibilidade de novas edições.

Tal instrumento foi aplicado a servidores de cada uma das unidades de gestão de pessoas, justificando-se devido ao fato de que a revista, preliminarmente, é destinada a ser ferramenta dessas unidades. As respostas obtidas corroboraram a importância de um conteúdo que refletisse o interesse do público-alvo e principalmente onde os sujeitos tivessem um espaço de expressão.

É importante realizarmos tais procedimentos metodológicos antes de desenvolvermos um produto dessa categoria

ria, para que o mesmo possa refletir os anseios captados e atingir os objetivos que foram propostos pelo pesquisador.

Isso tudo se reflete depois na escolha de matérias e conteúdo, divisão de seções de interesse da revista, quantidade de páginas, escolha do título etc. Aliás, o título, ou nome da revista, foi cuidadosamente escolhido para evidenciar o que se tratava e buscava. O *naming* “PertemSer – A Revista de Gestão de Pessoas do IFRS” escolhido foi propositalmente trabalhado na grafia para que as palavras “pertencer” e “ser” fossem fundidas e ficasse claro não se tratar de erro ortográfico, mas de demonstrar duplo sentido: o sentimento de pertencimento e tratarmos de pessoas, seres, e não meros recursos ou capital humano.

Deste modo, o cuidado agora com a parte tangível ou perceptível da revista foi prioritário. Aspectos de comunicação visual, como layout, design, cores, imagens etc. foram levados em conta. Ela pode ser acessada diretamente no seguinte link: <https://ifrs.edu.br/gestao-de-pessoas/revista-perten-ser/>. Exemplares impressos também foram disponibilizados nas unidades de gestão de pessoas da instituição e o conteúdo e layout são os mesmos, tanto na versão on line quanto na impressa. A revista possui o ISSN nº 2674 5550.

Relacionando conceitos

Na divulgação de informações, a imprensa intencionalmente o faz no campo não-formal de educação, pois assim não reduz a mesma à instituição escolar. O veículo de comunicação do tipo Revista, como acervo, amplia o escopo por voltar-se além desse espaço. Tal pressuposto vai ao encontro do que diz Libâneo (2009), afirmando estar-

mos inseridos numa sociedade pedagógica em que somos inundados de informações pelos mais diversos veículos e mídias em diferentes espaços, sejam eles formais, não-formais e informais.

Para compreendermos melhor essas definições, continuemos apoiados em Libâneo (2009, p. 88). O autor afirma que a educação formal é estruturada, sistematizada e institucionalizada, onde o exemplo mais contundente é a escola. A não-formal é caracterizada como “atividades de caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas não-formalizadas” (LIBÂNEO, 2009, p. 89). Os meios de comunicação de massa são um exemplo. Por último, a informal, é caracterizada pela falta de intencionalidade.

A imprensa pode, assim, sendo um meio de comunicação e informação, estar inserida na sociedade pedagógica apontada por Libâneo (2009), pois é um veículo que promove debates, discussões, difunde informações, reflete comportamentos e ideias, valores e culturas.

Estudos a partir da década de 1990 apontaram a importância desse meio e tecnologia para “apreender a multidimensionalidade do campo pedagógico e suas dificuldades de articulação teoria-prática, além de possibilitar a identificação dos principais grupos e personagens de determinada época histórica” (FERNANDES, 2008, p. 16).

Nóvoa (1997) denomina a imprensa pedagógica como imprensa educacional, afirmando que este tipo de imprensa é capaz de passar aos leitores informações únicas e insubstituíveis, pois “estamos, na maior parte das vezes, perante reflexões muito próximas do acontecimento [...]”

(NÓVOA, 1997, p. 12). Outro aspecto de suma importância nos aspectos presentes da imprensa pedagógica também é ressaltada pelo autor:

A imprensa é o lugar de afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva, na medida em que cada criador está sempre a ser julgado, seja pelo público, seja por outras revistas, seja pelos seus próprios companheiros de geração. De facto, a feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polémicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto dos poderes públicos ou nos editoriais de abertura (NÓVOA, 1997, p.12).

Ainda hoje as publicações generalistas dividem espaço com as de temáticas especializadas como os periódicos políticos, de interesse social e os voltados às áreas profissionais, inclusive a educação, apresentando-se como imprensa pedagógica de carácter informativo. “Como a maior parte das publicações periódicas, ela constitui uma fonte de informação que ajuda a reconstruir a história porque oferece dados de grande interesse em diferentes âmbitos, como editorial, profissional, social, artístico, e outros” (VASALLO, 2015, p. 12, tradução nossa). Ademais, entendemos que possa fomentar debates de grande interesse e assim fazer parte do patrimônio cultural da instituição.

Podemos acrescentar a palavra científica no termo imprensa pedagógica, auxiliando na construção de relatos particulares de vários atores, de acordo com José Maria Hernández Díaz (2013), dentre eles, os professores, as instituições, universidades, assim como materiais de ensino, métodos de trabalho, dentre outros passíveis de investigação.

Uma revista, instrumento de imprensa como meio de comunicação e informação, tem segundo Nóvoa (2002) um caráter distinto no fornecimento desses meios por estar muito próxima dos acontecimentos. Assim, o autor afirmou:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação [...]. São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fulgaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto histórico e sociológico da educação e da pedagogia (NÓVOA, 2002, p. 31).

Por este caráter distinto de fornecimento, há uma relação direta com a cultura organizacional na facilitação de sua difusão. Ou seja, fomenta-se o conhecimento o mais breve e amplo possível sobre as crenças, normas, valores, cultura organizacional, missão e políticas vigentes em uma instituição escolar e até mesmo características e informações sobre os colaboradores.

Do mesmo modo, entende-se que a revista constitui-se, além de uma tecnologia, uma ferramenta pedagógica viável, pois concordamos com Catani (1994) que afirma as mesmas como fontes informativas acerca de dimensões gerais e específicas do campo educacional e na expressão das condições da organização do espaço profissional.

Uma revista, portanto, dirige-se a um público específico (NATANSOHN et al, 2009, p.1) “destacando-se pelas estratégias visuais, pela segmentação temática e a periodicida-

de não atrelada à urgência informativa, o que permite a instauração de práticas profissionais e de relação com seu público bastante peculiares”.

No caso das revistas *online*, os autores (ibid.) informam que são conhecidas no mundo anglo-saxão, como *e-zines*, *webzines*, ou *cyberzines* e *hyperzines*, além de magazine-online. No Brasil, entretanto, não há uma terminologia específica. Costumam ser chamadas de revistas digitais ou webrevistas.

De acordo com a nomenclatura CAPES, trata-se de um Material Textual do tipo Revista, com suporte físico e digital (*on line*).

Cultura e memória em revista

A cultura organizacional ou institucional pode ser vista nas diversas formas como histórias, símbolos e linguagem. Em uma revista pedagógica, por exemplo, ela pode ser expressada e registrada, virando história. No caso das histórias, Chiavenato (2014) exemplifica que elas podem ancorar o presente no passado para explicar e legitimar as práticas atuais e os eventos, símbolos como marca, cores, padrões de documentos e outros, expressam e até reforçam os valores organizacionais e são aspectos importantes de comunicação não-verbal. Assim como os termos específicos (para descrever setores, equipamentos...), aponta o autor, e até mesmo a maneira como as pessoas vestem-se, são formas de expressar a cultura organizacional. A cultura a ser expressada, no presente trabalho, além do contexto organizacional, tem forte relação com o conceito de cultura escolar, bem expresso na definição de Dominique Julia:

Podemos definir a cultura escolar como um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e das condutas a inculcar em um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e da incorporação de comportamentos, normas e práticas comprovadamente ordenadas às finalidades que podem variar ao longo do tempo (2001, p. 354, tradução nossa).

Tal cultura utiliza “dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação”, como aponta Julia (2001), e sua transmissão. Então podemos abordar o conceito de imprensa pedagógica, como esse “dispositivo”. Este importante autor constatou que historiadores da pedagogia, debruçando-se sobre e focando principalmente textos normativos, acabavam por superestimar o que os mesmos traziam ou representavam.

Como modelos ou projetos, constituíam a cultura escolar de maneira isolada, ou seja, não levando em conta as restrições e contradições do ambiente fora da escola. Esta é, por Julia (2001), uma visão fantasiosa da “potência absoluta dos projetos pedagógicos” e até mesmo apontada como utopia contemporânea. Isso tudo porque ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e ignora, como já dito, as resistências, tensões e apoios a que os próprios projetos podem submeter-se.

Amaral (2002) afirma que os estudos das instituições educativas, mesmo com “recortes” para balizamento, deixem de ser apenas uma narrativa de fatos dentro de uma cronologia rígida, mas que contenham inter-relacionamentos no tempo e espaço. A questão da cultura e a memória é bem destacada na seguinte reflexão:

É inegável que todo grupo social que esquece seu passado, que apaga sua memória, acaba por perder sua identidade, tornando-se uma presa fácil das artima-

nhas das relações de poder (AMARAL, 2002, p. 127, grifo nosso).

Há muito tempo, nos mostra Vasallo (2015), vem se forjando um sentimento compartilhado de dotar os periódicos de uma responsabilidade moral e educadora, tendendo a favorecer a cultura e seu compartilhamento, lutando assim contra a ignorância da sociedade e também fazendo com que se elevem os níveis de instrução e profissionalização.

O referido compartilhamento de cultura, por si só, já corrobora nosso projeto e sinaliza que tal ferramenta de imprensa pedagógica pode constituir-se de elemento de pesquisa para a história da instituição objeto de estudo, bem como de construção de memória cultural. Nesse viés histórico, característico da imprensa pedagógica, Maria Helena Câmara Bastos fornece-nos as perspectivas para o entendimento do mesmo:

[...] os jornais, boletins, revistas, magazines - feitas por professores para professores, feitas por alunos para seus pares ou professores, feitas pelo Estado ou outras instituições, como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, igrejas - contêm e oferecem muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, além das práticas educativas e escolares (BASTOS, 2015, p. 22).

Uma revista, seja ela digital ou impressa, tem forte apelo visual, o que acaba influenciando no registro da memória de fatos e informações. E por vivermos em sociedade que privilegia o sentido da visão, como nos lembra Gomes

(1992), elas trazem o resultado de produções que podem ser analisadas como representações que criam significados. São consideradas, assim, uma das produções culturais mais eficientes na constituição de representações e identidades.

Elas representam um elemento importante para compreender a construção de identidades, e que estarão lá, registradas para a posteridade.

Da mesma maneira, a revista, assim como a mídia em geral, ocupa posição destacada no âmbito das relações produtivas sociais, atendendo, de acordo com Moraes (2003), a uma necessidade humana que se refere a um processo permanente de reconhecimento.

Considerações Finais

Tivemos aqui o intuito de apresentarmos a ferramenta de imprensa pedagógica e suas possibilidades, principalmente no que diz respeito às práticas expressas nela e como acervo de memória institucional. Também descrevemos sucintamente a trajetória de construção da ferramenta.

Esperamos, do mesmo modo, que inspire e auxilie no delineamento de novos dispositivos como o apresentado.

Destarte, as características de promover e mediar a comunicação de vários tipos de processos, disseminar ideias, comportamentos e valores, fomentar debates e discussões, outras são possíveis. Através dessas ferramentas de imprensa pedagógica pode-se ainda retratar as ações dos sujeitos que modificaram sua realidade, oportunizando as-

sim a outros tomarem consciência e mudarem a sua própria realidade.

Como toda pesquisa, existem limitações. Porém, demonstramos neste capítulo possibilidades e recomendamos que o uso de ferramentas de comunicação e informação, como o são a imprensa pedagógica, sejam previamente testadas, ainda que se tenha a devida captação das necessidades de seu público-alvo. A ferramenta pode ser ainda replicada em outras instituições de ensino, com o mesmo intuito.

Cabe destacarmos que um produto de ensino profissional, como o é uma revista de nicho específico, nesse caso se constituiu um dispositivo que priorizou não o tecnicismo ou pragmatismo no seu conteúdo, mas abordou temas transversais, como valores, princípios, motivação, reconhecimento, cultura institucional e escolar. Tudo isso para que nos tornemos agentes de mudança, de nossa própria, primeiro.

São documentos históricos, mediante acervo, e que oportunizam aos profissionais da educação e também à comunidade na qual estão inseridos um fomento às suas autonomias, pois neles tomam conhecimento dos potenciais e das relações estabelecidas naquele tempo e espaço registrado.

Podemos ainda destacar como riscos no desenvolvimento desse tipo de pesquisa, em relação aos sujeitos envolvidos, o desencadeamento de sentimentos de nostalgia e possível tristeza ou melancolia em algum momento. Ou, ainda, despertar sentimentos de raiva, indignação e causar certo desconforto por dificuldade de recordação de algum fato.

Porém, também como benefícios podemos apontar, principalmente, a participação na construção de um processo histórico de identificação da cultura institucional, bem como possibilitar testemunho pessoal de fatos históricos relacionados com o tema.

Ainda como documentos, permitem a investigação de dados e informações de cunho estatístico e histórico, de saberes vividos e, acima de tudo, incentivam a reflexão crítica na busca de novos caminhos de aprender e ensinar, desenvolver relações sociais e profissionais. Torna-se o retrato ou recorte de aspecto ou aspectos daquele tempo e momento, refletindo práticas e visões de mundo. Apesar da obviedade, sempre é bom nos lembramos, por fim, que, como parte da história, são instrumentos que nos levam a compreender o presente e, assim, construir um futuro melhor que o passado.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AMARAL, G. L. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **História da Educação**. ASPHE/FAE/UFPEL. Pelotas, v.11, abr. 2002. p.117-130. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/asphe/article/download/30602/pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

BASTOS, Maria Helena Camara. Imprensa e cultura escolar: percursos da pesquisa sobre imprensa estudantil no Brasil. In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José Maria (org.). **II Jornadas de prensa pedagógica: la prensa de los escolares y estudian-**

tes. Salamanca: Salamanca, 2015, p. 21-43.

CATANI, D. B.; VILHENA, C.P.S. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **Revista do IEB** (Instituto de Estudos Brasileiros). São Paulo, v. 37, 1994. p. 177-183.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri: Manole, 2014.

DÍAZ, J. M. H. Prensa pedagógica y patrimonio educativo em España: conceptualización y géneros textuales. In: DÍAZ, J. M. H. (ed.). **Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2013.

FERNANDES, A. L. C. O Impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânea Nacif (Orgs.) **Impressos e História da Educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 15-29.

FUCCI AMATO, R. D. C. **Memória musical de São Carlos: retratos de um conservatório**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

GOMES, M. R. **Um texto icônico-verbal por semana: vendo/lendo capas de Veja**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 1992.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista**

Brasileira de História da Educação. Campinas, n.1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281>. Acesso em: 06 dez. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOMBARDI, J. C. **História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. Fontes, história e historiografia da educação.** José Claudinei Lombardi e Maria Isabel Moura Nascimento (orgs.). Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004 - Coleção Memória da Educação.

MORAES, D. **O capital da mídia na lógica da globalização.** Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro, Record, 2003, p. 187-242

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** Natal: Holos, 2007, v.2, p. 1-27.

NATANSOHN, G.; SILVA, T.; BARROS, S. *Revistas Online: cartografia de um território em transformação permanente.* In: **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom.** 2009.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: **Educação em Revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.**
Lisboa: Educa, 2002.

VASALLO, A. C. **Prensa Pedagógica en Cataluña (1820-1939).** Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015.
Disponível em: <http://www.gredos.usal.es/jspui/handle/10366/132271> Acesso em: 18 fev. 2018.

A EPT e a História: Legislação e narrativas memoriais sobre a expansão da Rede Federal

Maria Cristina Caminha de Castilhos França¹
Silvia Schiedeck²

Eu não sei o quanto a rede conseguiu de fato compreender essa ideia do ensino médio integrado, de uma formação humana integrada, de uma matriz curricular integrada. Em que o fazer fosse de fato, não só precedido, mas atravessado pelo pensar o fazimento do ponto de vista histórico, do ponto de vista ético, do ponto de vista político e sociológico. Então eu creio que esse é um dos dilemas que a rede tem. E isso seria algo forte desta institucionalidade.
Jaqueline Moll

¹ Doutora em Antropologia Social, Docente EBTT e ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre. E-mail: mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br

² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS), Técnica Administrativa em Educação/Produtora Cultural, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Reitoria. E-mail: silvia.schiedeck@ifrs.edu.br

Pensando o contexto

O capítulo em questão compreende reordenar a memória da constituição e concepção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, ao longo do tempo. Trata-se de uma breve retomada dos aspectos legais que foram sendo construídos (e desconstruídos) desde o estabelecimento como política educacional em 1909, culminando com a Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

No âmbito desse capítulo em específico, trataremos brevemente sobre as políticas que envolveram a EPT ao longo do movimento histórico no Brasil e nos deteremos no processo de alteração de concepção sobre a mesma, a partir das narrativas e memórias de alguns intelectuais envolvidos no processo que resultou na referida Lei.

Pensar os estudos sobre memória implica tratar com a diversidade de teorias em diferentes áreas do conhecimento. Adotamos nessa comunicação as perspectivas sociológica e histórica, voltadas a uma temática que buscamos, por meio de narrativas, a opção metodológica de pesquisa. As reflexões aqui dispostas resultam e avançam a partir da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS) por uma das autoras, sob a orientação da outra autora ³.

³ Originalmente as entrevistas foram realizadas com sete interlocutores protagonistas do debate teórico e da aplicação da EPT em direção à educação integrada/omnilateral preconizada por Karl Marx e Friedrich Engels (2007) e Antônio Gramsci (2001). Para essa comunicação foram selecionados quatro desses atores para discorrer sobre a proposta de ruptura de uma EPT à margem do processo produtivo: Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigotto, Jaqueline Moll e Marise Nogueira Ramos.

A dinâmica da pesquisa compreendeu entrevistas semi-estruturadas, nas quais foram usados recursos audiovisuais e que resultaram em um documentário etnográfico⁴, como produto educacional. As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços e cidades nos anos de 2018/2019 e tiveram como interlocutores os intelectuais envolvidos diretamente na reflexão e desenvolvimento dos fundamentos que estruturam a política que constitui os Institutos Federais. Esse movimento promoveu a instauração de uma educação voltada ao processo de humanização e cidadania, bem como às melhorias de vida com avanços à igualdade, à justiça social, à atenção às necessidades de acesso aos bens sociais a todas/todos as/os cidadãs/cidadãos.

A EPT no Brasil foi concebida e estruturada sob a perspectiva do conflito inerente ao sistema capitalista, que consiste na relação marcada historicamente pela organização política violenta e injusta entre capital e trabalho. Nessa esteira, apesar de inúmeras alterações na fisionomia que assume o mundo do trabalho, desde a sua flexibilização - fruto das transformações e de demandas urgentes que se voltam ao desemprego, à redução de políticas públicas etc - compreendemos e temos como fio condutor que “a emancipação do homem passa necessariamente pela emancipação de classe, do proletariado, fundada por sua vez em um conhecimento científico, objetivo, do mundo social a ser transformado” (VÁZQUEZ, 2011, p. 23).

Partimos, portanto, da análise sócio-histórica da EPT que, à medida que avança a tecnologia no mundo do trabalho, mais particularizadas estão as práticas laborais e a ausência de uma visão da totalidade do processo produti-

⁴ O documentário “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais” pode ser acessado em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433129>.

vo pelo trabalhador. Isso se traduz em desqualificação do trabalhador, do qual é exigido um conhecimento fragmentado, com domínio restrito sobre o processo de produção e, conseqüentemente, a falta de mobilização da intelectualidade e criatividade, uma vez que se intensifica a ruptura entre “[...] decisão e ação, entre trabalho intelectual e manual” (KUENZER, 2001, p. 77).

Neste contexto buscamos a reordenação da memória social, em especial na sua perspectiva política dos sujeitos envolvidos no processo de superação da visão dualista da EPT e em direção a uma educação cidadã, no sentido estrito do termo, enquanto formação de trabalhadores que detenham as ferramentas necessárias para assumir o protagonismo na construção da sua história, da sua responsabilidade pelo pertencimento a um dado espaço coletivamente compartilhado. Junta-se a isso a adoção efetiva de uma educação articulada ao mundo do trabalho, por meio da adoção de ações que remetam às mudanças sociais necessárias, às quais centradas nas concepções da educação omnilateral, de formação integral, de politecnia.

A base da nossa reflexão nesta comunicação está na noção de memória política, desenvolvida para compreender as disputas entre sentidos, que estruturam a reflexão sobre as mudanças conceituais que resultaram na Lei nº 11.892/2008, que legitimou a Rede Federal e criou os Institutos Federais. Este processo requer trazer sucintamente o histórico da educação profissional no Brasil, porém, centrar-se na alteração substancial que a referida lei comporta à EPT no Brasil.

Nesta esfera, compreendemos a memória política tendo como base o caráter social da memória como bem nos aponta Maurice Halbwachs (1990), no conceito de memó-

ria coletiva. Esse autor discorre sobre a força da memória coletiva quando essa tem como apoio e alicerce a memória do grupo, que se pauta sobre as convenções sociais e os laços de solidariedade que confirmam as recordações e rendem legitimidade a essa memória individual, que resulta da memória dos outros também.

Com base no exposto, compreendemos que a memória, além de produzir sentidos, confronta estas apropriações de significado. A memória, portanto, atua no campo político. Ou seja, cada memória individual expressa nas narrativas produzirá diferentes vinculações de sentido a determinado fato/acometimento, que considera e atribui o status de 'verdade' sobre a sua percepção. Não obstante, as inúmeras narrativas denotam a diversidade dos atores sociais no contexto da memória social, mas trazem na sua bagagem de recordações, sob a consciência relativa à origem do fato lembrado, a consolidação de uma memória social oficial, que se traduziu nas normativas que compuseram processos e ações institucionais e que impactaram imediatamente na concepção de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ou seja, as narrativas construíram um saber acadêmico com base nos fatos e acontecimentos políticos traduzidos em uma memória oficial.

A memória coletiva compreende a identidade social, ou melhor, nas relações que os indivíduos estabelecem com seus grupos de pertencimento que compartilham significados sociais por meio de ideias, valores, códigos culturais comuns. A interação entre os sujeitos promove a construção de significados sobre questões políticas, vivenciadas em comum na vida cotidiana. Em geral, é nessa experiência compartilhada que a consciência política encontra sustentação para a reflexão sobre significados, cuja negociação para a construção de sentidos comuns faz dessa consci-

ência política o resultado da interação entre a cultura e a cognição, entre a negociação de opiniões individuais sobre o mundo cultural e social. A memória política pode ser, então, concebida através desse cruzamento entre memória coletiva e consciência política, também com a forte aproximação à noção de memória subterrânea, como nos ensina Pollak (1989), que a memória política implica em múltiplos sentidos advindos de processos ideológicos.

Pautadas pelo conceito indicado, visamos registrar, por meio de uma visão histórica orientada pelas diversas políticas concebidas e estabelecidas no Brasil desde a institucionalização da EPT, as diferenças ou semelhanças, que reforçaram ou atenuaram, o dualismo estrutural, ou seja, as formações direcionadas para o trabalho manual (trabalhadores) e para o trabalho intelectual (dirigentes). Observa-se, então, a expressiva resistência de alguns períodos e a institucionalização, em momentos recentes, de uma política que visava a ruptura da dualidade estrutural, bem como o desenvolvimento de uma educação omnilateral, compreendendo a “[...] formação todos os aspectos da vida humana, tais como: física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 190/191).

Revisão do cenário histórico (1909 a 1994)

Porque a história da rede é dentro da ditadura, quer dizer, das ditaduras. É quando ela cresce. Não cresce quantitativamente, mas ela se consolida como um espaço estratégico da ideologia desenvolvimentista, nesses períodos de ditadura.

Marise Ramos

Conforme o artigo comemorativo publicado pelo MEC (2009) em homenagem ao Centenário da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica, a formação social do Brasil-Colônia se estrutura centrada no modo de produção escravista (índios e negros), que consistia em uma forma de trabalho forçado onde as liberdades individuais inexistiam. Desde o início da colonização brasileira as expedições exploratórias portuguesas de produtos tropicais vão direcionar o olhar para a força de trabalho indígena até a entrada da mão de obra escrava africana, apesar desta não ter eliminado a mão de obra escrava indígena. Observa-se essa introdução significativa para compreender as bases históricas que concebem o cenário das desigualdades sociais no Brasil, traduzido na educação profissional que perpetuou até o século XXI.

O advento do ouro em Minas Gerais (final do século XVII) requereu um ensino mais específico, cujos aprendizes atuavam nas Casas de Fundição e de Moeda. Os “candidatos” eram os filhos de “homens brancos” que já trabalhavam nas Casas e o acesso de seus filhos exigia passarem por uma banca examinadora que analisaria “as habilidades dos aprendizes a serem adquiridas, em um período de cinco a seis anos” (MEC, 2009. p.1). Simultaneamente, foram criados os Centros de Aprendizes de Ofícios pela Marinha do Brasil, que tinham como mestres os operários especializados trazidos de Portugal e que destinavam seus conhecimentos a pessoas recrutadas nos mais diferentes modos.

No modelo colonial centrado na relação de produção escravista e a sistemática preocupação de manutenção da dependência do Brasil à “metrópole”, foi proibida a instalação de fábricas e manufaturas, e conseqüentemente, o acesso a tecnologias. O processo de estagnação se manteve e, com a vinda da família real portuguesa no início do século XIX, foi revogado o alvará que proibia a criação

de fábricas e manufaturas, sendo criado o Colégio das Fábricas, que atenderia a educação de artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Com o movimento de abolição da escravidão seguido da instalação da República, em 1889, o país contava com “14 milhões de habitantes, uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com a predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas” (MEC, 2009, p. 2).

Nilo Peçanha, como Presidente do Estado do Rio de Janeiro, deu início ao ensino técnico no Brasil (Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906). Instalou três escolas de ensino de ofícios e uma escola de aprendizagem agrícola. Outras medidas para a ampliação e consolidação do ensino prático industrial, agrícola e comercial foram desenvolvidas, tais como o apoio do Governo da União e dos Estados e o aumento orçamentário para os projetos em curso.

Em 1909, com o falecimento do então Presidente da República Afonso Pena, assumiu o Vice-Presidente Nilo Peçanha, que logo a seguir assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro de 1909.

Observa-se, por meio deste esquema histórico, que a EPT no país reproduz, de modo geral, a fragilidade das determinações políticas concebidas e voltadas ao mercado mundial (com as tendências alternadas entre o externo e o interno, sem uma necessária regularidade), abdicando da capacitação dos trabalhadores e modernização do setor produtivo.

Lei de regulação ou legislação	Data/ano	Presidente	Regulação/função	Pontos em destaque (concepção)
Decreto nº 7.526 Decreto nº 5.241	23/01/1939 27/09/1927	Milo Picanha Washington Luis Pereira de Sousa	Criação das 18 Escolas de Aprendizagem e Artífices O ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a esse equiparados.	Escolas destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Ampliação da obrigatoriedade do ensino profissional a outros estabelecimentos de ensino.
Lei nº 378	13/01/1937	Getúlio Vargas	A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizagens e artífices mantidas pela União em lócus industriais e instituiu novos lócus, para propagação nacional "do ensino profissional, de todos os ramos e graus" (Art. 3º).	A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Entendeu o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizagens na esfera da sua responsabilidade.
Reforma Caparema	1942-1946	Getúlio Vargas	Plataforma a vigorar um conjunto de leis que remodelam todo o ensino no país, compreendidas como Leis Orgânicas de Ensino. Elas tratam das transformações envolvendo os seguintes níveis do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.	O ensino profissional para a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais requer aprovação em exame de admissão; os cursos são divididos em dois níveis: 1) curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e mestrado; 2) curso técnico industrial.
Decreto-Lei nº 4.073 (Lei Orgânica do Ensino Industrial)	30/01/1942	Getúlio Vargas	O ensino industrial compreende: 2 ciclos, o ensino de mestrado, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.	Esse decreto teve desdobramentos importantes: o decreto 4127/42 que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem); os lócus industriais tornaram-se escolas técnicas e industriais.
Decreto-Lei nº 4048	22/01/1942	Getúlio Vargas	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)	O Senai deveria organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários, bem como ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem.
Decreto nº 8.621	10/01/1946	José Linhares	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)	Atribuiu à Confederação Nacional dos Comercios a organização e administração das escolas de aprendizagem comercial (cursos de iniciação, de continuação e práticos e de especialização).
Decreto nº 9.813 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola)	20/08/1946	Eurosto Gaspar Dutra	Estabelece as bases de organização do ensino agrícola.	O estabelecimento de ensino agrícola compreendia escolas de iniciação agrícola, escolas agrícolas e escolas agrícolas distribuídas em seguintes categorias: cursos de formação, de continuação e de aperfeiçoamento.
Constituição de 1946	18/07/1946	Eurosto Gaspar Dutra	Artigo 168, inciso III	As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.
Lei nº 3502	17/02/1959	Juscelino Kubitschek	Trata de uma nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura.	As escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias (Escolas Técnicas Federais) com autonomia didática e de gestão.
Lei 4.024	20/12/1961	João Goulart	Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024)	O ensino profissional e equiparado ao ensino acadêmico, autorizando os concluintes dos cursos de educação profissional pudessem ingressar no ensino superior.
Decreto 60.731	10/05/1967	Altair da Costa e Silva	De órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura (Fazendas-Modelo) foram transferidos para o Ministério da Educação e Cultura e passaram a atuar como Escolas Agrícolas.	Entre os órgãos transferidos estavam o Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e os postos agropecuários de Piratini e Jaguarui no Rio Grande do Sul, passando estes últimos a integrar, respectivamente, a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Santa Maria.
Lei nº 5692	11/08/1971	Emílio Garrastazu Médici	Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus	O ensino de segundo grau, hoje, ensino médio, deveria condizer o educando à condução de uma habilitação profissional técnica ou, no mínimo, de nível técnico (habilitação parcial), nos seguintes critérios: para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.
Lei nº 6.545	30/06/1978	Ernesto Geisel	Criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)	Escolas Técnicas do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro tornaram-se cefets.
Lei nº 7.044	16/10/1980	João Figueiredo	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
Lei nº 8.948	08/12/1994	Collor Franco	Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica integrado pela Rede Federal em parceria com escolas de ensino profissional de estados, municípios e DF.	Transformou gradativamente as escolas técnicas federais e as escolas agrícolas federais em Cefets.

Todas as crises financeiras no Brasil tiveram como consequência, além da redução da produtividade e do aumento expressivo do desemprego, os agravamentos da injustiça social, da distribuição de renda e de bens sociais e a limitação da participação civil organizada. Fato esse que denota a imaturidade da expressão da cidadania na grande parcela da população produtiva e reitera o espaço para o encolhimento de direitos sociais e o aumento da participação da riqueza na posse de poucos.

Nesse cenário, a Educação Profissional e Tecnológica deveria ter assumido o protagonismo no processo de escolaridade dos trabalhadores brasileiros diante da globalização e a necessidade nacional de obter “[...] a inserção soberana no plano internacional” (BRUM, 1999). A formação de trabalhadores compreenderia, assim, uma nova dinâmica educacional, em um processo inclusivo da exigência de qualificação de recursos humanos e com a velocidade que preconizava a revolução tecnológica. No entanto, o investimento financeiro em educação requer a compreensão de que este é um processo a longo prazo, que necessita da mobilização de governos de todas as instâncias e de estí-

mulos aos agentes envolvidos no desenvolvimento educacional, bem como o aumento expressivo dos investimentos em ciência e tecnologia.

O acirramento da desqualificação da EPT no período FHC

Porque mexer nos lugares assentados numa sociedade de matriz escravocrata como a nossa é algo muito difícil, né? É como se fosse um bonde onde tu já tem os lugares determinados e os pobres ficam amontoados lá atrás, isso se puderem subir no ônibus. A maioria não vai subir. E na frente, os outros estão bem sentadinhos e vão ao seu destino.

Jaqueline Moll

Com a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, logo após o fim da ditadura militar (1964-1985), tiveram início as discussões para a elaboração da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)⁵. Durante o período ditatorial, a rede federal se consolidou qualitativamente como um espaço estratégico de discussão para a ideologia desenvolvimentista e ocorria um movimento progressista dentro da rede federal por uma concepção marxiana para a educação tecnológica na busca de uma formação humana integral e redução da dualidade estrutural entre educação propedêutica e profissional.

Em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394, a nova LDB é publicada. Entretanto, em seu texto, ao manter o Ensino Médio (EM) e a formação profissional em capítulos separados, tinha-se a indicação de como a

⁵ A primeira LDB foi publicada em 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por nova versão em 1971, promulgada em pleno regime militar.

EPT seria conduzida pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Era uma decisão que ia na contramão do pleiteado pelos movimentos dos trabalhadores em educação, que disputavam politicamente uma educação integral, mas legitimava a política do estado mínimo em curso. Para Moura, *essa divisão foi uma guinada grande [...] que negou as questões fundantes que estavam no projeto de lei original*⁶.

Segundo Moura, na intencionalidade desse afastamento, estava a crítica do pensamento neoliberal de que a

[...] educação profissional (integral) que existia nas então escolas técnicas federais e nos quatro Cefets [...] era muito cara (para ser paga pelo governo) para pessoas que depois não iriam trabalhar obrigatoriamente naquela profissão. Essa era a crítica que era feita [...] carregada de uma ideologia que veio a se materializar no decreto (nº2.208/97) que é a seguinte: para os filhos da classe trabalhadora, o horizonte não é o ensino superior e, portanto, não tem sentido investir tanto num tipo de ensino médio profissionalizante se alguns desses sujeitos não continuam nessa trajetória e não exercem a profissão de técnico. Portanto é necessário fazer esta separação para deixar claro que o ensino médio propedêutico é para os filhos da classe dirigente continuarem como os filhos da classe dirigente e prosseguirem no ensino superior. E, para os filhos da classe trabalhadora, especialmente da classe trabalhadora mais empobrecida, uma formação técnica para ele trabalhar como técnico. Então essa é a ideologia que fundamenta a ideia dessa separação obrigatória.

Na sequência, o governo de FHC exarou o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, para regulamentar o §2º do

⁶ Foram vários os projetos apresentados até o texto final aprovado: iniciou com o projeto do deputado federal Octávio Elísio; o Substitutivo Jorge Hage, do deputado federal Jorge Hage e, finalmente, a última redação, dada pelo senador Darcy Ribeiro.

artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, como moeda de troca com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que estava financiando a reforma para dar seguimento ao projeto de privatização do Estado (MOURA, 2010). Em maio do mesmo ano foi publicada a Portaria nº 646 para regulamentar o Decreto nº 2.208/97, proibindo as escolas federais de ofertarem o ensino médio integrado e reduzindo pela metade a oferta de vagas para o EM. Novo ataque à EPT e às escolas federais foi realizado em 27 de maio de 1998 com a Lei nº 9.649 que alterava a redação do artigo nº 3 da Lei nº 8.948/94, acrescentando que

[...] a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

Em novembro de 1997, depois do aceno governamental às reformas impostas, foi assinado o Contrato de Empréstimo BID 1052/OC-BR entre o governo brasileiro e o BID.

Esse contrato deu origem ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) executado entre 1998-2008, que oficializou a reforma com a privatização da gestão de novas escolas federais de ensino técnico e tecnológico. A proposta educacional para a qualificação e requalificação profissional da população adulta com baixa escolaridade era de cursos rápidos, atendendo a mercados demandantes de mão-de-obra de baixa especificidade e dissociados da educação básica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Essas ações legais deixavam claro o caminho que o governo seguiria para privatizar as instituições estatais, dimi-

nuindo a capacidade de oferta de serviços e políticas públicas e reduzir a interferência e as regulamentações sobre as iniciativas privadas (SCHIEDECK, 2019). Sobre isso, Moll recorda que a rede federal na época de FHC vivia

[...] um limbo institucional. Eram instituições à beira do seu fechamento. Me lembro, nós chegamos em 2005, portanto, já tinham passado dois anos do governo Lula e os relatos dos diretores eram muito fortes no sentido de que eles tinham um não-lugar no Ministério da Educação. Que o ministro Paulo Renato batia permanentemente na tecla de que tinha de terminar (com a oferta do ensino médio integrado).

Retirar da rede federal a oferta do EM propiciava seu esvaziamento. O investimento desejado para uma educação integral, dentro do conceito da politecnicidade, custava caro a um governo submetido à lógica do capital. O Brasil, país com um sistema produtivo periférico, demandava a formação de técnicos, para permanecerem como técnicos. Moura comenta que, para o mercado, *o pobre tem que fazer um curso que seja instrumental para o mercado de trabalho, porque é o espaço que cabe a ele.*

Se por um lado o governo FHC investia na gestão neoliberal para a educação profissional, de outro, a sociedade e a rede federal resistiam e, dessa mobilização, resultou a manutenção de parte das vagas para o ensino médio nas escolas técnicas e agrotécnicas federais. Nesse contexto, foi mantida a concomitância externa para o estudante que fazia o EM em outra escola e a concomitância interna, para quem cursasse o EM e o técnico na rede federal. Para Ramos,

[...] o fato de não se ter eliminado o ensino médio, de ter mantido os dois cursos, foi o que possibilitou depois a disputa pelo 5154 (Decreto nº 5.154/2004) e a disputa pela revogação (do Decreto nº 2.208 e da Portaria nº

646) que ainda tinham materialidade no interior das escolas, para defender a possibilidade da integração.

Possibilidade esta que foi revitalizada com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente em 2002. Acenava para os educadores, em seu programa de governo divulgado durante a campanha, no caderno temático “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, investimentos na educação para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, desenvolvendo sujeitos na direção de uma cidadania plena, internalizada e aplicada cotidianamente, interrompendo a condição de subalternidade da maioria do povo (CADERNO TEMÁTICO DO PROGRAMA DE GOVERNO, 2002). Era a oportunidade da retomada do ensino médio integrado à educação profissional.

A expansão da Rede Federal e o compromisso com a educação omnilateral no governo Lula

Pois então, o Lula tinha uma ideia fixa e a cumpriu. Primeiro, ampliar muito a educação técnica e tecnológica. A cabeça dele era Senai, inclusive. Segunda, ampliar, acho que era (em) 300 mil vagas no ensino superior. (Lula dizia:) “tem que ser isso! Eu andei o Brasil”. E nisso ele tem um mérito: [...] a coisa mais fantástica dos institutos é a interiorização. Não tenho dúvida disso.

Gaudêncio Frigotto

Assim Frigotto relembra as propostas de Luiz Inácio Lula da Silva para a educação e a expansão que se queria para a educação técnica, tecnológica e universitária.

Se durante o governo FHC houve a tentativa de apagamento da discussão sobre uma educação integral e o tecnicismo forçado para a educação profissional, no governo Lula (2003-2011), o campo da educação foi novamente mobilizado para discutir a retomada de um projeto que trouxesse a superação da dualidade entre ensino geral e ensino técnico.

Para isso, foi realizado em maio de 2003 o “Seminário Nacional sobre Ensino Médio: Construção Política” e, em junho, o “Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Segundo Moura, estes dois momentos de discussão foram cruciais pois foi neles

[...] que se forjou, que foi produzido e publicado depois em 2004 o documento “Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica”, que era uma crítica radical a tudo que tinha acontecido nos anos de 1990, apontando para essa necessidade dessa formação humana, plena, omnilateral, politécnica; e que a educação profissional não poderia ser descolada da educação básica.

Porém, para avançar, era necessário o desmonte legal das ações neoliberais privatistas que subordinaram a educação ao mercado e de enxugamento da máquina pública promovidos pelo governo anterior. Em setembro de 2003, foi publicada a Portaria nº 2.736, revogando a Portaria nº 646/97, permitindo novamente a abertura de vagas e a expansão da educação profissional, bem como a integração da formação final da educação básica (o EM) com uma formação profissional. O próximo passo envolveu a revogação do Decreto nº 2.208/97, que acabou ocorrendo via publicação do Decreto nº 5.154 de junho de 2004, que permitiu novamente a modalidade da educação profissional integrada ao EM.

Moura comenta que, com esse aceno,

[...] se retomava a discussão sobre conceito de politécnica, de formação humana omnilateral e da escola unitária de Gramsci, que são os conceitos que estão na base do ensino técnico integrado, na luta de redirecionar o caminho da educação. Não de uma educação subordinada ao mercado, mas uma educação que leve em consideração as necessidades do mundo do trabalho, porque nós vivemos numa sociedade capitalista, onde o trabalhador vende a sua força de trabalho [...] que, para ser atrativa para o capital ou para o Estado, [...] tem que ter conhecimento (suficiente para) que possa [...] interessar a quem está comprando. A questão que está posta é que, só isso não é suficiente para um projeto de sociedade diferente desta, regida pela lógica do mercado e da centralidade da dimensão econômica. É necessário que a formação vá além do conhecimento técnico-científico numa determinada profissão. É necessário que vá na direção de possibilitar ao sujeito compreender a totalidade social onde ele está inserido a partir da relação do conhecimento da área específica com as outras áreas do conhecimento, com outras áreas científicas e com a sociedade em geral. Especialmente (na percepção) da correlação de forças políticas presentes na sociedade para que ele possa, a partir daí e de posse de conhecimento técnico-científico de uma determinada área, dialogar com as outras áreas, se compreendendo e, de maneira autônoma, atuar ou no sentido de fortalecer essa lógica hegemônica ou em contraposição a ela.

Em 2005, a expansão entrou num ritmo frenético. Em junho foi publicado o Decreto nº 5.478, instituindo o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)⁷ nas instituições federais de educação tecnoló-

⁷ Revogado e ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006 que alterou o termo Ensino Médio para Educação Básica.

gica. Para Moll, o Proeja veio ao encontro do desafio de repensar a

[...] matriz elitista que sempre presidiu essa rede federal. Porque era preciso quebrar esse tabu de oferecer o ensino de melhor qualidade do país [...] só aos jovens de classes altas. Que inclusive nem iam para os institutos para fazer a formação técnica. Iam para os institutos para fazer uma boa preparação para fazer os vestibulares nas universidades públicas.

O debate sobre a educação profissional na EJA no governo Lula se deu na concepção de que deveria ser mais do que apenas alfabetização. Segundo Ramos, havia o entendimento de que

[...] estudantes da educação jovens e adultos, é estudante trabalhador. Como é que o trabalho fica num canto e a educação fica em outro? E aí a gente começa a discutir uma outra concepção. Então a gente consegue construir um caldo de pensamento crítico e de formação omnilateral, de um projeto de formação humana e escolar, no qual as negociações dos institutos acontecem. Então os 50% que ficam na lei (Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais) não é uma trivialidade. É a expressão de uma disputa, de uma conquista muito importante.

Moura comenta que havia a intencionalidade de dar visibilidade à existência de *um contingente enorme de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. Estima-se algo em torno de 80 milhões de brasileiros nessa posição, na faixa etária de 18 a 59 anos, dentre os quais metade, ou pouco mais, sequer concluiu a educação básica.* Para ele, a ampliação do decreto em 2006 tentou corrigir esse equívoco, mas o problema era mais profundo e as críticas eram

[...] como lançar um programa, cujo objetivo é alcançar esse público, em que começa só por cima, começa só

no ensino médio? Porque o primeiro decreto (2005) não trata do ensino fundamental, só trata do ensino médio. Como ter o lugar e materialização deste decreto apenas na rede federal, cuja matrícula no país naquele período era em torno de 85 mil (estudantes) de cursos técnicos e o decreto falava em 10%? Seriam mais de 8,5 mil matrículas. [...] E aí a outra crítica que se fazia era que isso teria que abranger também as redes estaduais. Mas a gente não podia perder de vista, como problema, que as redes estaduais não tinham condições materiais concretas para que lá acontecessem essas turmas. Outro grande problema, no caso da rede federal, é que ela não atuava na educação de jovens e adultos. Então, como é que, não atuando nesse campo de conhecimento, poderia acontecer de, no prazo de um ano (a partir de julho de 2006) as instituições já pudessem oferecer 10% de suas matrículas de curso técnico desta modalidade, quando não existia nem professor?

Outras medidas do governo Lula, como a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes, Lei nº 10.861/2004), reforçando a lógica meritocrática e a concorrência entre as instituições de ensino superior (IES), a instituição da contratação de parceria público-privada na administração pública (Lei nº 11.079/2004) e a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro pelo Decreto nº 5.622/2005, foram condenadas pela classe da educação, pois eram o continuísmo da política de privatização da educação e sua relação com a dualidade estrutural (BUENO, 2015).

Apesar das críticas, o governo acelerava a expansão. No âmbito das instituições federais de ensino superior (IFES), criou doze novas universidades, com 49 novos campi distribuídos em todo o país. Para a educação profissional, era necessário alterar a Lei nº 8.948/94, que proibia investimentos públicos na área. Isso ocorreu em novembro com a

Lei nº 11.195/2005, que mudou o termo de ‘somente’ para ‘preferencialmente’ para as parcerias do governo federal com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, para a manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Com isso, foi possível o lançamento da Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal, que anunciou a criação de cinco novas Escolas Técnicas⁸, quatro Agrotécnicas, trinta e três Unidades de Ensino Descentralizadas (Uned) e quadro de pessoal para dez Uneds já existentes. Para essa execução, foi aprovado crédito suplementar ao MEC pela Lei nº 11.249/2005, da ordem de R\$ 57 milhões pois, em números, a Fase I previa a abertura de mais de 74 mil novas vagas em cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia e mais de 5.500 novos postos de trabalho, sendo 2 mil para professores.

Outro fato de destaque foi a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) pela Lei nº 11.184 em outubro de 2005. Havia nesse momento, dentro da rede federal, uma disputa entre os denominados ‘cefetões’ e os ‘cefetinhos’⁹. Ramos recorda que

⁸ Posteriormente a Fase I foi implementada pela Lei nº 11.534/2007 que criou as Escolas Técnicas Federais do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Canoas, as Escolas Agrotécnicas Federais no Pará, Mato Grosso do Sul e Maranhão, e transformou a Escola Técnica Federal de Porto Velho em Escola Técnica Federal de Rondônia. Chama a atenção o fato de que na capital brasileira, esta foi a primeira escola técnica federal criada.

⁹ Eram chamados de ‘cefetões’, as Escolas Técnicas Federais transformadas em Cefet antes de 1997 (Lei nº 6.545/78 - Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca/RJ, Lei nº 7.863/89 - Maranhão, Lei nº 8.670/93 - Roraima e Lei nº 8.711/93 - Bahia) e que podiam ofertar cursos até a pós-graduação. E os ‘cefetinhos’, criados após 1997 que

[...] quando as escolas técnicas são transformadas em Cefets, período também conhecido por ‘cefetização’ da rede, os ‘cefetões’ não querem se equiparar a toda uma rede de Cefets. Nesse momento buscam o caminho do ensino superior para se diferenciar e começam a articular o projeto de universidade tecnológica.

Na ‘cefetização’ da rede, ocorreu a unificação da matriz orçamentária, que passou a ser gerida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), unindo todos os Cefets à subordinação, principalmente, à política da educação profissional. Com isso, os ‘cefetões’ deixaram de ter ligação direta com a Secretaria de Educação Superior (SESU), já que seus cursos superiores perderam a característica dos cursos de graduação ‘convencionais’, como os das universidades, e passaram a identificar-se com os cursos superiores de tecnologia e profissionais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Essa transformação do Cefet/PR em UTFPR mostrou também que, na prática, verificou-se uma significativa redução de matrículas nos cursos técnicos integrados ao EM, na esteira da proibição dessa modalidade pelo Decreto nº 2.208/97 e pelo direcionamento da instituição para a oferta de cursos superiores e de pós-graduação *stricto sensu* (UTFPR, 2017), na contramão do que desejava o governo. Sobre isso Moura comenta que

[...] era uma posição do governo não permitir novas transformações, porque a mudança do Cefet Paraná para Universidade Tecnológica do Paraná, foi numa direção cuja ideia motora, a força motora, não era verticalizar. Era atuar no ensino superior, abandonando o ensino técnico.

podiam oferecer apenas cursos superiores de tecnologia e licenciatura, no caminho de diminuir a faixa de atuação destas instituições.

Essa realidade de fechamento de cursos técnicos integrados reforçava a precarização de um ensino dual e fragmentado, corroborando com o imediatismo do mercado de trabalho. A defesa pela integração do EM com a educação profissional buscava assegurar a superação da dualidade educacional presente historicamente no Brasil com a divisão da educação geral e a educação técnica (CIAVATTA, 2012). Dante Moura lembra que as conversas com os Cefets entraram, então, numa fase de negociação no sentido de *olha, vocês não vão ser Universidade Tecnológica, porque o caminho que a Universidade Tecnológica Federal do Paraná está tomando, que é o caminho de acabar com o ensino técnico, não é o caminho que a gente quer.*

Outras críticas ao modelo de universidades tecnológicas eram feitas e Frigotto comenta que

[...] havia resistência em vários níveis para criar as universidades tecnológicas. Uma (seria responder): universidade de quê? (Outra era) que o Estado brasileiro não teria condições naquele momento de fazer um decreto para criar 28¹⁰ universidades tecnológicas. [...] Então o governo fez uma engenharia: não uma universidade tecnológica, não só ensino superior, mas vamos chamar todo mundo no mesmo chapéu.

Juntava-se a isso uma crítica sobre o papel social que as universidades deveriam cumprir, mas, como lembra Ramos, *estavam encasteladas, sem respostas às necessidades da sociedade.*

¹⁰ O número total de IFs criados pela Lei nº 11.892/2008, foi de 38 instituições. Segundo o próprio Frigotto, essa diferença se explica por pressões políticas. Em relação a isso, como exemplo, trazemos o Anexo I da Chamada Pública MEC/Setec nº 002/2007 que indicava o número máximo de IFs em cada Unidade da Federação. Minas Gerais era o estado com maior quantitativo previsto: 4 institutos. Na promulgação da Lei, um ano depois, Minas constava com 5.

Surge nesse momento, no horizonte da rede federal, uma proposta para a educação profissional e tecnológica encaminhada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (julho/2005 a janeiro/2012), que substituiu Tarso Genro (abril/2004 a julho/2005). Para Moll, foi Haddad que

[...] vendo a potência da rede federal, sentiu a necessidade de recolocá-la institucionalmente, de dar a ela (à rede) o seu lugar entre esses dois gigantes da educação (o Sistema S e as universidades). Ele sentiu a necessidade de organizar a expansão sob outra perspectiva. É dele essa ideia. [...] Essa ideia é da cabeça do Fernando Haddad. Não vem de outra pessoa.

O MEC começou a discutir com a rede um modelo que pudesse atender a todos os anseios: por parte do governo a manutenção da educação técnica integrada ao ensino médio e, para os Cefets a aspiração universitária. Nesse sentido, foi feito, segundo Moura,

[...] um movimento de política do governo para ampliar o acesso das pessoas com menor escolaridade à rede, para levar a educação profissional técnica de nível médio para o interior e para as grandes periferias. Esse (era) o movimento da expansão. [...] Foi como uma moeda de acomodação. Nesse processo era necessário ter uma nova marca, (acenando que) se aceitava a ideia dessas instituições avançarem mais no ensino superior e em outros níveis e de se interiorizarem, algo que já estava em curso. Cria-se então essa nova institucionalidade como uma acomodação entre o que era o Cefet e a universidade tecnológica. Tanto é que, os dois Cefets considerados os mais antigos, que tinham mais energia e mais musculatura para se transformar numa universidade tecnológica, que eram o Cefet/RJ e Cefet de Minas não aderiram. Continuaram lutando pelo caminho da universidade tecnológica.

Em abril de 2007, foi publicado o Decreto nº 6.095 que estabelecia as diretrizes para o processo de integração das

instituições federais de educação tecnológica para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFETs. Ramos comenta que os IFETs

[...] não chegavam a ser universidade, mas eram instituições de ensino superior. Eram uma outra institucionalidade. Criou-se uma institucionalidade que não existia em lugar nenhum, os Institutos Federais. Tanto que a própria carreira docente é específica: EBTT. Não é professor de ensino superior, não é professor de educação básica, é professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Outra ponderação que a gente (do MEC) fazia com eles era com a questão da identidade. Porque várias dessas instituições, escolas técnicas ou agrotécnicas nessa época se viram na condição de deixar de serem autarquias para se tornarem campus de uma outra institucionalidade. Então discutíamos isso com eles, quais eram as vantagens e desvantagens. Por outro lado, se a unidade ainda era pequena, ou mesmo os colégios técnicos ligados à universidade, que viviam uma relação com a universidade meio que de “primo pobre”, ao se tornarem instituto poderiam ganhar mais autonomia. Então eu acho que foi um conjunto de questões que foram convergindo e contou com uma habilidade grande por parte do governo, na época o (Fernando) Haddad, o Luiz Augusto (Caldas) e o Eliezer (Pacheco).

Enquanto as negociações entre os Cefets e o governo avançam, o MEC lança a Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal com a Chamada Pública MEC/Setec nº 001, em abril de 2007. Nela, foram acolhidas propostas para a criação de mais 150 escolas federais de educação tecnológica, distribuídas em 150 municípios pelo do país. Na proposta, o governo assume o compromisso de vincular a oferta pública de formação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável, viabilizado pelo fortalecimento da atividade produtiva e pela educação, ciência e tecnologia daquelas mesorregiões escolhidas.

Em dezembro, é lançada a Chamada Pública MEC/Setec nº 002/2007 para acolher propostas das instituições que constituiriam os IFETs. Já estava prevista a criação de 38 institutos federais, divididos entre os 26 estados e o Distrito Federal. A seleção das propostas foi realizada pela Setec utilizando os critérios de grau aderência da proposta aos termos da chamada pública, a importância estratégica de constituição do IFET, o número de campi que integrariam essa proposta e o potencial de articulação de ações derivadas das políticas de educação, desenvolvimento socioeconômico e ordenamento territorial. Posteriormente deixaram de ser chamados de IFET e passaram a usar a denominação IF¹¹.

A divulgação das propostas aprovadas foi divulgada pela Portaria nº 116/2008, indicando os nomes dos Institutos Federais e sua composição inicial, formada pelos Cefets, Escolas Agrotécnicas Federais, Colégios Técnicos e Agrícolas. As Escolas Técnicas Federais criadas pela Lei n.º 11.534/2007, que não tiveram tempo para se transformar em Cefets, foram, por esse ato, instituídos diretamente como Institutos Federais.

Mais dois momentos significativos do Governo Lula marcam o ano de 2008. O primeiro é a Lei nº 11.741/2008, que incorporou à LDB o Decreto nº 5.154/2004 para, segundo sua epígrafe, “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional

¹¹ No momento de criação, os Institutos Federais não eram mais referidos como IFET e sim como IF. Sobre isso, Moll comenta que a mudança pode ter ocorrido porque *tinha a questão do IFET ter a acentuação no “t”, do “fete”, né? É uma investigação interessante de fazer, porque creio que tem a ver com uma certa negação dessa dimensão da formação técnica, que eu acho que o país não entendeu ainda o que que é.*

e tecnológica” às diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008). O momento era de consolidar as políticas desenvolvidas para a educação profissional e avançar na concepção de uma política educacional mais democrática. A integração do ensino técnico com a educação básica intermediada pela lei desfazia o autoritarismo de que um decreto se reveste em sua publicação.

O segundo, e mais marcante para a expansão da EPT na era atual, foi a promulgação da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, que instituiu oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A importância da legalização da Rede Federal é lembrada por Moll, que conta que

[...] a ideia de fazer isso é do ministro Haddad. Fernando Haddad com seu macro olhar sobre o Brasil e sobre a educação brasileira vai dizer: é preciso colocar num outro patamar! É preciso permitir um outro parâmetro de organização entre essas escolas. Ele queria uma expansão orgânica, uma expansão que relacionasse entre si as unidades, que desse uma unidade administrativa.

Se a Rede Federal se originou da reorganização de estruturas centenárias, como alguns Cefets, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às universidades, sua nova proposta singular de organização e gestão em ‘rede’ buscava o compartilhamento de ideias e experiências, fortalecendo as instituições e formando uma cultura de participação e renovação permanentes (BRASIL, 2010). Sua nova organização em rede, com ampla capilaridade, cobria o maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação. Assim, os IFs foram implementados tendo como foco principal a educação integral numa proposta

de organização pedagógica verticalizada¹², desenvolvida desde a educação básica até a superior, articulando ensino, ciência e tecnologia.

Se a ideia inicial da expansão da EPT do governo Lula era ampliar em 210 novas escolas interiorizadas por todo o país, para que se somassem às 140 criadas desde 1909, esse número quase dobrou. Hoje, compondo a Rede estão os 38 IFs, o Colégio Pedro II (RJ), os Cefets RJ e MG e escolas técnicas vinculadas a universidades, integrando 685 unidades espalhadas em todos os estados brasileiros, atendendo 568 municípios e mais um milhão de estudantes.

Os IFs, essa nova institucionalidade que acabava de ser criada, eram fruto da busca pela superação da dualidade social histórica e da emancipação do trabalhador por meio de uma educação embasada na integração entre trabalho, ciência e cultura e de um projeto de desenvolvimento científico e tecnológico para o país. Ainda jovens, no limiar da adolescência, os IFs se constituem num espaço estratégico para a formulação de políticas públicas de educação.

Sua criação, uma verdadeira revolução para o ensino profissional comprometido com um projeto democrático de sociedade fundada na igualdade política, na solidariedade entre indivíduos e na justiça social, deve tornar-se também espaço de resistência contra os ataques históricos de políticas privatistas, neoliberais e antidemocráticas¹³.

¹² Para Pacheco (2011), a organização pedagógica verticalizada está relacionada ao fato de os docentes atuarem em diferentes níveis de ensino, ao mesmo tempo em que oferece aos discentes o compartilhamento dos espaços de aprendizagem, possibilitando o delineamento de trajetórias de itinerários formativos que podem ir do curso técnico ao doutorado.

¹³ Um exemplo, em meio a tantos na atualidade, é o PL 1453/2021

Considerações finais

O desafio que a gente tem é de se manter de pé, todos nós. A gente tem o desafio de ser uma nação. E uma nação significa que todos possam viver com dignidade. O Brasil nunca teve isso no horizonte. A minha grande recordação da Rede Federal foi a euforia que nós sentíamos com a possibilidade de expandir a rede. De expandir matrículas. De ter mais e mais filhos de trabalhadores tendo acesso a essa educação de tanta qualidade.

Jaqueline Moll

A história revela a apropriação política da educação e, em especial, da Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito da reificação de determinadas características, tais como o automatismo e a passividade dos sujeitos em relação ao mundo do trabalho, em um processo de disciplinamento, de forma a comprometer a sua autonomia e autoconsciência. Observa-se, por meio das políticas estabelecidas ao longo do tempo, o avanço gradativo das forças capitalistas entrelaçadas às formas tradicionais do período colonial, movimento este evidenciado na dualidade estrutural que predominou (e ainda persiste na sua permanência) que tem como base a divisão social do trabalho.

apresentado pelo Deputado Federal Cezinha de Madureira - PSD/SP, que se propõe a alterar a Lei nº 11.892/2008, tirando novamente o ensino médio integrado dos IFs com o aumento para 75% das vagas para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e alterando o processo de eleição direta atual dos reitores, para lista triplíce com nomeação pelo Presidente da República. Para acesso ao documento: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2278542>

Nessa direção, o avanço do capitalismo no país criou determinações políticas (leis e decretos) de efeito paliativo, pontual, voltadas ao treinamento profissional para atuar em uma produção mecanizada com a exigência mínima de habilidade e saber.

A década de 1930, marcada pelo início do tardio processo de industrialização, trouxe ao cenário educacional a necessidade de qualificação (rápida) do trabalhador que resultou na formalização da dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. No entanto, surgem forças trabalhadoras de enfrentamento que resultam em conquistas significativas, mas muito distantes das condições ideais de vínculo do trabalho produtivo, com a educação intelectual.

Contudo, a globalização e a revolução tecnológica (décadas de 1980 e 1990) são determinantes para a crise que eclode no governo FHC, cujas medidas políticas neoliberais que representavam prioritariamente os interesses empresariais, se voltam a um processo claro de desqualificação da educação pública e, por consequência, contrária à qualificação necessária do trabalhador com vistas ao efetivo desenvolvimento de competências cognitivas e complexas apoiadas na perspectiva de sentidos crítico, relacional, solidário e coletivo.

Em uma direção contra hegemônica, o processo de desenvolvimento nacional proposto pelo Partido dos Trabalhadores (PT) com a eleição do Presidente Lula, em 2002, vai ao encontro da valorização do mundo do trabalho, com o direito dos trabalhadores a uma educação integral/omnilateral, com uma formação humana oriunda da conjugação do trabalho com a educação. Ou seja, era preciso qualificar o trabalhador em todas as dimensões que compreendem a

vida social, com vistas a uma EPT centrada na consolidação do trabalhador cidadão.

Não obstante, no momento histórico atual observamos iniciativas políticas que propõem a volta ao treinamento profissional, à dicotomia entre o conceber e o executar. Nessa direção, a educação e a EPT, em especial, devem atuar como resistência diante do desmonte que políticas ultraliberais promovem nas políticas públicas. Defender a educação integral, a partir dos interesses do trabalhador, requer força coletiva, estratégias contundentes para se consolidar a formação humana cidadã, rica e emancipada.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm. Acesso em: 20 nov./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, DF: Presidência da República, [2008a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 26 mai./2018.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro.** Ijuí: Ijuí, 1999.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a ser cravada na história.** Curitiba: Appris, 2015.

CADERNO TEMÁTICO DO PROGRAMA DE GOVERNO. **Uma**

Escola do Tamanho do Brasil. Coligação Lula Presidente. São Paulo: 2002. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25218 Acesso em: 20 nov./2017.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Marise; RAMOS, Maria (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.83-106.

ClAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? In: **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 15 abr./2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Marise; RAMOS, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Marise; RAMOS, Maria (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.21-56.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume dois, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica.** As relações de produção e a educação do trabalhador. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K., ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boi-

tempo, 2007.

MEC/SETEC. **Plano de Expansão da Rede Federal - Fase 1**. Brasília, DF: 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_apresentacao_ok.pdf. Acesso: 12 abr./2021.

MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso: em 14 abr./2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e col. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneos**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, cap. 3, p. 58-79.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SCHIEDECK, Silvia. **Narrativas memoriais sobre os Institutos Federais: a concepção de uma nova institucionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, p.88. 2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669371. Acesso em: 13 abr./2021.

UTFPR. **Relatório de Gestão 2005**. Curitiba: UTFPR, 2017. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/prestacao-de-contas/2005-relatorio-de-gestao/view>> Acesso em: 02 jun./2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2aed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

A importância das reflexões teórico-práticas na formação do saber docente

Marines Batalha Moreno Kirinus¹

Resumo

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre a prática docente de uma professora iniciante, a qual realizou um período de substituição docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, no *campus* Visconde da Graça, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Foram ministradas aulas nos Cursos Técnicos em Agropecuária e Meio Ambiente, nos Cursos Tecnológico de Alimentos e Viticultura e Enologia em diversas disciplinas da área de ciências agrárias. Diante dos imprevistos que a profissão docente nos impõe diariamente, foram propostas diversas estratégias pedagógicas, principalmente o diálogo, a tecnologia, os métodos colaborativos e a relação teoria e prática, os quais puderam dinamizar e promover uma interação entre os alunos e o professor. Também foram promovidos diversos debates e problematizações sobre os assuntos tratados em sala de aula ou em aula prática. Foi um período enriquecedor de grande cres-

¹ Dra. em Agronomia. Atuou como Professora no Instituto Federal Sul-rio-grandense - *Campus* CAVG. E-mail: marinesfaem@gmail.com

cimento pessoal, de constante transformação, construção e reconstrução, aprendizagem constante, a qual tornar-se-á base para a formação profissional docente.

Palavras-chaves: Prática Pedagógica; Docência; Teoria e Prática.

Introdução

As reflexões sobre a relação teoria e prática no exercício da profissão docente, em um contexto de áreas duras sem a formação pedagógica ministrada durante o curso de graduação, expõe a fragilidade, na qual o profissional que pretende atuar na área docente, enfrentada com um sentimento de desamparado devido à falta de experiências e vivências no que se refere à prática em sala de aula.

A carência da prática docente expõe as fragilidades de graduações sem licenciatura, focada em formar bacharéis, como é caso das engenharias, onde não são formados alunos com o viés de docência, mas sim orientados para as necessidades do mercado de trabalho. A prática docente amplia as habilidades do professor formador, auxiliando o desenvolvimento de sua compreensão, dinâmica, desenvoltura e uma percepção de situações imprevistas em suas práticas. Tardif (2014) reforça a ideia de que os docentes são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício.

Percepções somente são adquiridas com a prática docente, pois cada dia o professor é exposto a alguma experiência nova, como algum questionamento sobre assuntos referentes à didática ou de conhecimentos gerais, os quais estão em voga no íntimo da vida em particular dos sujei-

tos da educação. Os saberes são adquiridos por meio das vivências e experiências nos espaços de atuação docente e principalmente nesses momentos de troca.

A prática docente, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (TARDIF, 2014, p. 237).

A prática pedagógica promove uma construção, desconstrução e reconstrução contínuas e, a cada momento, em cada instante que se convive com os discentes e no ambiente escolar, ocorre uma reconstrução dos saberes e do conhecimento através das experiências de cada indivíduo participante desse meio. Cada prática pedagógica é naturalmente diferente e única, dando sentido e significado ao saber pedagógico, desenvolvendo métodos de ensino e metodologias dinâmicas e atrativas, alavancando saberes pedagógicos. A situação real vivida pela prática docente possibilita uma reflexão sobre a prática (IFSul, 2018, p. 43). A reflexão sobre a atuação docente é uma prática constante de todo o professor, sendo fundamental, pois não existe uma fórmula, modelo ou receita a ser seguida sobre como deveremos ministrar uma aula. E por não existir um método “infalível” para a docência, é através da atuação prática que se conhece a realidade da profissão exigida de um professor, algo ao mesmo tempo complexo e motivador (PIMENTA, 1999).

Como educadores devemos não apenas compartilhar nossas vivências e experiências, sempre com ênfase nos conteúdos e com muita sutileza explorando assuntos mais emblemáticos, promovendo seres pensantes e questionadores, preparados para a vida como um todo. E, contudo,

podemos compreender que a prática docente é flexível e complexa, não bastando ao professor ter domínio sobre os conteúdos, conhecimento teórico impecável, ser portador de inúmeras titulações, todos sem dúvidas muito importantes, porém é a experiência de sala de aula que o tornará indiscutivelmente um bom professor.

[...] quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos. (GAUTHIER, 1998, p. 20).

Levando em conta esta preocupação com a prática e teoria envolvidas na didática pedagógica enfatizada no ensino e na aprendizagem da formação de um professor, principalmente em cursos de graduação de áreas duras, onde não são abordadas disciplinas de licenciatura, e.g. nas engenharias, o estudo de disciplinas licenciadoras buscou aprofundar os conhecimentos psico e sociopedagógicos da prática docente, proporcionando assim a experiência e o contato real com os alunos, com o intuito de aprimorar e aprofundar as práticas pedagógicas e as relações entre a teoria e a prática, satisfazendo as necessidades de cada sujeito.

Toda ação, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade. Toda criança ou adulto só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (PIAGET, 1999, p. 16).

Tendo por base estas reflexões, este capítulo busca relatar a experiência vivenciada por uma professora substituta graduada em engenharia agrônômica, que atuou na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica Sul-Rio-Grandense, no curso técnico e tecnológico, sem uma prévia instrução teórica na formação pedagógica. Como o decorrer da atuação na docência, através de inúmeras alternativas encontradas para propiciar a formação de concepções teórico-práticas, suas relações sociais, ambientais, humanas e didáticas, vislumbrando a profissionalização e a cidadania, caracterizando a importância dos pilares da licenciatura em qualquer atividade docente.

Descrição da Atuação Docente

O período de experiência pedagógica ocorreu no Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, *campus* Visconde da Graça, na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, Brasil, instituição de educação profissional técnica de nível médio, técnico e tecnológico.

O principal objetivo é oportunizar à comunidade uma educação de qualidade correlacionada com os avanços tecnológicos, além de uma efetiva atuação, consolidando o viés politécnico, proporcionando a formação discente conjuntamente com desenvolvimento de um cidadão consciente de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais. Para Saviani (2007) a educação politécnica propicia aos sujeitos a construção da humanidade e acesso aos conhecimentos, por meio da educação básica e profissional, orientando os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Os cursos que serviram como fonte de experiência pedagógica para o embasamento deste capítulo foram os Técnicos em Agropecuária e Técnico em Meio Ambiente, e os Tecnológicos de Alimentos e de Viticultura e Enologia do IFSul/CAVG. Nesses quatro cursos visou-se uma completa articulação de todos os sujeitos envolvidos, sendo eles professores, alunos, técnicos-administrativos (laboratórios, campos e administrativos), funcionários terceirizados (em todas as áreas do *campus*), pais (conselho de classe e atendimentos) e comunidade local, priorizando pela participação de todos os envolvidos no processo pedagógico, vislumbrando a profissionalização para o ingresso no mercado de trabalho.

Durante o período de dois anos foram ministradas diferentes disciplinas para os diferentes cursos, sempre tendo por base a grande área das ciências agrárias, correlacionando os fundamentos teóricos com fatores ambientais, socioeconômicos, edafoclimáticos e humanizado das relações. Procurou-se diagnosticar e observar o comportamento dos discentes no decorrer do período como experiência pedagógica, envolvendo diversas disciplinas sobre o domínio de saberes básicos do conteúdo trabalhado em sala de aula.

As aulas foram dialogadas e expositivas, utilizando-se como recursos, alternadamente, o quadro, projetor digital, vídeos, laboratórios, dinâmicas de grupos com práticas a campo e consequente apresentação de relatórios das atividades, além de visitas em campos de produção, visando facilitar a compreensão e entendimento do conhecimento. O objetivo principal era tentar simplificar, para facilitar a compreensão, visto que a maioria das disciplinas possuía muitas nomenclaturas, definições, esquemas e conceitos, se caracterizando com a base teórica.

Ao decorrer das aulas, observei que deveria buscar alternativas para envolver os alunos com a didática, e com isso gerar maior envolvimento, uma melhor interpretação, relacionando a teoria com a prática e o dia a dia dos alunos, ou seja, com suas vivências cotidianas. O processo pedagógico segundo Gasparin (2007) inicia-se a partir da realidade do aluno e sua problematização, fundamentado com os conhecimentos técnicos, científicos, históricos e culturais, formando uma consciência crítica e social da realidade.

Conforme o passar das aulas, procurei propor diversas alternativas mais interessantes do que o formato tradicional de ensino, para que os alunos prestassem mais atenção às aulas, e se interessassem pelo conteúdo. Foram propostas atividades colaborativas mediadas através da prática, como os trabalhos em grupo e dinâmicas de jogos como uma forma de socializar e promover a troca de experiências entre os alunos, em algumas disciplinas, como por exemplo agricultura geral e orgânica, onde realizaram atividades práticas a campo, com a utilização de canteiros na agricultura, equipamentos como enxadas e rastilhos, casas de vegetação para a germinação e crescimento das sementes, a escolha das culturas a serem semeadas e plantadas que teve participação decisiva do grupo. Na maioria dos trabalhos propostos os alunos puderam escolher entre aqueles que também envolviam a pesquisa, como uma forma de dissolver e solucionar os problemas que iam surgindo e se adaptando a cada acontecimento novo, gerando a retórica da aprendizagem contínua. O laboratório de informática da instituição foi utilizado, para dar mais autonomia aos alunos, e eles puderam fazer uso do espaço e apreender sobre suas problematizações propostas, tendo-se por base os conteúdos previamente disponibilizados, promovendo a motivação, a criatividade, a problematização e a mediação (NÓVOA, 1998).

Ao serem questionados se já haviam realizado alguma atividade laboral remunerada, como resposta, mais da metade dos discentes, nas turmas do ensino técnico, detinha alguma experiência de trabalho, e.g. servente de pedreiro e babá; no entanto, a maioria dos alunos auxiliava seus pais ou avôs nas tarefas do lar, ou da propriedade rural familiar. Ao contrário, os alunos do curso tecnológico noturno quase em sua totalidade praticavam alguma atividade remuneratória diurna em busca dos proventos financeiros, ao contrário dos alunos do diurno, onde aproximadamente metade da turma também trabalhava. Todos os alunos compreendiam a importância de estudar e almejavam um futuro com muitas conquistas, principalmente com a titulação do curso que estavam realizando. Em sua totalidade a turma possuía acesso à internet, no entanto nem todos os alunos possuíam computador em casa.

A atividade da prática docente desenvolvida demonstrou o quanto é complexa e inesperada a didática de uma sala de aula, tanto para o curso técnico quanto para o tecnológico, promovendo conhecimentos e troca de experiência a todo o momento, em uma construção e reconstrução de ideias intermitente, demonstrando assim o quanto é importante para um futuro docente ter esta experiência para dar seguimento em sua vida profissional com segurança e leveza, acerca dos conhecimentos dos conteúdos da disciplina, saberes e habilidades para não somente compreender e aprender, mas transmitir os ensinamentos. Libâneo (2010) evidencia a desvalorização da formação específica do professor, onde a didática pode ser fracionada entre o ensino e aprendizagem com isso as práticas metodológicas são desintegradas. Piaget (2011) afirma que “o que se pretende para o futuro é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir”, enfatizando assim sujeitos capazes de inventividade e criatividade.

Ter uma experiência de docência torna-se um privilégio para o docente, pois o mesmo consegue com clareza ter a certeza de sua área profissional, além de aprimorar a aprendizagem através da prática docente, da dinâmica com os alunos em sala de aula, enaltecendo a integração entre a escola, o docente e os discentes. Libâneo (2015) compreende que a didática de um professor se articula à lógica dos saberes de ensinar e aprender, relacionando-se às práticas socioculturais. A didática se constrói com a prática no ensino, proporcionando a interação de conhecimentos entre o professor e o aluno.

Uma forma de reconhecer e identificar as possíveis características da turma e dos alunos é, previamente, submetê-los a questionários ou perguntas relacionadas tanto com a aula como com a percepção individual de cada um. Estes diagnósticos são fundamentais para o reconhecimento da turma discente e de suas problematizações pessoais, bem como dificuldades e limitações. Com o diagnóstico poder-se-ia intervir e reelaborar as atividades e principalmente as lacunas de aprendizado evidenciadas por meio da avaliação.

Além da caracterização dos alunos, é possível diagnosticar as preferências pela modalidade das aulas, e.g. aulas práticas, ao ar livre e/ou atividades em grupo, na sala de informática etc. Com esta caracterização, podemos ter a percepção de como interagir com a turma, propondo atividades nas quais os alunos tornem-se protagonistas de seu conhecimento. Outro ponto fundamental é avaliar a prática docente como um todo, com uma pesquisa anônima e questões que analisem as tomadas de decisões, se as dúvidas foram sanadas, se as dificuldades permaneceram, bem como com o uso de método classificatório através dos

níveis de aproveitamento estudantil, avaliado pela participação e desempenhos discente e docente, como métodos de avaliação da própria atuação docente, o que propicia reflexão e melhoramento contínuo.

Com estas percepções, o docente poderá trilhar com mais segurança sua prática pedagógica, englobando uma diversificação maior de variáveis de acordo com o seu público-alvo. Esta renovação e reconstrução é necessária para os discentes serem alcançados e motivados, de modo que atinjam seu potencial na aprendizagem, ao mesmo tempo em que o professor deve buscar a constante renovação e aprimoramento de sua metodologia pedagógica. Esta reconstrução é constante, infinita, ou seja, o professor deve estar em constante renovação de seus conhecimentos e de suas práticas pedagógicas.

A motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados é o fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e indisciplina. (LIBÂNEO, 1990, p. 253).

Devido ao lapso teórico, devido à minha graduação, e com a preocupação de cumprir a missão que me foi dada como educadora, além da necessidade de aprender e melhorar minha prática pedagógica, até então praticamente inexistente, tive de me amparar nos diversos autores citados neste capítulo, para preencher as inúmeras lacunas e dúvidas, mas principalmente sobre quais condutas seriam as coerentes para a prática docente se tornar prazerosa e enriquecedora para ambos. Além disso, busquei estratégias metodológicas e recursos que promovessem uma maior interação e motivação dos alunos e que atendessem

às expectativas dos discentes em aulas. Um exemplo é o dos jogos lúdicos envolvendo o conteúdo, pois ao mesmo tempo em que descobríamos as informações sobre os conteúdos os alunos contextualizavam-nas visualizando plantas e suas características em uma divertida competição onde todos ganhavam. Também ocorreram debates em grupos, onde a turma fora dividida e cada grupo defenderia suas ideias, com argumentos e justificativas questionadas pelo outro grupo. A troca de experiência ocorria ao longo das discussões realizadas sobre o tema. A utilização de jogos como atividades foram baseadas na Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky (1984; 1994), que afirma que, quando as crianças jogam, utilizam conhecimentos já existentes e constroem outros, e com isso possibilitam conexões dos conceitos científicos com os cotidianos. Para esta prática implica-se em um conhecimento acerca da experiência de cada aluno, de suas memórias e seus saberes, proporcionando a transformação destes saberes, com isso promovendo o conhecimento (SAVIANI, 2007).

Consequentemente, consegui detectar que os alunos preferiam aulas em programas de apresentações, e.g. PowerPoint®, pois assim poderiam prestar mais atenção na aula, já que o material era previamente disponibilizado, em vez de “perderem tempo” copiando o conteúdo durante a aula. Assim, economizavam os materiais individuais, fazendo rápidas anotações dos temas abordados em aula. No ambiente didático, as tecnologias aproximam o aluno do professor, tornando-se uma forma de diversificação da didática. Com a utilização de vídeos curtos de cinco a dez minutos, no máximo, sobre os temas mencionados em sala de aula, foi possível observar com a aplicação de conteúdo e vídeos que essa nova geração discente conseguiu enriquecer grandemente a discussão temática, e a didáti-

ca proposta enriqueceu a dinâmica e os debates sobre o assunto.

Neste sentido, a utilização de tecnologias acessíveis e de aproximação devem ser mais exploradas no processo educacional, o que traz o sentimento de novidade apreciada aos discentes, incrementando o interesse pelos fundamentos propostos, desde que corretamente orientados e acompanhados com uma didática fundamentada. Moran (2000, p.14) menciona que “é preciso uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável”.

O *campus* em que pude atuar detinha uma infraestrutura adequada para a realização de aulas práticas, onde os conteúdos podiam abordados em seu próprio ambiente, *in loco* no CaVG, e.g. o conteúdo de solos, era ministrado em uma barranca do *campus*, possibilitando aos alunos percorrer e visualizar o perfil do solo e seus diferentes horizontes, propondo atividades desenvolvidas de manuseio as diferentes texturas do solo, teoria conjuntamente com a prática. As atividades de agricultura orgânica foram realizadas na horta do *campus*, onde os alunos puderam constatar a importância da vivência prática após deliberação teórica. A atividade proposta foi a divisão da turma em grupos, os quais tiveram autonomia para a escolha das culturas que iriam plantar nos canteiros orgânicos, local onde os discentes puderam desenvolver e manusear os tratamentos culturais em seus próprios canteiros, acompanhar o desenvolvimento cultural, os problemas e deficiências encontrados, sempre abordando o viés orgânico. Estas atividades propostas buscaram promover uma maior interação do aluno com a realidade e alavancar sua autonomia na bus-

ca por soluções, transformando-o em um ser humano com amplas responsabilidades sociais e ambientais.

Com relação às atividades práticas no ambiente externo da sala de aula, foram encontradas diversas dificuldades, principalmente devido às variações climáticas, as quais exigiram uma maior dinâmica de planejamento docente, devido à necessidade de sempre ter à disposição no mínimo dois planos para os dias de sol e com chuva. A formação pedagógica de um professor é submetida a variações e decisões a todo o momento, tornando cada aula única. Freire (2002) enfatiza as responsabilidades sociais e democráticas dos professores, bem como a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Neste dia foram mencionadas várias fundamentações teóricas para que os alunos compreendessem as atividades realizadas e os alunos demonstraram muito interesse em desenvolver as atividades propostas. As práticas foram direcionadas para a socialização de todos os envolvidos, técnicos, terceirizados, professores e alunos, os quais são indispensáveis para que ocorra uma boa prática, bem como enaltecendo a nossa responsabilidade socioambiental. Em todas as aulas o debate era incentivado, assim como a discussão acerca das problematizações sobre diversos assuntos, *e.g.* o sistema convencional de produção versus o sistema orgânico. Através destes debates surgiam questionamentos importantes para a compreensão básica das relações envolvidas. A importância dos debates e das problematizações são mencionadas por Saviani (2007), que considera esta prática social do aluno voltada à percepção das características ambientais, sociais e mundiais. E com esta dinâmica de sala de aula, a preparação dos alunos era buscada, objetivando prepará-los para as adversi-

dades que eventualmente poderiam aparecer em sua vida pessoal e profissional.

Análise Reflexiva

A prática pedagógica tradicional, em uma abordagem do ato de ensinar, está centrada no professor como transmissor e no aluno como receptor das informações, e a aprendizagem é a aquisição dos conteúdos transmitidos (MIZIKAMI, 1986), ou seja, um processo de transmissão linear de conhecimentos e ensinar se remete a instruir-doutrinar, constituído pelo conhecimento, princípios e ideias. No entanto, ensinar não se refere apenas ao que o aluno compreendeu ou se apropriou dos conhecimentos transmitidos, por isso é necessária a interação do ensinar e pensar, buscando criticar os conteúdos para promover um reconhecimento e capacidade comunicativa.

Por este motivo, penso que o ensino se caracteriza como uma ação que se associa à aprendizagem, à autonomia, à problematização, à construção e reconstrução dos pensares; o que existe é um aprimoramento de ideias para um fim comum. Piaget (2001, p.16) afirma que, quando alguém reflete sobre algo “[...] a pessoa não está somente refletindo em um nível superior, mas reconstruindo em um nível mais avançado [...]”. Desta feita, depreende-se que a *contrario sensu* do enrijecimento educacional tradicional, a busca deve ser sempre no sentido de propor o dinamismo da atividade docente, tornando-a mais envolvente, enaltecendo a importância das práticas didáticas que aprimoram e enriquecem o professor.

Vygotsky (1984) também reforça o papel do professor como criador de situações de aprendizagem e mediador

do processo de desenvolvimento intelectual do discente, deixando de ser um simples transmissor de conhecimentos. A criatividade objetivada do educador deve ser um dos múltiplos nortes a serem seguidos. Educar, segundo Maturana e Rezepka (2000) constitui-se no processo em que o aluno, em sua respectiva faixa etária, convive com o outro e este convívio se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver sofre interações neste espaço de convivência, como exemplo a sala de aula e o ambiente de estudo, enaltecendo a importância e a indivisibilidade das problematizações individuais dos alunos, as quais, se abordadas durante o letivo, devem ser discutidas entre os sujeitos em prol do crescimento discente como seres membros de uma sociedade.

Já Nóvoa (1998) considera uma afronta ao processo de ensino quando este resumir-se a uma simples transposição do saber científico. Para o conhecimento do aluno é questionado “Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula”, problematizando a identidade profissional do professor formador de conhecimentos, saberes e habilidades. Enfatiza-se a necessidade de construção e reconstrução dos saberes docentes, para cada vez mais atingir o discente nas transformações de conhecimentos e saberes.

Esta conscientização reflexiva do professor pode alterar o cenário arcaico e autoritário de ensino e auxiliar os alunos a pensar, tornando-os mais críticos, independentes e autônomos de seus atos. Segundo Libâneo (2000) a melhoria da qualidade do ensino passa por um professor que, além do conhecimento dos conteúdos, possui a capacidade de aprender e a reaprender, habilidades comunicativas e de postura em sala de aula, adaptando-se às divergências do dia a dia com uma perspectiva autocrítica. Essa retroa-

limentação autocrítica deve ocorrer após o surgimento de cada nova situação-problema, seja qual for, e com sua resolução um novo aprendizado comporá sua base didática docente atualizada.

Os saberes pedagógicos estão inseridos no contexto da prática didática, juntamente com o conhecimento que se adquire com os pesquisadores da área, os quais segundo Tardif (2014) a realidade diária vivida pelos professores é algo único, o que também é reiterado por Nóvoa (2009) que há um grande abismo, principalmente entre os discursos das áreas de educação e a realidade prática dos professores. Este abismo é amplificado levando em conta áreas que não envolvem em sua base de formação a educação, pois não basta saber todos os conteúdos e teorias se os alunos não puderem compreender e aprender. O docente necessita estar dentro da realidade e das variáveis impostas pelo ambiente de uma sala de aula.

As atividades de pesquisa e discussão propostas como uma forma de intensificar a aprendizagem, principalmente quando relacionadas aos métodos colaborativos, os quais geram situações que proporcionam compreensão dos conteúdos, objetivam construir trajetórias individuais e coletivas com o conhecimento. Estas interações sociais e colaborativas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, utilizadas na prática docente, pois, segundo Vygotsky (1984), a trajetória individual em direção ao social contribui para o desenvolvimento do pensamento. A sociedade é composta por inúmeros indivíduos e a forma como eles se relacionam para produzir algum ideal deve ser trabalhada nas salas de aula e incentivada pelos docentes.

Neste contexto, a interação e integração em grupos auxiliam a socialização dos alunos e o compartilhamento

de conhecimentos entre si, bem como com o professor de forma simultânea, promovendo uma nova realidade do ensino-aprendizagem. O professor deverá deter outras habilidades além do conhecimento dos conteúdos que ensina, pois “quem sabe, faz; quem compreende, ensina” (NÓVOA, 1998), como a motivação, a criatividade, a problematização e a mediação. A aprendizagem implicou-se no desenvolvimento do pensamento e das competências cognitivas. É o processo de ensino-aprendizagem e nesta prática docente o professor, com o auxílio desta mediação, aprende e ensina com a colaboração de todos os envolvidos nesta dinâmica. É um processo dinâmico, interativo, democrático e extremamente positivo para todos os sujeitos envolvidos, enaltecendo o desenvolvimento e apreciação dos discentes, bem como o senso crítico dos docentes.

Maturana (1997) reforça a ideia de que os seres humanos são vistos em constantes interações permanentes ou contínuas entre o individual e o social, isto é, “[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos, [...]”. O conhecimento está em constantes alterações no processo metodológico colaborativo e é imprescindível o desenvolvimento cognitivo individual do discente. Porém, o docente precisa sempre estar atento a eventuais possibilidades de aplicar práticas integrativas, pois estas favorecem a inserção do indivíduo na sociedade.

A relação teoria e prática também fundamenta a reflexão didática como o praxis pedagógico de Freire, assim como torna-se uma sistemática desta relação. “Os homens são seres do que fazer, e seu fazer é ação e reflexão. É praxis” (FREIRE, 1987, p. 121), compromisso dos sujeitos envolvidos na construção de saberes promovendo a trans-

formação da sociedade. Nenhuma atividade elaborada, proposta e aplicada poderia ter sido feita sem a atuação de vários agentes, sujeitos educacionais, facilitadores do conhecimento. A atividade educacional não se restringe a uma interação professor-aluno, mas passa por toda e qualquer pessoa que permita que essa interação ocorra. E o docente deve estar atendo às possibilidades para transformar e proporcionar que sua criatividade frutifique em conhecimento passível de ser explorado pelos alunos.

Esta relação é inseparável, pois de que serve uma fundamentação teórica sem saber colocá-la em prática, ou seja, reflexão sobre a ação, (FREIRE, 1987, p.38), principalmente no Curso Técnico em Agropecuária, um dos cursos onde realizou-se a atividade de docência, curso majoritariamente prático e destinado aos futuros profissionais. A percepção da realidade do ambiente real de atuação profissional necessita de um posicionamento e reconhecimento. É possível observar-se, através da unificação da teoria e prática, um processo dialético e prático, processo de amadurecimento e aperfeiçoamento das ações docentes através da reflexão e humanização da prática interdisciplinar e lúdica.

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosa-mente, que elas não existem, não é científico nem ético (FREIRE, 1992, p. 79).

Este compromisso em transformar e mudar através da educação como fonte de caráter alteram a proposta futura de cada discente que conseguirmos motivar e atingir com as nossas esperanças de um mundo melhor. A construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos voltados para

uma preocupação social e ambiental são indispensáveis para a formação humanizada e crítica do indivíduo.

Considerações Finais

Diante dos fatos abordados, evidenciados e vivenciados nesta prática pedagógica, a considero uma experiência extremamente enriquecedora e única, indispensável a qualquer aspirante na profissão, independentemente de sua formação basilar. Desta forma foi possível sair do ensino tradicional, lecionado durante a graduação, através de desafios diuturnos. Por este motivo saliento a importância da prática pedagógica para profissionais que desejarem seguir na área da docência. Considero que foi uma grande evolução em minha vida profissional a reflexão sobre a prática docente, que está constantemente em construção e reconstrução dos saberes; claro, conjuntamente com o embasamento teórico que exemplarmente foi transmitido durante a faculdade. Também me despertou a busca por estratégias que auxiliassem na aproximação dos alunos de modo a incentivar a troca de experiências. Uma alternativa foi utilizar metodologias alternativas e lúdicas, as quais enriqueceram grandemente a prática docente. Expresso aqui meu sentimento de gratidão a todos os envolvidos nesta prática docente como professora substituta. Finalizo com o pensamento que o saber prático é algo não adquirido em sua totalidade, mas algo a ser transformado diariamente durante uma vida toda.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

IFSUL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense) **Projeto Pedagógico do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados**. Pelotas: IFSUL, 2018 Disponível em: <<http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/252>> Acesso em: 26 de nov./2019.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, 2015.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, R. H. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 3, n. 1, 2000.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V.; RIBERIO, R.; BARBASA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. 20ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A interdisciplinaridade e suas possibilidades na educação profissional e tecnológica: Projeto Saberes e Sabores do Peixe

Ricardo Antonio Rodrigues¹

Ana Sara Castaman²

Mauricio Osmall Jung³

Resumo

O Currículo Integrado é facilitado pela prática da interdisciplinaridade como estratégia de ligação dos saberes e do diálogo. Não apenas entre as disciplinas, entre os docentes de diferentes áreas e saberes, mas também entre os inúmeros saberes que compõem o espectro intelectual dos discentes. O projeto Saberes e sabores do Peixe foi uma iniciativa da disciplina de Matemática em parceria com a disciplina de Filosofia para problematizar e oportu-

¹ Dr. em Filosofia. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFarroupilha, *Campus Jaguari*. E-mail: ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br

² Dra. em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFarroupilha, *Campus Sertão*. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

³ Dr. em Matemática. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFarroupilha, *Campus Jaguari*. E-mail: mauricio.jung@iffarroupilha.edu.br

nizar ações de interdisciplinaridade. A Biologia se associou automaticamente, porque algumas questões relacionadas ao projeto careciam de saberes e fazeres biológicos. Assim, este artigo tem por finalidade refletir sobre a interdisciplinaridade como efetiva possibilidade de tratamento das questões teóricas e práticas do cotidiano de ensino em uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica. Metodologicamente, pauta-se em um relato de experiência e como resultado percebemos que a ação e a atitude interdisciplinar não atrapalham e/ou impedem o ensino dos conceitos, autores e noções específicas de cada saber que precisa ser ensinado. Ao contrário, valida e ressignifica o próprio sentido e papel de cada saber no espectro do Currículo Integrado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo Integrado.

1 Introdução

O Currículo Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, CASTAMAN; HANNECKER, 2017, CASTAMAN; RODRIGUES, 2020a) não deve ser visto apenas como um produto que forma no Ensino Médio e em Curso Técnico, concomitantemente. O Ensino Integrado é a possibilidade da interação interdisciplinar entre os saberes técnicos e os básicos, considerando não apenas a formalidade da divisão curricular entre esses saberes, no entanto a real necessidade de que isso efetivamente aconteça (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020a). Ou seja, não implica em cumprir um requisito legal, porque a interdisciplinaridade ressignifica a relação entre os saberes dedutivos formais e a realidade vivida pelo discente, considerando que ela não é fim em si

mesmo, mas fortalece para que o discente integre e elabore de modo mais crítico e autônomo a cultura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia.

É evidente que a interdisciplinaridade não pode ser concebida como mera disposição de um saber em relação aos outros, contudo, ela é possibilidade de controvérsia, de contraposição de saberes, de objeções e de aprimoramentos, e, o mais importante é que as diferentes formas de saberes e discursos podem facilitar a atitude de Ensino.

Morin (1994, 2000, 2010, 2014) traz presente os ganhos teóricos e práticos quando propomos em e com a nossa práxis a ligação entre os saberes, como potencialidade de constituirmos cabeças bem-feitas. A interdisciplinaridade pode favorecer com que tenhamos mais sensibilidade, competências e habilidades em nossas narrativas, em nossa retórica e em nossa capacidade de expor teorias, autores e conceitos de modo significativo ao universo significativo do estudante.

Como enfatizou Morin (1990), um docente que domina ou aprende com outro saber, que emerge minimamente em outro componente curricular, potencializa e amplia seu repertório e o seu modo de acessar e explicar o conhecimento. Morin (2000, 2014) insiste que até o erro deve ser trazido à baila na hora de ensinarmos o que consideramos certo nos diferentes saberes e nas unidades curriculares, mostrando que os conceitos não surgiram do acaso, mas são frutos da elaboração humana.

O erro e também a errância, nos termos do que postula Morin (2000, 2014) podem trazer à luz aos discentes a relevância e fragilidade dos processos de produção de conhecimento, e, ainda, apresenta-se como forte convite que aprender não seja apenas compreender as explicações e

teorias já citadas e criadas, contudo sentir-se conclamado para ser alguém que irá produzir concepções, contestar as que já existem e ser agente de compreensão, explicação e transformação do mundo.

Caso não tenhamos essa sensibilidade de mostrar como se constituiu aquele determinado conhecimento estaríamos fazendo apenas doutrinação, baseados em dogmatismos, ou como alerta Saviani (2007), perpetuaríamos por meio do ensino a monocracia intelectual que alija do discente o entendimento de como e por que aquele conhecimento surgiu e quais são as necessidades reais para que ele seja ensinado e aprendido em nosso tempo e contexto.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é refletir sobre a interdisciplinaridade como efetiva possibilidade de tratamento das questões teóricas e práticas do cotidiano de ensino em uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tomaremos como base para discussão de nosso texto o relato de experiência de um projeto integrador aplicado ao 2º ano do Curso Técnico Integrado em Agroindústria, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - *Campus Jaguari*.

Esse projeto foi liderado pela Unidade Curricular de Matemática, mas contou com vários componentes curriculares que colaboraram antes, durante e depois de sua realização para analisar com os discentes os resultados e dados recolhidos com a atividade. Teve como finalidade estimular a relação entre teoria e prática e despertar nos estudantes uma atitude crítica e reflexiva diante da construção do conhecimento. Sobretudo, a intenção foi conduzir o estudante à convicção de que o saber técnico não anula os empíricos, mas pode elevá-los. Implica em acolher os saberes e os não saberes dos discentes para empoderá-los, a partir

de uma experiência que aproxima e ressignifica os mesmos no mundo da vida, ao passo em que vão se deparando com os saberes dedutivos formais do mundo do conhecimento estrito e acadêmico, como substrato e produto da humanidade.

Nossa intenção não é formular um receituário de ensinagem, e sim refletir sobre a interdisciplinaridade como possibilidade para a produção do conhecimento. Testar a potencialidade da interdisciplinaridade como uma estratégia de significação e valorização do ato de saber e conhecer, sem desconsiderar os saberes que cada um dos estudantes traz em sua existência, sejam eles do senso comum, empíricos, míticos, religiosos e que precisam ser postos em diálogos com os saberes científicos, filosóficos e das disciplinas. O diálogo entre os mais diferentes saberes e os sujeitos que produzem saberes, segundo Morin *et al.* (1994) permitem uma atitude livre e curiosa diante do conhecimento enquanto tal.

Assim, pautamo-nos metodologicamente em uma pesquisa qualitativa, a partir da técnica bibliográfica narrativa e do relato de experiência da organização e realização do Projeto Integrador “Saberes e Sabores do Peixe”. Diante do exposto, dividimos este artigo em 3 seções: a) aborda o diálogo entre as unidades de saber da Filosofia, Matemática e Biologia; b) trata dos diálogos entre os diferentes saberes e suas potencialidades; c) apresenta as considerações finais sobre as atividades realizadas e seus resultados.

2 Conversa da Biologia com a Filosofia e a Matemática sobre o Peixe

A atividade começou a ser pensada e discutida em sala de aula, com a organização das equipes de pesca, em for-

ma de gincana. Fizeram parte das equipes os estudantes do Curso Técnico Integrado em Agroindústria, docentes e servidores técnicos administrativos do IFFar, *Campus* Jaguari. Portanto, a atividade além de pretender integrar os saberes, visava agregar os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino no referido curso.

Na preparação da atividade foram discutidos alguns conceitos de Filosofia, Biologia e Matemática, entre outros. Após a atividade foram retomadas reflexões e conceitos à luz da experiência realizada. Foram tomados todos os cuidados e as medidas em relação à realização da atividade, respeitando as normas sanitárias e orientações técnicas sobre a mesma, bem como os cuidados em termos de pedido de autorização aos gestores da unidade de ensino.

O peixe escolhido foi a Traíra por sua versatilidade e também por estar disponível nos açudes do *Campus*, de modo a não exigir grande envolvimento em sua captura e manuseio. A ideia era oportunizar que os discentes aprendessem técnicas de manejo e preparação dos peixes para a própria alimentação, tendo em vista que os pescados foram finalizados por eles e servidos no cardápio do almoço, acompanhados pelos profissionais da área, praticando aquilo que temos como lema que é do campo à mesa.

A experiência do campo à mesa, com todos os elementos e requisitos que isso exige, requer domínio conceitual e encaminhamentos práticos para que o estudante se coloque inteiramente em todas as etapas de produção. Para dar início às atividades tivemos antes uma palestra de abertura e uma de encerramento, com premiação para as equipes com maior número de captura de peixes e com os maiores exemplares. A intenção não era fomentar a competição, mas a cooperação e confraternização de todos os

atores envolvidos na comunidade educativa, como anteriormente dito.

Assim, apresentaremos as possibilidades de diálogo entre as unidades de saber, que conduziram os estudantes a esta experiência nova em termos de acesso e compreensão dos conteúdos em questão. A partir de uma perspectiva de que acreditamos que é a interdisciplinaridade, ou seja, uma possibilidade concreta de oportunizar uma visão holística dos conteúdos, conceitos e autores, pode contribuir e, muito, na concretização do Currículo Integrado (CASTAMAN, RODRIGUES, 2020a).

2.1 Filosofia, Biologia e Matemática: um diálogo interdisciplinar

Qual é o papel da Filosofia em um Curso Técnico Integrado em Agroindústria? A partir desta questão proposta em aula, iniciamos os debates em Filosofia, para problematizar os diferentes tipos de conhecimento. A motivação inicial da Unidade Curricular de Filosofia em relação ao projeto interdisciplinar foi conduzir os estudantes a pensar e a refletir sobre os seguintes questionamentos: se alguém os contatasse para assessorar um projeto de piscicultura, solicitando orientação técnica para o que fazer em termos de Piscicultura em uma pequena propriedade rural, quais serão as bases teóricas para responder de modo técnico e científico tal apelo? Em que se assentarão tais premissas e argumentos para convencer ou, pelo menos instruir de modo adequado aos agricultores? Se considerássemos a hipótese que teriam que apresentar saberes técnicos aos pequenos agricultores a criar traíras como saberiam o modo mais rentável de vendê-la? Viva ou processada? Se processada, qual é a forma mais lucrativa? Quais são os

custos em termos de tempo e valores gastos para a criação e o abate, do campo à mesa, quanto tempo e com que custos? Que conhecimento eles precisam desenvolver e ter para responder de modo adequado às demandas dos produtores como técnicos em Agroindústria?

Nesse caso, foram levados a refletir sobre o fato de que não é o conhecimento mítico, religioso, empírico ou apenas do senso comum, mas alguns conhecimentos bem elaborados historicamente que possam dar suporte teórico e prático à uma boa resposta. Iriam ter que dispor de conhecimento de Biologia para identificar as características e os comportamento das espécies de peixes, a sua alimentação, o melhor manejo do ambiente, o tempo de reprodução, a análise das condições necessárias para que a produção pudesse render resultados etc.

E, para saber qual Traíra deveriam indicar para o contexto de Jaguari e região, precisariam de bases sólidas e dados científicos. Logo, considerando o que Morin (2014; 2000) apresenta, sobre a necessidade de um conhecimento mais objetivo, para além da subjetividade no caso das ciências humanas, é inegável que a Matemática, nesse caso, é imprescindível para balizar as razões pelas quais eles devem indicar tal espécie e não outra, tal procedimento de manejo e cultivo e não outro. Ou seja, para termos ou darmos uma resposta técnica o conhecimento matemático pode ser o diferencial no sentido de comprovar uma escolha em detrimento de outra. Por exemplo, para argumentar que fazendo filé eles teriam um melhor custo-benefício, o modo mais adequado é matematizar a pergunta e a resposta. Traçando dados concretos, números reais, bases conceituais e quantitativas para justificar uma decisão. Notamos aqui, que a preocupação que de início era teórica, hipotética e

retórica (área da Filosofia), passa a ter um arranjo e repertório de conhecimentos, dados e argumentos que orientam de modo mais adequado o demandante em questão.

Filosoficamente as perguntas de ordem prática sobre o manejo e os cuidados com a produção, implicam inevitavelmente na necessidade de diálogo entre saberes. O que queríamos mostrar ao salientar sobre essas orientações técnicas, ou diante da necessidade delas, que os estudantes precisam minimamente dominar saberes de várias áreas, para poderem ser técnicos, e terem as condições suficientes para cumprirem com seu papel profissional, humano e social.

Assim, os discentes foram levados a gradativamente perceber que a Biologia e a Matemática, neste caso específico, podem auxiliar na elaboração de respostas mais rigorosas sobre o tipo de peixe, o manejo e a comercialização de sua produção. Estas disciplinas são condições fundamentais para que se faça uma boa escolha por uma espécie que se adapte ao contexto do interessado em produzir peixes, bem como ele tenha todos os elementos quantitativos para poder ter os parâmetros e os cuidados devidos para a comercialização de seus resultados. A Filosofia é imprescindível por motivar a curiosidade e a necessidade de uma resposta mais rigorosa, separando o que é daquilo que aparenta ser, e a Biologia e a Matemática, neste contexto do projeto, são conhecimento indispensáveis para a formulação de uma resposta científica e eficaz sobre a produção e o manejo de traíras.

Outro aspecto importante que foi discutido com os estudantes é que os saberes diversos não são ou estão em oposição, ou hierarquizados como Comte (1978) enfatizou. Se na perspectiva positivista ainda se prima pelo quantita-

tivo em detrimento dos outros saberes, sobretudo os qualitativos, em nossa proposição tentamos levar a termo que os conhecimentos são interdependentes e complementares, não hierárquicos.

Mais do que isso, os diferentes tipos de conhecimento são condições de possibilidade para melhorar e aprimorar a explicação, o entendimento e a transformação da realidade, no qual todos os saberes são relevantes e cumprem um papel insubstituível. Uma pergunta bem feita motiva grande movimento intelectual para a obtenção de uma resposta adequada e rigorosa.

Morin (2006) traz à tona o fato de que seja bem provável que um professor de Filosofia tenha dificuldade para explicar aos discentes do curso técnico em questão, o que é uma traíra, quais são as espécies que existem, como vivem, quais são seus hábitos alimentares, quais são as condições ambientais mais adequadas para a sua existência, etc. Mesmo que tenha algum conhecimento empírico e do senso comum a respeito, não possui o mesmo entendimento do que um profissional de Biologia, por exemplo. Isso pela natureza epistêmica de seus saberes.

Talvez esse mesmo obstáculo se aplique a alguém que ensine a Matemática, considerando as formações bem específicas que recebemos em nossas graduações. Porém, se unirmos a curiosidade filosófica da pergunta ontológica e filosófica do que é uma traíra? Certamente a melhor resposta para definir o que metafisicamente faz uma traíra ser o que é, ser como é, as condições de possibilidade que a fazem ser aquilo e não outra coisa/ser, pela natureza epistêmica do conhecimento, alguém da área de Biologia tende a dar uma resposta mais adequada do que um matemático ou alguém formado em Filosofia.

Nesse sentido, a ciência da vida é necessária para apoiar uma pergunta filosófica como essa, tendo em vista que na área de Biologia esses conhecimentos são facilmente acessados, e o docente da área possui um repertório de termos, de conceitos e de definições que podem contribuir para a melhor resposta possível do que é uma traíra. O professor de Filosofia pode escolher vários caminhos, para dirimir as perguntas do que é uma traíra e como se comporta, mas a melhor chance de definição e resposta sobre as definições ônticas e ontológicas de uma traíra, podem ser melhor proferidas por um profissional da área de Biologia, como dito anteriormente.

Mesmo que um professor de Filosofia ou Matemática possa procurar indicação de conhecimentos e leituras, de informações em artigos e livros produzidos sobre a Traíra, da área de Biologia, sempre é mais oportuno e prático associar-se a alguém da área para ganhar tempo e poder se dedicar à sua área específica com mais rigor e profundidade. No caso da Biologia, a contribuição com o projeto foi desde a explicação do que é um peixe, do ponto de vista anatômico e fisiológico, a noção de classificação e o que é, como funciona um organismo vivo e suas diferentes fases e variedades de espécies, adaptadas ou não a determinados contextos.

É evidente que a Matemática é indispensável para dar consistência aos argumentos de um professor de Filosofia para responder, por exemplo, porque fazer filetagem da Traíra é algo mais rentável e adequado para a obtenção de melhores resultados financeiros. As informações quantitativas são fundamentais, porque não há caminho melhor para se obter boas respostas. Neste quesito há que fazer o registro e as operações matemáticas que possibilitem o en-

tendimento sobre a realidade. Para decidir pela espécie de traíra mais adequada para ser produzida em determinado contexto, a Biologia é relevante, mas com dados e cálculos bem ordenados e interpretados, a Matemática possibilita as melhores escolhas e decisões, com bases seguras. Nesse caso, os diferentes saberes são necessários e complementares, não hierarquizados como propôs Comte (1978).

A Matemática é insubstituível para calcular quanto tempo leva para o desenvolvimento do peixe, decidir qual é o melhor modo de abate e comercialização das traíras, entre outros. A venda do peixe vivo ou forma de filés, o que sairia mais em conta, traria melhor retorno financeiro, enfim, teria o melhor custo benefício. Dados quantitativos não são oposição aos qualitativos, eles são a primeira condição para a melhor escolha. A Matemática, assim como a Biologia, entra como estrutura para a formulação da resposta ao futuro produtor. Isso é interdisciplinaridade na prática. Lançarmos mão de outros saberes para dar o melhor encaminhamento e respostas aos desafios impostos pela realidade. Como bem enfatiza Morin (2014) se para as ciências humanas, em geral, falta objetividade em seus argumentos, às ciências da natureza, falta consciência sobre que as definições objetivas são também proposições subjetivas. A relação entre saberes, nesse caso, pode ajudar o discente a compreender e estabelecer uma relação mais significativa entre o que está aprendendo, o mundo da vida e o sentido e o papel do que está sendo apreendido.

No caso da Matemática, o conteúdo problematizou e motivou a aplicação ao projeto do Peixe, que está disposto no Segundo ano do Curso, mais especificamente “Noções de Estatística”, que foram utilizadas para fazer os quadros comparativos e registros de peso, comprimento, entre ou-

tros, dos exemplares capturados. No princípio, pensamos em apenas uma coleta de dados que permitisse maior significância, considerando que a situação problema, partiria de um estudo de campo e de demandas motivadas pelos discentes e/ou por seus familiares em torno do tema.

Na operacionalização da atividade, os estudantes foram divididos em 4 (quatro) grupos que iriam competir para ver quem capturasse o maior peixe e a quantidade de peixes. Além disso, receberam uma planilha com orientações para medir e pesar os seus pescados. A partir dessas planilhas, compilamos os dados e discutimos os conceitos de Estatística como população, amostra, variável, objeto, frequência absoluta e frequência relativa, medidas de tendência central e medidas de dispersão. Quanto a toda essa atividade proposta, não faltou empenho, muito menos participação dos estudantes. E, pelo fato de nos envolvermos com questões práticas, como uma pescaria, isso gerou grande motivação e um clima descontraído e propício para a aprendizagem significativa.

Os estudantes foram incentivados a praticar via observação ou práticas em laboratório específico, alguns testes necessários para chegar a conclusões mais científicas e acuradas, para transpor o terreno do senso comum e/ou do conhecimento empírico. A proposta foi conduzir o discente a valorizar o próprio conhecimento que está construindo para poder dar conta tanto das necessidades pessoais como profissionais. Tendo em vista que todo o desafio girava em torno de responder tecnicamente qual é a melhor forma de produção de traíra e o melhor manejo, desde o campo até a mesa.

Gradativamente, as disciplinas foram incorporando em seus desdobramentos durante o ano letivo, os saberes e as

informações que pudessem ser aplicados ao contexto do projeto. O que percebemos é que a experiência interdisciplinar transforma a vida de quem a pratica, na medida em que estimula novos olhares, novos conhecimentos, novas conexões e interações entre os saberes teóricos e práticos, básicos e técnicos.

Sobre a interdisciplinaridade em si, numa primeira acepção, como defende Morin (2000, 2006) percebemos que quando uma unidade de saber, ou o docente desta disciplina, busca agregar conhecimentos e aprender informações e noções de outra área do conhecimento, isso acrescenta valor às suas explicações e melhora suas técnicas de ensinagem. Numa segunda noção, o professor da unidade curricular pode reconhecer que não conhece o suficiente para tratar de determinados temas e assuntos, e com isso buscar o apoio em outros docentes e disciplinas, para aprender melhor a ensinar, e a partir da proposição de aulas, projetos e ações integradoras, como a que estamos apresentando aqui, reconhecer na interdisciplinaridade um modo de chegar de modo significativo e transformador na vida dos discentes. Partindo de perguntas bem elaboradas e que exijam respostas bem formuladas.

Dito isso para ilustrar que a interdisciplinaridade não é algo que atrapalha o curso das disciplinas, dos componentes curriculares e das unidades de saber, mas potencializa uma (re) significação desses saberes pensando nos estudantes e na constituição de sua cabeça bem-feita, como nos postulou Morin (2004b). É, sem dúvida, uma estratégia para cumprir as bases conceituais da EPT que implica na integração plena entre a ciência/conhecimento, a cultura e o mundo do trabalho com a ênfase no contexto do discente, do aprendiz.

A interdisciplinaridade foi a grande chave para a elaboração de conexão entre o mundo do conhecimento, o universo do trabalho e a produção contínua, crítica e criativa da formação técnica, dentro do Currículo Integrado (CAS-TAMAN; RODRIGUES, 2020a). Aos poucos, os discentes e docentes começaram a perceber a interdisciplinaridade como um ganho, como o melhor arranjo possível para responder aos questionamentos e desafios propostos.

O que queremos demonstrar é que um projeto interdisciplinar, bem como a interdisciplinaridade não impedem que se aborde os conteúdos e conceitos dispostos em nossas ementas. Trabalhar de modo interdisciplinar representa um duplo ganho, tanto no sentido de facilitar a explicação de um fenômeno como para dar maior sentido ao que está sendo aprendido. Notamos nesta experiência que os conhecimentos e saberes integrados e relacionados, permitem de modo sistemático e adequado à concretização das bases conceituais e legais do Currículo Integrado.

3 Outras Possibilidades de Diálogos e de Problematizações

Nesta experiência, durante a realização da pescaria, estiveram envolvidos na atividade alguns docentes do curso, estudantes e também servidores Técnicos Administrativos, competindo, pescando e convivendo com os discentes, praticamente um turno inteiro de atividade prática, parte da tarde. A pesca em um dos tanques/açudes do *campus* foi autorizada pela gestão, tendo em vista o seu sentido e o seu papel educativo, e, as demais atividades atenderam os protocolos sanitários e de segurança.

O resultado da atividade de pesca, de um turno, foram 26 quilos de traíra capturados. O procedimento foi realiza-

do da seguinte forma: a) uma motivação formativa sobre a importância de que a agricultura familiar; b) a necessidade de que se busque outras formas e alternativas de renda e não fique apenas dependente da monocultura; c) promover o conhecimento técnico através da interdisciplinaridade e com temas e atividades próximas do contexto do discente.

Durante a realização da pescaria, a ideia era oportunizar a convivência e a interação entre os participantes, tanto dos profissionais envolvidos nas atividades, como dos discentes. Assim, sugerimos que houvesse uma gincana com premiação da equipe como maior peixe e pela quantidade. A ideia foi promover a boa convivência, sem a pretensão de fomentar a competição excludente, mas incentivar e motivar. As equipes montadas de forma aleatória eram mistas, compostas de estudantes e docentes, bem como de servidores técnicos.

Pescaria feita, todos os peixes foram higienizados, pesados, medidos e depois filetados. Também a atividade visava ensinar aos estudantes as melhores técnicas de captura, de manuseio e de filetagem. Os discentes tiveram a oportunidade de conviver e de aprender técnicas para extrair os filés de modo seguro e também mais rentável. Nessa experiência, o resultado foi 13 quilos de filé de altíssima qualidade que foi disponibilizada posteriormente para a alimentação dos próprios estudantes do curso, que ficam durante a semana na instituição, em regime de internato, em sua grande maioria. Esses resultados indicam que teoria e prática quando caminham juntas não só agregam valor, como otimizam o processo de ensino e aprendizagem, culminando em ricas discussões que não permanecem vagas, mas que ultrapassam, e muito, a esfera da superficialidade.

O Curso em questão tem um lema bem definido: “do campo à mesa”. E, em nossas atividades buscamos praticar isso. Depois da captura, foi realizada a limpeza dos peixes e o seu processamento (filetamento). Para chegar à mesa, era preciso filetar e foi o momento em que a parte Técnica fez mais uso da Matemática. Questionados pela Filosofia, os discentes iniciaram uma discussão sobre a rentabilidade do comércio da Traíra, de como seria mais vantajoso, se vivo, limpo ou em filé. Necessitaram assim, revisar conteúdos de Matemática como Razão, Proporção e Percentual.

Ao dividir o peso do Filé pelo peso dos peixes vivos, temos uma razão e ela resulta num percentual. Logo, os estudantes perceberam que os filés correspondiam a 50% do peso dos peixes vivos, além da mão de obra e processamento que envolve o filetamento. Ou seja, significa que há a perda de metade do peso do peixe, o que precisa ser compensado pelo valor agregado ao produto e potencialmente seja pensado uma alternativa sustentável ao que será feito com a carcaça que restou do filetamento.

Os estudantes foram estimulados a buscar valores apropriados para o seu produto e perceberam a necessidade de realizar uma pesquisa para conhecer a preferência de clientes consumidores de peixes, se esses ensejam peixe apenas limpo ou em filé, recaindo assim, na proposta inicial sobre Estatística. Se antes o projeto seria apenas para problematizar os conceitos, agora a Estatística passaria a ser uma ferramenta para os futuros Técnicos. Onde eles iriam ter que processar as informações e ações, reconhecendo o saber matemático como condição para a tomada da melhor decisão.

Ainda, as Unidades Curriculares Técnicas também apareceram durante as atividades como Tecnologia de Produ-

ção de Origem Animal (TPOA), que contribuiu com orientações sobre o resfriamento e o armazenamento dos peixes. Não só isso, mas também notou-se que outras disciplinas do currículo integrado podem se agregar ao Projeto. Como exemplo, podemos sugerir a Unidade Curricular de Arte, que pode explorar uma mostra de fotografia ou de desenho da natureza.

A partir da atividade realizada, docentes e discentes avaliaram como positiva a atividade, sobretudo como potencialidade para o diálogo entre os diferentes saberes, tanto do senso comum, conhecimento empírico, científico e filosófico, bem como pela visualização do diálogo entre as diferentes unidades do saber (SANTOMÉ, 1998; MORIN, 2004a; 2004b), aproximando os discentes do mundo do trabalho pelo viés do senso crítico, autodeterminação, capacidade de compreender, explicar, praticar e transformar as relações e a realidade pelo acesso e difusão do conhecimento técnico e básico integrando a cultura, o saber científico, a técnica e a tecnologia: currículo integrado.

4 Considerações Finais

O que descobrimos com essa experiência é que a interdisciplinaridade não é, e nem deve ser vista como entrave para as nossas ações do cotidiano. Ela é possibilidade. É um movimento de integração e superação dos interditos entre os diferentes saberes. A vida é interdisciplinar e pluriversal, precisamos reconhecer que os recortes cartesianos nos permitem conhecer melhor as partes, mas quase sempre dificultam a visão holística, a compreensão omnilateral do mundo da vida e das perspectivas epistemológicas do ato de ensinar e aprender (RODRIGUES; SOUZA; RIBEIRO, 2020).

No Currículo Integrado, a interdisciplinaridade é uma necessidade, porque permite a concretização de ações e atitudes possíveis para conectar o mundo da vida do estudante ao mundo da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura. Obviamente que essa convicção ainda não é compartilhada por todos os docentes que atuam nos cursos técnicos integrados, mas é proposta de resistência e formação para a concretização e consolidação do Currículo Integrado. Reconhecemos que todos os docentes e discentes envolvidos, aprenderam na prática, a práxis necessária e possível para o fazer. Sem isso, não conseguimos produzir na vida dos discentes a convicção do trabalho como princípio Educativo (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020b).

Compreendemos que um dos modos de quebrarmos as barreiras e os muros entre os saberes é propondo projetos integradores, ações e atividades que permitam o diálogo e reconhecimento da importância de todos os saberes na composição da visão mais crítica e criteriosa do futuro profissional e técnico. Esse movimento de *ex-istentia*, em seu sentido estrito, de saída de um ponto A para irmos para um ponto B, não implica em ofício extraordinário, mas de assumirmos a nossa condição de mediadores. Todo o nosso movimento do/pelo conhecimento é para promover a vida e a experiência cognitiva dos aprendizes, logo a ementa e os conteúdos são apenas meio do que fazemos, nunca o fim.

Estamos convictos de que esses movimentos precisam e podem ser empreendidos por algumas unidades do saber, de forma cuidadosa e gradativa, ou seja, para além de levar aos discentes essa convicção, podemos desmistificar diante dos demais docentes que a interdisciplinaridade não é empecilho para ensinar os diferentes conteúdos nas inú-

meras unidades de saber. Todos esses conceitos e saberes específicos, tanto nas disciplinas básicas como nas disciplinas técnicas só fazem e têm sentido se transformam o saber em sabor, como numa simples ação de transformar o alimento em tema gerador de uma atividade que marcou os discentes e docentes envolvidos nela. Os saberes que oportunizaram saborear os peixes, integraram vidas, ressignificaram fazeres e nos ensinaram formalmente uma grande possibilidade: aprender é, pode e deve ser um encontro prazeroso entre diferentes saberes.

Referências

CASTAMAN, Ana Sara; HANNECKER, Lenir Antonio. Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 3, 05, p. 48-57, 2017.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Ensino Integrado: perspectivas e provocações. **Revista Educação e Emancipação**. v. 13, n. 2, Maio/Agosto de 2020, p. 134-151, 2020a.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. O trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 6, n. 17, p. 301-314, 2020b.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva; discurso sobre o espírito positivo; discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar et al. **Carta da Transdisciplinaridade**. 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

RODRIGUES, Ricardo Antonio; SOUZA, Fernanda Lavarda Ramos de; RIBEIRO, Liára Colpo. A Filosofia e a História da Ciência como Estratégia para Ressignificar o Ensino no Currículo Integrado. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 112, p. 10-28, 2020.

RODRIGUES, Ricardo Antonio. **O Ensino Como Alfabetização Ética**. Curitiba: Editora Brasil Publishing, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Identidade, conquistas e espaços: 12 anos de Educação Física no IFRS – *Campus* Rio Grande

Elisabete Bongalhardo Acosta¹

Leonardo Costa da Cunha²

Simone de Araújo Spotorno Marchand³

Resumo

No presente capítulo descrevemos como o componente curricular Educação Física tem se constituído ao longo de 12 anos de existência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Rio Grande. Com a intenção de obtermos o máximo de informações relativas a esse período, conversamos com outros professores da área, diretores, funcionários e demais servidores do Instituto. Alguns deles participaram da tran-

¹ Mestre em Enfermagem e Saúde. Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Rio Grande. E-mail: elisabete.acosta@riogrande.ifrs.edu.br

² Mestre em Educação Física. Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Rio Grande. E-mail: leonardo.cunha@riogrande.ifrs.edu.br

³ Especialista em Dança. Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Rio Grande. E-mail: simone.marchand@riogrande.ifrs.edu.br

sição de Colégio Técnico Industrial (CTI) para IFRS – *Campus* Rio Grande. Para facilitar a compreensão, procuramos organizar este registro em quatro seções.

Na primeira, situamos os modos pelos quais os Institutos Federais (IF) se constituíram e descrevemos a transição do CTI Professor Mário Alquati para IFRS – *Campus* Rio Grande. Finalizamos essa seção caracterizando o IFRS e o *Campus* Rio Grande. A seguir, direcionamos nosso olhar aos desafios encontrados pelo componente curricular Educação Física (EF) dentro da Educação Básica (EB), sobretudo no que se refere à sua legitimação pedagógica. Para isso, dialogamos com a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Política de Educação Física Esporte e Lazer (PEFEL) do IFRS.

Na terceira seção, contamos como se estruturou a EF no *Campus* Rio Grande, levando em conta a conquista de espaços físicos para que as aulas pudessem ser desenvolvidas. Na quarta seção, apresentamos nossa concepção de Educação Física no Ensino Médio, assim como o que temos feito e apreendido na sala de aula. Finalizamos o capítulo refletindo sobre os movimentos na trajetória desses 12 anos de EF no IFRS, considerando o momento atual em que estamos vivendo (COVID-19), e relatando algumas das soluções encontradas diante do ensino de forma remota.

Os Institutos Federais: percursos e desdobramentos

O IFRS *Campus* Rio Grande, que fez parte do processo de transformação do ensino da Rede Federal de Educação

Profissional⁴, assim denominada em 2009⁵, tem sua origem antes mesmo desse processo, nos anos 1960, com o CTI. O CTI era uma escola técnica vinculada à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tendo sido criada em 1964 junto à Escola de Engenharia Industrial. Essa instituição, somada a outras quatro unidades de Ensino Superior da cidade, tornou-se Universidade do Rio Grande, através do Decreto-Lei nº 774, em 1969.

Os primeiros cursos criados no CTI foram o de Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Refrigeração (atual Técnico em Refrigeração e Climatização). Caracterizado como um polo industrial, que passou por diferentes ciclos de industrialização ao longo da história (MARTINS, 2014), o município de Rio Grande, nos anos 1960, demandava profissionais especializados para a indústria pesqueira, o que impulsionou a criação dos referidos cursos.

Com o tempo, devido a outras demandas da região e a outro processo de industrialização, se fez necessária a formação de novos cursos. Sendo assim, em “[...] 1986 foi criado o Curso Técnico em Processamento de Dados, atualmente denominado de Técnico em Informática para

⁴ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, foi sancionada pela a Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008. Essa agrega: “[...] 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com suas 75 Unidades de Ensino Descentralizadas, 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 08 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EUFs), e 07 Escolas Técnicas Federais [...]” (SILVA, 2014, p. 50-51). São criadas, assim, 38 instituições de ensino conhecidas atualmente como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁵ Com a reestruturação da Educação Profissional, regulamentada pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), o CTI se desvinculou da FURG. Sua integração ao IFRS ocorreu no final de 2009, passando a ser o *Campus* Rio Grande desse Instituto Federal.

Internet. Em 2000, foi criado o curso Técnico em Geomática (atual Técnico em Geoprocessamento) [...]” (IFRS, 2020, s/p).

Mais recentemente, em 2010, com a instalação do polo de construção naval no município, caracterizando e comprovando a dinâmica industrial histórica de Rio Grande e a sua relação direta com a criação dos cursos de profissionalização da mão de obra local, dois novos cursos são implementados. São eles: Técnico em Automação Industrial e Técnico em Fabricação Mecânica, com o objetivo de atender às novas demandas desse setor.

A Rede Federal de Educação Profissional no Rio Grande do Sul (RS) está dividida em três Institutos. Além do IFRS⁶, temos o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)⁷ e o Instituto Federal Farroupilha (IFFar)⁸.

O IFRS conta com 17 *campi*, sendo eles: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

Uma das características dos IF é a verticalização do ensino. Assim, os Institutos oferecem desde a última etapa da Educação Básica (EB) até cursos de pós-graduação. Em relação à última etapa do Ensino Médio (EM), o mesmo acontece de forma integrada, ou seja, são ofertados os componentes curriculares do EM e do ensino técnico profissionalizante ao mesmo tempo. As modalidades de ensino ofertadas nos IF são Ensino Médio Integrado (EMI), foco

⁶ Para mais ver: <https://ifrs.edu.br/>.

⁷ Para mais ver: <http://www.ifsul.edu.br/>.

⁸ Para mais ver: <https://www.iffarroupilha.edu.br/>.

deste capítulo, Subsequente (apenas o Técnico), Graduação e Pós-Graduação⁹.

A Educação Física no IFRS: Espaços Pedagógicos

Ao longo de sua história, a EF teve sua prática pedagógica muito questionada no que tange a sua importância dentro do contexto escolar (SOBRINHO, AZEVEDO, STEFANUTO, 2018). Assim, em 2016, a partir da Reforma do EM, cresceram os estudos e debates sobre a obrigatoriedade da EF e de outros componentes curriculares nessa etapa do ensino, como discorre Metzner *et al* (2017, p. 110): “Atualmente, passamos por um momento crítico, em que a legitimidade da Educação Física no ensino médio está sendo questionada. [...]”

A Reforma que foi “publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de setembro de 2016, sob a Medida Provisória nº 746” (BASTOS, SANTOS JÚNIOR, FERREIRA, 2017, p. 42), previa a não obrigatoriedade da EF no EM, restringida somente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, passando então a ser facultativa na última fase da EB. Contudo, o documento aprovado pelo Congresso Nacional

⁹ No IFRS *Campus* Rio Grande são oferecidos no Ensino Médio Integrado os cursos de Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Fabricação Mecânica, Técnico em Geoprocessamento, Técnico em Informática para Internet e Técnico em Refrigeração e Climatização. Na modalidade subsequente são ofertados todos os cursos anteriormente citados com exceção de Informática para Internet sendo acrescentado o Técnico em Enfermagem. Os cursos superiores ofertados são os de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Construção de Edifícios e Bacharelado em Engenharia Mecânica. Já o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional é destinado a profissionais que já possuem curso superior.

em 2017, e sancionado pelo presidente tornando-se a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), acabou sofrendo alterações. Entre elas, a volta da obrigatoriedade da EF.

Quanto à distribuição dos conteúdos e disciplinas e definição das expectativas de aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi o documento responsável em organizar, sendo aprovado no final de 2018. Nele, mais uma vez, a EF não tem muito destaque, pois somente Português e Matemática são obrigatórios nos três anos de EM. (BRASIL, 2018)

Tratando-se do Ensino Médio Integrado (EMI), uma modalidade de ensino da última etapa da EB, conforme o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), visa “a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura” (SOBRINHO, AZEVEDO, STEFANUTO, 2018, p.126). Nesse sentido, acreditamos que a EF fica ainda mais fragilizada e vulnerável, pois nesses espaços ainda há uma supervalorização dos componentes curriculares da área técnica em relação aos componentes da área humana. Colaborando ainda mais nessa perspectiva, Silva, Silva e Molina Neto (2015), concluem que:

Nossa interpretação é que, se deixarmos as escolhas referentes à constituição dos cursos técnicos integrados ao nível médio, no interior dos IFes, somente a carga de pessoas ligadas às áreas técnicas e ao sabor do senso comum (atualmente, muito configurado ideologicamente por uma mídia que compactua com os interesses neoliberais), correremos o risco de uma redução da participação dos componentes curriculares relacionados à formação humana (que não tratam de um conhecimento técnico específico) nessas Instituições de

ensino. Contudo, não é esse o entendimento exposto nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) e nos Planos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos mais variados Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos IFes. Em sua grande maioria, esses documentos defendem o comprometimento com uma educação integral e interligada à capacitação profissional, o que significa que a opção por uma profissão técnica não libera/dispensa o sujeito de uma formação humana, crítica e reflexiva, dimensões que o caracterizam ser humano (SILVA, SILVA, MOLINA NETO, 2015, p.328).

As políticas educacionais não são suficientes e não garantem um reconhecimento da importância da EF no EMI. É necessário um olhar sensível que perceba a função e o objetivo da presença do componente, como essenciais à educação integral, colaborando na constituição de sujeitos críticos e reflexivos. É necessário garantir cotidianamente a EF no EM. Concordando com Montiel (2019), acredita-se que a EF tem potencialidade para dar conta de uma formação para a cidadania:

Sinalizamos que as aulas de EF podem contribuir significativamente para a formação de indivíduos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade que estão inseridos, possibilitando uma formação que supere a formação técnica, para o mercado de trabalho, e que prepare o(a) educando(a) para o mundo do trabalho, que forme um(a) cidadão(ã) (MONTIEL, 2019, p. 163).

Contudo, se fazem necessários diferentes movimentos que possam concretizar as ações dos docentes envolvidos e pertencentes a essas instituições, pois somente esses sujeitos que reconhecem a importância do componente curricular no processo de formação dos estudantes é que poderão garantir a valorização da EF. É por isso que Silva, Silva e Molina Neto (2015) reforçam a ideia de que nós, professores, devemos ter uma posição clara sobre o co-

nhecimento e a ação pedagógica da EF nos Institutos Federais, sabendo o que tratar durante as aulas. Montiel (2019, p. 145) contribui ainda mais quando acredita que “se torna necessária uma relação maior entre as orientações curriculares e a prática pedagógica dos(as) docentes, o que pode contribuir, somado a outros fatores, para a legitimação da EF, enquanto componente curricular, nos currículos dos diversos cursos de EMI”.

Em outubro de 2019, através da resolução nº 095 (IFRS, 2019), foi aprovada a Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que tem por finalidade:

Orientar a promoção e o desenvolvimento de Práticas Corporais Relacionadas a Cultura Corporal de Movimento (PCRCCM) de abrangência da área da Educação Física no âmbito da Instituição e suas ações junto às comunidades atendidas, em consonância com os documentos regulamentadores e orientadores do IFRS (IFRS, 2019, s/p).

O documento foi formulado por uma comissão representativa de professores de EF do IFRS, o que demonstra uma mobilização por parte dos docentes na busca de um referencial que procure orientar as práticas pedagógicas abrangendo quatro eixos, com ações desenvolvidas através das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo eles: Educação Física; Esporte; Lazer e Formação Continuada. Essa ação docente colabora no sentido de que:

Não basta dizer que a EF pode desenvolver seus conhecimentos de forma equalizada com os propósitos da Instituição Educativa. É preciso refletir sobre o modo com que a área concretiza sua ação no interior das escolas, o que significa pensar sobre qual a posição ético-política da área de conhecimento na contribuição para a cons-

trução da identidade dos IFes (SILVA, SILVA, MOLINA NETO, 2015, p.330).

Ainda há muito a se refletir sobre o desdobramento da política nos diferentes campi, tendo em vista um documento em comum que opera nas práticas pedagógicas e curriculares da EF em diferentes contextos sociais e culturais. Além disso, a operacionalização dele aconteceria oficialmente em 2020. Porém, com o advento da pandemia de covid-19 e a indefinição da retomada das atividades, novas formas de se pensar a EF e seu espaço estão sendo reconfiguradas.

Mesmo assim, algumas atividades envolvendo a Política de Educação Física, Esporte e Lazer - PEFEL já foram realizadas, como o compartilhamento de um documento em que os docentes partilharam suas práticas relacionadas aos quatro eixos da política, e o I Simpósio de Educação Física, Esporte e Lazer do IFRS. Neste evento tivemos a oportunidade de compartilhar com os docentes de EF dos outros *campi* nossos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nosso *campus* participou da atividade no eixo Esporte, contando sobre o Projeto de Punhobol, e no eixo Educação Física, relatando sobre a organização Curricular do componente. Além disso, a equipe de professores do Instituto identificou a ausência do eixo Saúde no documento, sendo importante a inclusão da mesma.

Consideramos que a aprovação de uma política própria da EF é fundamental para que possamos nos garantir enquanto componente curricular, organizado e atuando de forma dialógica com todos os documentos internos que regulam, determinam e definem as práticas pedagógicas do Instituto.

Espaços Físicos: uma grande conquista

A Educação Física no até então CTI, devido ao seu vínculo com a FURG¹⁰, não acontecia nos espaços da escola, mas sim no Centro Esportivo da Universidade, localizado na FURG *Campus* Carreiros, com uma distância de em torno de 10 km. O CTI não possuía as estruturas tradicionais para aulas de EF. Por outro lado, o Centro Esportivo da FURG se valia de um complexo que abrangia campo de futebol, campo de futebol 7, pista de atletismo, quadras poliesportivas e sala para ginásticas, além de um espaço privilegiado, bem arborizado e amplo, o que possibilitava diversas práticas¹¹.

Contudo, a partir de 2010, após a mudança de CTI para IFRS e o fim do vínculo entre essa instituição e a universidade, a área de Educação Física decide também migrar para o agora IFRS, apesar de ainda não existir nenhum espaço específico para as aulas práticas de EF. As falas do professor Ico¹², professor de EF do CTI e IFRS Rio Grande na época relatam essa transição, bem como a falta de estrutura e como foram os primeiros momentos das aulas de EF no espaço escolar.

¹⁰ O CTI dividia espaço com a FURG *Campus* Cidade, mesma área atual do IFRS *Campus* Rio Grande. Com a desvinculação do IFRS com a FURG, o *Campus* Cidade deixou de existir e atualmente fazem parte da FURG o *Campus* Carreiros, que concentra quase que a totalidade da Universidade e o *Campus* Saúde, com o Hospital Universitário, que se encontra no centro da cidade e Campis espalhados por outros municípios, como Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar.

¹¹ Atualmente o Centro Esportivo da FURG possui outras estruturas, como quadra coberta, ginásio, piscina e salas específicas para práticas, devido a implementação, desde 2006, do curso de Educação Física na FURG.

¹² José Francisco Baroni Silveira (Ico), foi professor do CTI/IFRS de 2006 a 2019, quando foi para Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Se é pra se desvincular da FURG, vamos se desvincular de vez. Então eu trouxe a EF ali pro IF, pra onde é o IF atual. Só que a gente não tinha nada, não tinha quadra, não tinha nada, então, as aulas de EF aconteciam ali no pátio, atrás do bar, naquele cantinho sabe, e lá na frente da biblioteca, então as aulas aconteciam ali, aconteciam na calçada, na rua, ah era uma função (ICO, 2021, s/p).

Nesse contexto, dadas as características e especificidades da EF, fazendo parte de uma escola técnica e remetendo-se como efeito a uma ideia tecnicista da EF por profissionais de outras áreas, houve um estranhamento ao movimento narrado pelo professor Ico, com a presença da EF nesse cotidiano escolar.

A gente tava ligado a Universidade e dentro de um curso que tava querendo ser formado, de EF. Então assim, na época que eu trabalhei, falar por mim, na época que eu trabalhei no CTI lá na FURG, bah a gente fazia um monte de coisa, os conteúdos, jogos, brincadeiras, esporte, dança, lutas, a gente fazia tudo ao natural, não tinha ninguém... E aí que eu coloco uma pontinha assim oh, talvez até com um certo incentivo, daí tinha a galera da EF ali que já queria uma EF também... tanto que eles criaram o curso por módulos e tal, uma visão mais diferente. Então a gente tinha esse incentivo [...]. Coisa que quando foi pro IF começou a se..., tipo assim, ah o que vocês estão fazendo aí né, que bagunça é essa... Então eu acho que acabou complicando mais essa vinda pro IF nesse sentido, porque começou a ter essa inserção mais técnica, esse olhar mais de cima (ICO, 2021, s/p).

Paralela a essas adaptações espaciais e institucionais, estava sendo construída uma estrutura específica para a EF. Apesar de ser finalizada já na era IFRS. As primeiras tentativas para a construção de um ginásio se deram ainda na época do CTI, através de verba advinda do Ministério do Esporte destinada à FURG, como discorre o Diário Oficial

da União (DOU), nº 254, de 31 de dezembro de 2008 (Figura 1).

Figura 1: Print de Portaria nº 145, de 30 de dezembro de 2008.

Diário Oficial da União - Seção 1

PORTARIA Nº 145, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2008

Dispõe sobre a descentralização externa de crédito orçamentário e repasse financeiro a Universidade Federal do Rio Grande - FURG/RS, e dá outras providências.

O SUBSECRETÁRIO DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista a delegação de competência contida na Portaria ME nº 175, de 24 de setembro de 2008, resolve:

Art. 1º Autorizar a descentralização externa de créditos e o repasse de recursos financeiros para a Universidade Federal do Rio Grande - FURG/RS, visando o apoio financeiro para a construção de Ginásio de Esporte - Colégio Técnico Industrial Professor Alquati, conforme segue:

Órgão Cedente: Ministério do Esporte.

Unidade Gestora: 180002 - Gestão: 00001 - Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração.

Órgão Executor: Universidade Federal do Rio Grande - FURG/RS

Unidade Gestora: 154042 - Gestão: 15259 - Universidade Federal do Rio Grande - FURG/RS

Programa/Ação: 27.812.8028.8767.0092 - Implantação de infra-estrutura para o desenvolvimento do Esporte e Lazer.

NATUREZA DA DESPESA: 44.90.42

Fonte: 100

VALOR: R\$ 200.000,00

Art. 2º Caberá à Secretaria Executiva, exercer o acompanhamento das ações previstas para execução do objeto dessa descentralização, de modo a evidenciar a boa e regular aplicação dos recursos transferidos.

Art. 3º A Universidade Federal do Rio Grande - FURG/RS, deverá restituir ao Ministério do Esporte os créditos transferidos e não empenhados até o final do exercício de 2008.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

No ano de 2011, mais precisamente no dia 08 de novembro, acontecia a primeira aula de Educação Física do ginásio, como registrou o informativo semanal do IFRS *Campus* Rio Grande (Figura 2).

Ao longo do tempo esses espaços foram ocupados com outros cursos, estando a EF limitada aos espaços de quadra e uma sala para outras práticas. A ocupação do prédio de forma total e exclusiva da EF aconteceu oficialmente no ano de 2020.

Os espaços para as práticas das aulas de EF, enquanto CTI como também como IFRS, sempre foram privilegiadas ao nosso ensino, com exceção do período de transição e desvinculação da Escola com a Universidade em que os espaços foram mais alternativos.

A construção do ginásio foi um marco importante para a inserção da EF ao núcleo da escola. Reafirmou o pertencimento do componente como prática pedagógica integrante do EMI, possibilitando, além das aulas, a participação e envolvimento dos alunos em diferentes atividades extracurriculares.

Logo, o espaço destinado para as aulas de EF é adequado, uma vez que possuímos uma quantidade e variedade de materiais significativas para as aulas, capazes de atender individualmente os alunos. Ademais, sempre há a possibilidade de serem renovados, possibilitando ao professor ofertar ao estudante práticas diferenciadas.

O que temos feito e apreendido em sala de aula

A disciplina de EF no *Campus* Rio Grande está prevista para acontecer nos três primeiros anos de formação dos Planos de Curso do Ensino Médio Técnico Integrado (PCIs), denominadas como Educação Física I (EFI), Educação Física II (EF II) e Educação Física III (EF III). As aulas acontecem no contraturno, em dois encontros semanais de uma hora,

totalizando 74 horas anuais obrigatórias. O componente curricular tem como objetivo geral:

Tematizar a pluralidade do patrimônio de práticas corporais sistematizadas e suas representações sociais, bem como estabelecer nexos com o contexto da saúde e do lazer, potencializando o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa no exercício da cidadania (IFRS, 2019, s/p).

A prática pedagógica do *Campus* Rio Grande orienta-se pelo seu potencial de constituição de sujeitos autônomos, capazes de refletir sobre o meio social e cultural que vivem, bem como valorizar a diversidade e os saberes construídos historicamente; contribuindo e atuando para uma sociedade mais justa e harmônica.

Dessa forma, percebemos que a EF, através de um saber baseado na Cultura Corporal do Movimento Humano, possibilita ao estudante conhecer sobre si, seu corpo e suas potencialidades; perceber a influência destes conhecimentos na cultura, história e economia, no modo de viver e agir, e no seu contexto social.

Considerando nossas proposições, organizamos a EF em dois momentos. Na EF I, os estudantes realizam as aulas com sua turma de origem, ou seja, a turma do curso regular. Nessa primeira fase é necessário compreender a Educação Física no contexto escolar e na etapa da educação básica a qual os estudantes se encontram.

Além disso, observamos que os estudantes que ingressam no ensino médio do IFRS – *Campus* Rio Grande¹³ possuem conhecimento e vivência das práticas corporais de forma muito limitada e ainda com predomínio de uma Edu-

¹³ Levantamento realizado e documentado em 2020.

cação Física configurada apenas na prática de movimentos esportivos. Pensar e refletir sobre os significados deste componente e sua função, a partir dos seis eixos temáticos da cultura corporal, é o que justifica a organização da EF dos primeiros anos.

Já nos segundos e terceiros anos as aulas são organizadas em formato de Oficinas¹⁴, cujo diferencial está no recorte, pensado como uma estratégia para aprofundar conhecimentos de uma ou mais práticas corporais e suas possíveis implicações históricas e socioculturais. Ademais, este é capaz de possibilitar tanto aos professores quanto aos alunos a possibilidade de optar por uma prática corporal na qual se tem mais afinidade.

O propósito geral da EF no EMI não se perde pelo fato do estudante vivenciar apenas uma manifestação da Cultura Corporal do Movimento Humano, pois ao trabalhar com as Oficinas partimos do desejo de tornar a aprendizagem mais significativa e potente nesse processo de formação. Para melhor compreender como está estruturada a EF em cada ano do EMI, ilustramos no quadro abaixo essa organização de forma sistemática¹⁵.

¹⁴ As Oficinas são aulas de EF no Ensino Médio Integrado (EMI) e estão atreladas a todas as determinações comuns as demais disciplinas, ou seja, ao caráter anual dos cursos, a carga horária, os registros de conteúdo, a avaliação e a frequência e devem ser compreendidas não como um espaço de experiências motoras específicas, mas sim, como um laboratório de vivências, que seja capaz de possibilitar ensaios direcionados para um caminho de modo a não reduzir o compromisso com a formação integral e humana do estudante. A proposta de trabalhar no formato de Oficinas não é nova, conforme relato do professor Ico em entrevista, porém a regularização e normatização como proposta pedagógica dentro do currículo dos cursos só foi feita recentemente, em 2018.

¹⁵ Vale ressaltar que as ofertas das práticas corporais das oficinas são

Quadro 1: Oficinas da EF no EMI do IFRS Campus Rio Grande.



Fonte: Acervo dos autores.

A possibilidade de conferir um formato diferenciado na EF do *Campus* Rio Grande exigiu adequações e a colaboração de outros segmentos dentro da organização institucional, como, por exemplo a Direção de Ensino (DEn), a Secretaria e a Tecnologia da Informação (TI). Portanto, estruturar essa logística se tornou viável a partir de uma relação de confiança e comprometimento da área EF enquanto componente curricular do EMI, e que denota uma trajetória construída nos currículos dos cursos em que a disciplina está presente.

Complementando a proposta pedagógica das oficinas e como estratégia de conexão entre os estudantes de cada adiantamento (2º e 3º anos) foram criados os módulos integradores¹⁶, capazes de conferir essa transversalidade a dinâmicas e podem variar a cada ano.

¹⁶ Estratégia de conexão entre as diferentes Oficinas, pois em alguma etapa do conteúdo previsto, todos os estudantes daquele adiantamento trabalham na mesma proposta. Esses módulos foram criados para

alguns temas que são desenvolvidos por meio de projetos de Ensino e Extensão.

Outra demanda a ser pontuada aqui são os Jogos dos Institutos Federais (JIFs)¹⁷, pois na ocasião da sua realização cabe à EF organizar as equipes e os estudantes que participarão. Via de regra, esse é um processo bem trabalhoso e normalmente implica a logística de viagem, processo seletivo de alunos/atletas e treinos extraclasse.

Ocorrem tensionamentos cotidianos no currículo do EMI como, por exemplo, a relação entre as disciplinas de ordem técnica e de ordem propedêutica. A EF, como disciplina integrante do currículo, vive isso. Vale lembrar que a autonomia conquistada nos currículos dos cursos, bem como da EF como um todo no *Campus*, requer uma construção diária e investimento permanente dos professores da área.

Educação Física e seu movimento constante do (re)pensar pedagógico

Tratar das questões que configuram a EF que temos hoje no *Campus* Rio Grande nos remete aos caminhos que

conferir uma transversalidade ao trato dado ao conhecimento nas diferentes práticas oferecidas, incorporando de forma simultânea as várias temáticas tratadas como conteúdo.

¹⁷ Os JIFs já tiveram pelo menos 6 edições da fase Local que reúne estudantes dos 17 campi do IFRS, e os primeiros colocados de cada modalidade disputam a etapa seguinte JIF-SUL, chamada Regional, os vencedores desta etapa são classificados para o JIF Nacional. O *Campus* Rio Grande sempre participou das edições locais, se classificando algumas vezes para as demais etapas. A primeira medalha de ouro a nível nacional do IFRS foi no Atletismo, com a atleta Mariana Moura Kurowski de Brito.

a constituíram e aos processos de sua origem, transição e conquistas – estruturais e pedagógicas – até chegar a ela como tal. Por certo com características únicas, mas também com muitas semelhanças próprias do componente curricular nos IFs. Essa oportunidade de compartilhar um percurso trilhado sempre possibilita uma reflexão mais profunda, ainda que o exercício de pensar sobre as práticas pedagógicas no tempo e espaço sejam uma constante.

Além disso, acreditamos na necessidade de acompanhar os movimentos sociais que constituem a Escola, sua função e seu sentido de existir. Em concordância ou não com os documentos que orientam e atuam diretamente no currículo consideramos, acima de tudo na atuação docente, nosso propósito nas relações com o outro. Essa perspectiva pode ser encontrada também na fala da professora Tatiana Silveira¹⁸ ao relatar sobre a identidade e o caminho percorrido pela EF:

O que ainda sustenta a EF nos Institutos Federais são os estudantes, por que eles gostam..., eu acho que se a gente de certa forma entende como capturar eles, tu tem um poder muito grande dentro do *Campus* (...) são os estudantes que estão pulsando ali que vão dizer para escola e para gente que esse espaço é importante ... nosso desafio está em ser referência para esses estudantes, no momento que a EF consegue ser referência, a EF ganha (SILVEIRA, 2021, s/p).

A responsabilidade docente, independente do componente curricular, do tempo e do espaço, é única. Atuamos em um nível de ensino em que devemos possibilitar aos nossos estudantes uma reflexão mais crítica da realidade, aproximá-los do mundo do trabalho de forma consciente e

¹⁸ Tatiana Teixeira Silveira, foi professora do CTI/IFRS de 2005 a 2016, quando foi para o *Campus* Restinga do IFRS.

sobre o contexto que se vive.

Sendo assim, acima de tudo, é importante considerar que lidamos com pessoas, sujeitos, subjetividades, e nossa atuação irá influenciar e fazer parte da formação desses indivíduos. A EF não deve estar acima ou abaixo em uma hierarquia historicamente construída e aceita no contexto escolar, mas, assim como os outros componentes curriculares, é tão fundamental quanto, ao considerar o indivíduo como um ser que é e está no mundo. O componente possui seus saberes e sua especificidade que o tornam único e fundamental nesse processo de constituição dos sujeitos.

Promover uma compreensão que qualifique a EF no ambiente escolar, de modo que toda comunidade escolar se sensibilize, é uma tarefa de muita persistência e credibilidade. Durante o ano de 2020, relações sociais foram ressignificadas. Nesse contexto, a EF do IFRS repensou sua ação pedagógica e sua relação ensino/aprendizagem. O processo recente de afirmação e constituição da EF devido à pandemia de covid 19 a remete a uma transformação, um repensar metodológico, que nos impeliu a outros fazeres, outras prioridades, emergências de um tempo que se sobrepõe aos arranjos anteriormente estruturados. Diante da realidade de um distanciamento físico e um ensino remoto emergencial, nossa opção num primeiro momento foi orientada, sobretudo, pela possibilidade de estabelecer uma relação com o estudante, um outro encontro.

Topamos o desafio de desenvolver algumas atividades remotas, e de certa forma nos reinventamos, como a maioria dos docentes. Fomos também surpreendidos pelo quão potente esse ensino pode ser diante de uma realidade difícil como a pandemia. As novas descobertas de se fazer EF vêm para agregar, explorar o uso da tecnologia como

recurso pedagógico, como forma de organizar, de pesquisar o material para a produção das aulas, e este foi um movimento necessário e um desafio a ser vencido.

Propusemos vivências, produções argumentativas descritivas, criação de *flyers*, vídeos, podcasts, entre outras produções alternativas, tudo relacionado ao conteúdo estipulado. A experiência foi surpreendente e positiva, inclusive pelo retorno e adesão dos próprios estudantes às atividades oferecidas.

É evidente que os encontros, as vivências e os afetos do presencial são insubstituíveis, ainda mais na EF. Porém, manter o vínculo com o estudante e disponibilizar para ele uma parcela dos conteúdos da EF de forma crítica e criativa foi indispensável nesse momento histórico.

Como já supracitado, a EF é presença, é corpo, é movimento, e a aula presencial jamais será substituível, nunca perderá sua essência e importância. Contudo, outras estratégias precisaram ser buscadas e postas em prática. Logo, as aulas remotas se mostraram como mais uma ferramenta pedagógica, dando um outro olhar, talvez mais crítico, sobretudo no que tange os aspectos sociais que permeiam a EF, sendo esse um importante recurso pedagógico, mas que não vai se sobressair às relações humanas e presenciais característica da EF.

Referências

BASTOS, R; SANTOS JUNIOR, O; FERREIRA, M. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>.

php/motrivivencia/article/view/50246 Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm Acesso em 13 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 774 de 20 de agosto de 1969**. Autoriza o funcionamento da Universidade do Rio Grande (RS) e dá outras providências. Poder Executivo. 1969. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=774&ano=1969&ato=195gXTU9EMjRVT1f9> Acesso em 13 abr. 2021.

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: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.html Acesso em 04 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 20 mar. 2020.

DOI. **Portaria n. 145, de 30 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a descentralização externa de crédito orçamentário e repasse financeiro da Universidade Federal do Rio Grande e dá outras providências. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Administração. Diário Oficial da União. Seção I. Poder Executivo. 2008.

GRIFO. *Campus* Rio Grande. A Educação em destaque. **Informativo semanal IFRS.** Edição 17, Ano 1, 5 a 11 de dezembro de 2011.

ICO, F. **Entrevista online Diálogo com os pares.** Google Meet. 11 de março de 2021. 1h40m. Acervo dos autores.

IFRS. **Política de Educação Física, Esporte e Lazer do IFRS.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br> Acesso em: 17 ago. 2020.

MARTINS, C. **O desenvolvimento da cidade de Rio Grande ao longo de sua história.** Dissertação (mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Economia: São Leopoldo, RS, 2014.

METZNER, A. et al. Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, set. 2017. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/50351> Acesso em: 17 ago. 2020.

MONTIEL, F. C. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense**: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). Orientadora: Mariângela da Rosa Afonso. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, E. **A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal**: uma disciplina em processo de “mutação”. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. 148 f.

SILVA, M; SILVA, L; MOLINA NETO, V. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 325-336, dez. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54333> Acesso em 17 ago. 2020.

SOBRINHO, E; AZEVEDO, R; STEFANUTO, V. Contribuições da educação física à formação humana integral no ensino médio integrado. **Educação profissional e tecnológica em revista**, v. 2, n. 2, p. 118-132, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.429> Acesso em: 15 de agosto de 2020.

TEIXEIRA, T. **Entrevista online Diálogo com os pares**. Google Meet. 11 de março de 2021. 1h40m. Acervo dos autores.

Desigualdades e violências de gênero no IFSul: Reflexões sobre práticas e memórias na trajetória da educação profissional e tecnológica

Gislaine Gabriele Saueressig¹
Daniela Medeiros de Azevedo Prates²

Resumo

RESUMO: Este artigo constitui-se parte de investigação de Mestrado cuja problemática incide em analisar relações de gênero no Instituto Federal de Educação, Ciência

¹ Bacharela em Ciências Econômicas pela UFSM, com especialização em Administração Pública pela Uninter e Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas pela Unisinos. Servidora técnica administrativa em educação no IFSul desde 2011, atualmente lotada no *Campus Sapucaia do Sul*, e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul). E-mail: gislainesaueressig@ifsul.edu.br

² Professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e docente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra e Doutora em Educação pela UFRGS, com estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: danielaprates@acad.charqueadas.ifsul.edu.br

e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), buscando fomentar formas de atuação perante possíveis violências e desigualdades. Neste estudo, assumimos como escopo a análise sobre memórias e práticas que (se) constituem no IFSul a partir da problematização sobre a tríade gênero, violência de gênero e Educação Profissional. Trata-se de um tema que assume relevância diante de discursos e práticas que historicamente promovem exclusão e violência contra mulheres. Tal empreendimento ancora-se às interlocuções dos referenciais sobre Educação Profissional e suas possíveis articulações aos estudos de gênero. Para tanto, a investigação assume como procedimento a pesquisa bibliográfica e entrevistas com servidoras e alunas do *Campus Sapucaia do Sul*, cujas inferências se apresentam nos seguintes eixos analíticos. O primeiro analisa a trajetória dos Institutos Federais através da história e das memórias acumuladas na trajetória do IFSul. O segundo traz análise de relatos de desigualdade e de violências de gênero vivenciadas pelas participantes da pesquisa de Mestrado, conforme permite traçar um paralelo entre a história e as memórias que compõem a trajetória do IFSul e os relatos de violência de gênero produzidos nas entrevistas. O estudo permite inferir que as práticas de produção e reprodução de desigualdades e violências de gênero estão presentes em toda a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica, e está entranhada nas memórias e nas culturas das instituições que fazem parte da Rede Federal.

Palavras-Chave: Educação Profissional. Institutos Federais. Memórias. Gênero. Violência de Gênero.

1 Introdução³

Nos últimos anos, com a falsa ideia de “ideologia de gênero” e a cruzada antigênero e antifeminista, juntamente com a defesa do conceito de família nos moldes heterossexuais e aos esforços conservadores para fortalecer a dominação masculina heterossexual, vê-se revigorada, na educação escolar, a necessidade de atuação como espaço de luta e de resistência. Setores ultraconservadores atacam a diversidade, a liberdade de cátedra e tentam evitar que crianças e jovens tenham acesso a modos diferentes de ver e compreender o mundo⁴, constituindo um cenário nacional de confronto aos princípios de igualdade e reforçando estereótipos de gênero (MARAFON; SOUZA, 2018; SARAIVA; VARGAS, 2017).

Igualdade de gênero é pauta cara quando se fala em educação profissional. Historicamente, os espaços do saber e do trabalho foram vistos como destinados aos homens. Apesar do grande número de mulheres que se apropriou

³ Neste artigo utilizamos uma linguagem inclusiva para se referir às pessoas, como por exemplo “alunas e alunos”, “servidoras(es)”. O objetivo é NÃO utilizar o masculino como sinônimo de neutralidade, pois a construção de frases e pensamentos também pode reproduzir assimetrias de gênero, e a visão do masculino como universal, ou “homem” como sinônimo de humanidade, transforma a linguagem em uma ferramenta poderosa na invisibilização das mulheres como parte da sociedade, sendo relegadas ao papel do “outro” (BEAUVOIR, 2016). As palavras interferem no modo de existirmos e é através delas que elaboramos pensamentos (BONDÍA, 2002).

⁴ Um exemplo é o Projeto de Lei 867/2015 – Programa Escola Sem Partido, também conhecido como Lei da Mordaça, que, em seu texto, proíbe o uso dos termos “gênero” e “orientação sexual” nas escolas. O movimento pode ser visto como resistência a transformações sociais que promovam a inclusão, com o intuito de manter a posição hegemônica de alguns grupos. (SARAIVA; VARGAS, 2017)

do papel de provedora e da massificação da educação formal das últimas décadas, a divisão do trabalho ainda lança para a periferia financeira e social (pagando menos, reconhecendo menos, valorizando menos) mulheres que ocupam o mundo do trabalho.

O Brasil é um país hostil com mulheres e LGBTQIs. A taxa de feminicídio⁵ no Brasil é a quinta maior do mundo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. Entre 1980 e 2013, 106.093 pessoas morreram de forma violenta, por serem mulheres. As mulheres negras são ainda mais violentadas. Apenas entre 2003 e 2013, houve aumento de 54% no registro de mortes, passando de 1.864 para 2.875 nesse período. Na maior parte das vezes, são os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) os que cometem os assassinatos (WAISELFSZ, 2015). O arraigado sentimento de posse sobre a mulher, controle sobre seu corpo, desejo e autonomia e limitação de sua emancipação profissional, econômica, social ou intelectual são algumas das motivações para os crimes (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2016).

Além disso, as mulheres têm maior escolarização, trabalham mais horas por dia, e são menos remuneradas. Segundo o IBGE (2018), no Brasil, mulheres ganham, em média, 76,5% do rendimento dos homens. A carga de afazeres e responsabilidades domésticas e com pessoas dependentes e o baixo número de mulheres que ocupam cargos gerenciais são alguns aspectos que colaboram para essa situação. As mulheres também participam pouco das

⁵ Segundo a Lei 13.104, de 09 de março de 2015, feminicídio é o homicídio de mulheres por razões da condição do sexo feminino (BRASIL, 2015).

tomadas de decisão e da vida pública no país: em 2017, éramos 16% no Senado Federal⁶, e 10,5% na Câmara de Deputadas(os) Federais.

A baixa representatividade feminina na política brasileira é histórica e não apresenta progresso significativo, apesar de 52% da população brasileira ser composta por mulheres. Segundo o Mapa Mulheres na Política 2019, um relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas - ONU e pela União Interparlamentar, o Brasil ocupa a posição 134 no ranking de representatividade feminina no Parlamento, do total de 193 países pesquisados. São 77 deputadas entre 513 cadeiras na Câmara e somente 12 senadoras entre os 81 eleitos. No ranking da representação feminina no governo atual, o país ocupa a posição 149, de 188, com 9% de representatividade feminina (duas ministras entre 11), quando a média mundial é de 20,7% (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019).

Essas desigualdades acabam interferindo também na Educação Profissional e nos Institutos Federais. Em sua pesquisa, Lopes (2016) realizou um levantamento da participação feminina na Educação Profissional Tecnológica (EPT) e constatou a maior presença de meninas e mulheres nas áreas com ocupações relacionadas ao cuidado, como estética, cuidado pessoal ou de idosos, alimentação etc. Enquanto que as áreas com menor presença feminina eram as áreas fortemente ligadas às ciências aplicadas, com alto desenvolvimento tecnológico (funcionamento de aeronaves, mecânica, mecatrônica etc.). Diante deste contexto, a Educação Profissional e Tecnológica se constitui um espaço propício a reproduzir desigualdades de gênero,

⁶ Até 2016 não havia banheiro feminino no Plenário do Senado Federal, em Brasília/DF.

uma vez que aproxima educação, trabalho e tecnologia⁷.

Trata-se de uma discussão que vem sendo alvo de pesquisas, inclusive da investigação de Mestrado da qual decorre este artigo e cuja problemática incidiu em analisar relações de gênero no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), buscando fomentar formas de atuação perante possíveis violências e desigualdades. No presente artigo, assumimos como escopo a análise sobre memórias e práticas que (se) constituem no IFSul a partir da problematização sobre a tríade gênero, violência de gênero e Educação Profissional. Trata-se de um tema que assume relevância diante de discursos e práticas que historicamente promovem exclusão e violência contra mulheres; o que, a partir de diferentes e desiguais relações de poder, capilariza-se em diversos âmbitos, inclusive educacionais, sendo a EPT um espaço propício a produzir desigualdades de gênero, uma vez que aproxima educação, trabalho e tecnologia, áreas socialmente vistas como masculinas.

A investigação assume como procedimentos metodológicos a pesquisa documental em fontes primárias, como Estatuto e Regimento Geral do IFSul, Regimento do *Campus Sapucaia do Sul*, Organização Didática, Atas de pré-conse-

⁷ Complementando os elementos que traduzem a EPT como um espaço propício à (re)produção de violências de gênero, e também fazendo essa leitura dentro das especificidades da Rede Federal e do IFSul, podemos citar as heranças do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e também das Escolas de Aprendizes Artífices, marco inicial de uma política nacional de formação profissional, criadas em 1909. O agora *Campus Sapucaia do Sul* foi criado em 1996, como uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) da então Escola Técnica Federal de Pelotas. Em 1999, foi transformado em CEFET, e só em 2008 o IFSul foi criado, a partir do CEFET-RS, e a unidade de Sapucaia do Sul foi oficializada como um *campus* do IFSul.

lhos e registros pedagógicos, além da pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com alunas e servidoras do IFSul *Campus* Sapucaia do Sul. Para fins deste estudo, apresentamos o *corpus* de análise em dois eixos. O primeiro situa brevemente da história dos Institutos Federais, trazendo reflexões acerca da construção de suas identidades, formação integral e das origens do IFSul, tramando relação com a temática de gênero. No segundo eixo analisamos alguns relatos de mulheres do IFSul *Campus* Sapucaia do Sul, situando articulações ao levantamento da análise sobre documentos, com apontamentos que remetem às relações de gênero, às desigualdades e violências sofridas por mulheres na EPT.

2 Memórias, Histórias e a EPT: a trajetória dos Institutos Federais e as Desigualdades de Gênero

E esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com os ‘fragmentos do pensamento’ que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo a luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas do passado – mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação das coisas extintas. O que guia esse pensar é a convicção de que, embora vivo, esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência que é ao mesmo tempo um processo de cristalização que nas profundezas do mar, onde se afunda e dissolve o que outrora era vivo, algumas coisas ‘sofrem uma transformação marinha’ e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descerá até elas e as trará ao mundo dos vivos – como ‘fragmentos do pensamento’, como algo ‘rico e estranho’ [...] (ARENDDT, 1987 apud STEPHANOU; BASTOS, p. 416).

As palavras de Hannah Arendt, Maria Stephanou e Maria Helena Bastos nos convocam a pensar esta estreita relação, mas distinta em modos de operação, entre História e memória. Ou seja, da memória esta espécie de “[...] caleidoscópio composto de vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons, silêncios, aromas e sabores, texturas e formas” que colocamos em movimento, em infinitas formas e combinações, afinal, compomos a memória para dar sentido à própria vida. E da História, deste “[...] campo de produção conhecimentos que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a pensar as ações humanas no tempo e no espaço” que podem ser pensados não como uma cópia do passado ou como “a” verdade, mas como fragmentos que, mediante o esforço da operação intelectual, permite “produzir determinadas inteligibilidades do passado”.

Assim, o que buscamos produzir nesta operação a partir de vestígios da memória, presentes desde a análise de fontes primárias e secundárias, bem como de narrativas de servidoras e alunas do IFsul, conforme foi realizado ao longo da pesquisa de Mestrado, é buscar leituras possíveis deste elemento comum: o passado, daquilo que, como *caçadores de pérolas*, intentamos emergir ao mundo dos vivos como algo *rico e estranho*. Trata-se de uma perspectiva possível sobre a relação entre história e memória, que não é realizada por historiadoras, mas pesquisadoras, servidoras em educação, em particular na EPT, que buscam na aproximação deste olhar problematizar a tríade gênero, violência de gênero e Educação Profissional.

Nesta perspectiva, partimos de memórias e reflexões acerca da construção identidades dos Institutos Federais,

problematizando implicações na formação integral e nas relações de gênero, conforme passamos a tratar nas seções *Memórias e a construção da identidade dos Institutos Federais e Institutos Federais e a Formação Integral*.

2.1 Memórias e a construção da identidade dos Institutos Federais

A história dos Institutos Federais tem início anterior à sua criação. Foram criados a partir das antigas instituições federais de EPT e estruturados sobre as bases dos diferentes modelos já existentes. Herdaram não só estruturas físicas e capacidades instaladas, mas também as experiências, os acúmulos e as histórias dessas instituições e, por que não, das pessoas que as compunham. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), as escolas técnicas e agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais doaram boa parte de suas trajetórias para a formação das identidades do que hoje conhecemos como Institutos Federais.

Embora o resgate histórico das institucionalidades da Rede Federal seja significativo, não é essa a proposta deste artigo. Mesmo assim, conforme vemos em Moraes (2016), é importante termos em mente que a rede passou por inúmeras reformas estruturais ao longo dos seus mais de 100 anos de existência, reformas estas que geraram transformações nas propostas de EPT e nas escolas técnicas por todo o território nacional, de forma não uniforme e em contextos diferentes entre si. Além disso, é preciso reconhecer que, diferentemente das institucionalidades, que são previstas em leis, estatutos e regimentos, as identidades institucionais são construídas pelas comunidades escolares e carregam memórias, residuais culturais, e per-

manências históricas que continuam dando forma às instituições da rede federal até hoje.

Podemos tomar como um exemplo dessas transformações a trajetória do Instituto Federal Sul-rio-grandense, que tem início na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. No Quadro 1, é apresentada uma linha temporal, com as principais transformações ocorridas na trajetória desta instituição, que hoje é formada por 14 campi espalhados por diferentes cidades do estado.

Quadro 1 – Trajetória do IFSul

Data/ano	Marcos históricos
7 de julho de 1917	Assembleia de fundação da Escola de Artes e Ofícios (sociedade civil com o objetivo de oferecer educação profissional para meninos pobres).
1930	Município assume a Escola de Artes e Ofícios e institui a Escola Técnico Profissional que, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico.
1940	O prédio do Instituto Profissional Técnico é demolido para a construção da Escola Técnica de Pelotas.
1942	Foi criada a Escola Técnica de Pelotas – ETP –, a primeira e única instituição do gênero no estado do Rio Grande do Sul.
1945 - 1953	Apenas cursos de curta duração
1953	Foi criado o primeiro curso técnico - Construção de Máquinas e Motores.
1950	A ETP é caracterizada como autarquia Federal.
1965	Passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando o sigla ETFPEL.
26 de fevereiro de 1996	Primeira Unidade de Ensino Descentralizada – UNED, na cidade de Sapucaia do Sul
1998	Escola Técnica Federal de Pelotas começa a efetivar sua atuação no nível superior de ensino.
1999	Transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, o que possibilitou a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação.
13 de outubro de 2006	Foi inaugurada a Unidade de Ensino de Charqueadas
27 de novembro 2007	Foi inaugurada a Unidade de Ensino de Passo Fundo.
29 de dezembro de 2008	Foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Fonte: elaboração própria, com base nas informações apresentadas no site do IFSul

Nesta linha temporal, vemos que a institucionalidade tem início como escola para meninos, no início do século XX, e que essa relação direta com a formação de meninos perdura pelas décadas de 1940 e 1950, constituindo o histórico de esforços por formação de profissionais em áreas social e historicamente reconhecidas como masculinas: os primeiros cursos (Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação) voltados, em sua maioria, para a área industrial desenvolvimentista, que excluía meninas e mulheres dos bancos escolares da EPT.

Em seu levantamento histórico focado na educação feminina no município de Pelotas/RS nas primeiras décadas do século XX, Oliveira e Amaral (2015) traçam uma relação entre a educação de jovens mulheres com as disciplinas de trabalhos manuais, e demonstram “o caráter de formação da mulher para o lar ou a formação da jovem culta para a sociedade” (OLIVEIRA; AMARAL, 2015, p. 401-402). Traçando um paralelo entre o histórico da educação profissional no município de Pelotas/RS (aqui representado pela trajetória do IFSul) e o levantamento histórico realizado por Oliveira e Amaral (2015) na mesma cidade, podemos visualizar que as disciplinas de ‘trabalhos manuais’ para meninos sempre estiveram ligadas à formação profissional, enquanto que os trabalhos manuais ensinados para meninas eram eminentemente ligados ao ambiente doméstico, aos cuidados com o lar e com a família e, a depender da classe social, à demonstração de cultura e refinamento à sociedade (OLIVEIRA; AMARAL, 2015).

Como é possível visualizar no Quadro 1, o agora *Campus Sapucaia do Sul* do IFSul foi criado em 1996, como uma

Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) da então Escola Técnica Federal de Pelotas. Em 1999, foi transformado em CEFET, e só em 2008 o IFSul foi criado, a partir do CEFET-RS, e a unidade de Sapucaia do Sul foi oficializada como um *campus* do IFSul. Essa trajetória da Unidade está intrinsecamente ligada à história da Educação Profissional de Pelotas, o que nos remete às possíveis heranças trazidas dessas especificidades, memórias que marcam a trajetória e trazem consigo resquícios culturais que se entrelaçam com as desigualdades de gênero presentes na sociedade.

2.2 Institutos Federais e a Formação Integral

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, através da Lei 11.892, com o objetivo principal de serem espaços de vinculação entre ambiente educacional e ambiente produtivo, tendo como proposta uma educação integrada, de modo a proporcionar educação básica e profissional à população jovem e adulta.

De acordo com o Artigo 2º da referida Lei, os Institutos Federais são “[...]instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]”, e na Seção III vemos que dentre os objetivos dos IFs está “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

Os cursos integrados são ofertados pelos Institutos Federais em adoção a um modelo de ensino em que estudantes fazem as disciplinas básicas do ensino médio e o curso técnico na área escolhida ao mesmo tempo. Ou seja, realiza a formação profissional ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio. É uma formação destinada a jovens, pautada nos princípios que vamos apresentar brevemente nessa seção.

O Art. 7º delimita os campos de atuação das instituições, mas, ao dar prioridade aos cursos integrados, retoma a concepção de uma instituição que contribua para o alcance de transformações sociais por meio da formação integral. O foco na formação de profissionais comprometidas(os) com o bem coletivo e capazes de fazer uma análise crítica à sociedade e às práticas produtivas reitera a importância da educação voltada para o desenvolvimento das diferentes dimensões: social, econômica e cultural (SILVA, 2009). Essa concepção de educação, aliada ao ensino médio como formação necessária para todas e todos, nos proporciona uma perspectiva do ensino médio integrado.

Segundo Ramos (2008) e Frigotto (2011), as reivindicações para a educação nacional no período de redemocratização do país (década de 1980) buscavam garantir uma educação voltada para a classe trabalhadora. O objetivo centrava-se na concepção de uma educação unitária (sem a dicotomia trabalho intelectual x trabalho braçal) e politécnica (acesso aos processos básicos de produção), tendo a integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica como um ideal. Ou seja, uma educação *omnilateral*.

A educação unitária exclui das diretrizes, principalmente, a dualidade da formação para o trabalho: a educação

básica e profissional deveria superar as diferenças entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (RAMOS, 2008; SAVIANI, 1989; CIAVATTA, 2008). Além disso, era imprescindível que fosse igual para todas(os), afinal, estava se firmando como um direito institucional, e não deveria ser apresentada de maneiras diferentes para classes sociais diferentes.

Ramos (2008, p.3) sustenta que politecnia significa uma educação que “possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.” Para Saviani (2007, p. 161), politecnia se refere a “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, conceito que já havia sido trabalhado por Frigotto (1988).

Nesse sentido, a formação de politécnicas(os) se difere da formação de profissionais técnicas(os) especializadas(os), uma vez que se concentra na formação integral do ser humano, tornando-o capaz de produzir sua própria existência através do trabalho não alienado, e possibilitando seu acesso e conhecimento de processos básicos de produção. Isso não significa formar uma(um) profissional capaz de atuar com uma única técnica, mas com domínio dos fundamentos de diversificadas técnicas de produção, com autonomia e capacidade de tomar decisões em um contexto de múltiplas escolhas, capaz de questionar práticas produtivas impostas pela lógica do mercado e propor novas possibilidades.

Já o conceito de omnilateralidade é um sentido filosófico atribuído à educação integral. É um conceito marxista que orienta a reflexão acerca da educação e pode ser

aplicado tanto à educação básica quanto à superior. Ele expressa uma concepção de educação integral, pois compreende as dimensões da vida humana, que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. Trabalho como condição humana de transformação do meio e como prática econômica, ciência como a produção de conhecimento pela humanidade, e a cultura como valores éticos e estéticos (RAMOS, 2008).

Educação unitária e politécnica constituem, então, segundo Ramos (2008), os dois pilares conceituais para a educação integrada. Uma educação que propicie acesso ao conhecimento, à cultura, às condições necessárias para a formação com domínio em diferentes técnicas de produção, com a valorização do saber que vem do trabalho. Uma educação vinculada ao mundo real, que leve em consideração as diferentes realidades e cotidianos de alunas e alunos.

Estes princípios de educação aproximam-se de Freire (2011), que argumenta sobre a responsabilidade de educadoras(es) na missão de manter uma postura vigilante perante práticas de desumanização presentes na sociedade e, portanto na escola, através de práticas educativas transformadoras, que levem em consideração a bagagem de vida das(os) estudantes, suas individualidades, sua autonomia, identidade cultural etc.

3 Desigualdades de Gênero e Violência: Qual o papel da Escola?

Historicamente, a escola tem desempenhado papel ativo na produção, reprodução e fortalecimento de diferenças e desigualdades sexuais e de gênero. Além de separar

meninos e meninas, também dividiu e priorizou distintas formações de acordo com idade, classe social, raça, etnia e religião. As práticas educativas normatizadas têm contribuído para a escolarização de corpos e mentes. Essas lições produzem diferença, uma vez que crianças e jovens acabam por incorporar comportamentos que, com o passar do tempo, se tornaram socialmente naturalizados, além de marcadores de gênero, como habilidades, preferências, gestos, movimentos, sentidos, que constituem o que podemos chamar de identidades escolarizadas (LOURO, 2012; 2014; COSTA; TEIXEIRA; SILVA, 2011).

No Brasil, o direito à presença feminina em sala de aula, novidade no século XIX, foi uma conquista importante para as mulheres, apesar de trazer consigo sintomas do sexismo pungente. No levantamento histórico realizado por Louro (2012), a pesquisadora afirma que a formação de meninas priorizava princípios morais, formação de caráter e valores cristãos e considerava a instrução algo supérfluo: as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, uma vez que, enquanto esposas e mães, informação e conhecimento não seriam necessários. O caráter secundário da educação feminina e a preparação para a atuação em âmbito doméstico, além do currículo escolar, são demonstrativos de que a educação feminina refletia o papel designado para mulheres na sociedade (OLIVEIRA; AMARAL, 2015).

A transformação do magistério em “trabalho de mulher” também passou por um processo de discordâncias, segundo Louro (2012): havia quem não confiasse a educação de crianças às mulheres, por considerá-las seres incapazes e com cérebros pouco desenvolvidos, e, por outro lado, o magistério era visto como uma extensão da ma-

ternidade, portanto, naturalmente uma função feminina. E assim, nesse contexto sexista, a docência passou a ser vista como um exercício de vocação e de amor, com uma imagem desprofissionalizada e disciplinadora.

A sexualidade está presente na escola, pois faz parte dos sujeitos. Não é algo que se possa separar ou de que se possa despir uma pessoa (LOURO, 2014). E, assim como a escola precisa repensar suas práticas no que concerne a gênero e sexualidade, também precisa problematizar outros marcadores, como de raça, de classe social, de etnia etc., que entram no ambiente escolar no momento em que entram sujeitos. Seffner (2011) também chama a atenção para o grande leque de características pessoais que são elementos da construção de estigmas que levam a violência estrutural na escola: cor da pele, gênero, pertencimento religioso, orientação sexual, região de origem ou de habitação, deficiência física ou mental, geração, classe social, arranjo familiar a que pertence, aparência física como obesidade etc.

[...] a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia. Situações em que mulheres e meninas estejam em desvantagem e tenham seus direitos violados não podem ser negligenciadas ou minimizadas pela escola. (LINS et al., 2016, p. 63-64).

Portanto, é de grande importância que a escola seja um espaço comprometido a evitar reproduzir as desigualdades vividas na sociedade, transformando currículos, práticas em sala de aula, procedimentos de avaliação e espaços de convivência em ferramentas para garantir igualdade, democracia e justiça social.

Freire (2011) expressou em mais de uma oportunidade seu desejo de que a escola fosse um ambiente que respeitasse as individualidades das pessoas, suas identidades culturais, seus desejos e suas necessidades. Para Freire (2011), tornar-se racista, machista, classista é transgredir a eticidade que nos faz humanos, é uma ruptura com a decência. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2011, p. 59).

A formação integrada é um conceito utilizado na busca por uma educação mais igualitária e voltada à população trabalhadora: reflete a ideia de tornar íntegro e inteiro o processo de formação, unindo a educação geral à educação profissional, preparando jovens e adultos para a uma atuação cidadã. Não há, portanto, formação integral sem a busca pela igualdade de gênero.

3.1 Tessituras de análise dos relatos das mulheres do Campus Sapucaia do Sul⁸

Das vezes que eu me senti vítima de violência de gênero, foi em ambientes coletivos. Foi como se a pessoa que cometeu a violência se sentisse completamente legitimado. Pelo coletivo, e talvez até pela Instituição, o que é pior ainda. (Nina, servidora)

Os professores fazem comentários depreciativos pras alunas, que não fariam pros alunos. Às vezes são coisas sutis que a gente tenta corrigir na hora, ou até falar alguma coisa pra ele notar que isso não foi legal. Mas é

⁸ Tessituras da pesquisa bibliográfica e das entrevistas realizadas para a Dissertação de Mestrado que deu origem a este artigo serão apresentadas nesta seção. Não representam a totalidade da pesquisa desenvolvida, porém trazem parte das análises e conclusões a que a pesquisa nos permitiu chegar.

difícil, a gente sempre tá em número menor, às vezes é a única mulher ali. E a gente acaba não sabendo o que fazer. Como vou me defender, me impor, no meio dessa quantidade de gente que não pensa como eu? Ou vou aceitar isso e ficar quieta? Eu nunca sei como reagir. (Kwolek, aluna)

Evocamos narrativas de mulheres do *Campus* Sapucaia do Sul do IFSul⁹, estendendo ainda ao relato da pesquisadora, mulher, servidora, e estudante, pois compreendemos que permite situar leitoras e leitores sobre o lugar que falamos neste estudo, em especial, as próprias motivações que levaram a autora principal desta pesquisa ao encontro com a temática no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), afinal heranças da trajetória pessoal permeiam o ponto de vista durante essa pesquisa.

Minha relação com a educação profissional começou na minha adolescência, embora eu nunca tenha sido matriculada em um curso técnico. Cresci em uma cidade pequena no interior do RS, onde as possibilidades profissionais eram restritas, as opções de capacitação profissional eram escassas, e a situação era ainda mais limitada quando se era uma mulher. A única instituição que oferecia cursos técnicos na cidade (SENAI), e que abria portas para empregos e crescimento profissional na região, não admitia meninas nas turmas, e a justificativa era a necessidade de

⁹ As mulheres que participaram da pesquisa escolheram os pseudônimos com os quais gostariam que suas falas fossem identificadas no texto, com o intuito de preservar suas identidades. Ao todo foram entrevistadas 5 alunas e 7 servidoras. O projeto de pesquisa da Dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e desde o início desta trajetória todos os cuidados éticos foram tomados, de maneira a preservar o bem-estar das participantes, uma vez que a pesquisa trata de um assunto extremamente íntimo, pessoal e doloroso, como a violência de gênero.

concentração dos meninos nas aulas. Assim foi minha relação com a EPT durante a juventude: sem repertório que me abrisse os olhos para as condições injustas, eu sentia raiva da minha condição de mulher, pois de onde eu olhava era meu gênero que me impedia de estudar e ter uma profissão, e não as desigualdades de gênero violentamente latentes na sociedade onde eu me criei.

Não estamos mais falando do início do século XX, mas lá ainda as meninas não eram sujeitos da educação profissional. E essa foi uma das muitas vivências que contribuíram para minha formação, e para o desenvolvimento de subjetividades que, claro, sempre estiveram em transformação, mas que interferiram diretamente na minha trajetória. Hoje sou servidora do IFSul, e, mesmo tendo acesso e vendo outras jovens ocupando bancos escolares na EPT, não consigo olhar para a Instituição sem perceber as desigualdades de gênero e as barreiras impostas às mulheres, às suas formações, atuações e desenvolvimento profissional e acadêmico.

Como servidora da Instituição desde 2011, mulher, estudante, pessoalmente interessada nas pautas feministas e intimamente inquieta frente às desigualdades e violências percebidas, minha trajetória constitui parte do processo de desenvolvimento desta escrita. É um dos motivos e uma das potências que tornam essa pesquisa possível e dela sucede grande parte da capacidade de análise e compreensão do tema de investigação. Meu relato pessoal e os relatos das participantes da pesquisa, como por exemplo as narrativas que abrem a seção como epígrafes, muito têm em comum.

Por relacionar a formação técnica, o mundo do trabalho e o desenvolvimento de tecnologias, além de ser histori-

camente atrelada às áreas da indústria, com a maior parte dos cursos de formação ligados às ciências ‘duras’, a EPT se constitui em um espaço com profundas discrepâncias na participação de meninas e meninos nas turmas. O *Campus Sapucaia do Sul* oferece cursos técnicos integrados nas áreas de informática, plásticos, mecânica e eventos, além do curso de graduação em engenharia mecânica e do Técnico em Administração pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA. O único que apresenta números balanceados de matrículas entre meninas e meninos é o Curso Técnico em Plásticos. Eventos e Administração/Proeja têm maioria feminina. Técnico em Mecânica, Informática e Engenharia, maioria masculina.

Na fala da aluna Hedy, percebemos os efeitos dessa desigualdade de acesso aos cursos técnicos: “com mais mulheres juntas a gente não ia se intimidar pra se defender”. Na ausência de colegas mulheres, elas não encontram sequer espaço para que essas questões sejam discutidas e acabam não externando o descontentamento a respeito de comportamentos machistas. O ambiente se mostra, muitas vezes, hostil, intimidador e profundamente silenciador.

Mais do que espaço de formação profissional, a sala de aula é um espaço de formação das subjetividades individuais e coletivas, e constitui espaço de vivências que contribuem para o processo de construção da consciência de si, da criação de simbolismos, da personalidade e do posicionamento profissional e pessoal nos diversos espaços que ocupamos na sociedade (MORAES; CRUZ, 2018; LOURO, 2014). Esse processo de formação de subjetividades tem o poder de transformar a sociedade, uma vez que contribui para a reflexão sobre novas formas de ser e estar no mundo.

Espaços educacionais e de formação profissional reproduzem relações e mecanismos de poder referentes a diversos marcadores sociais, como de gênero e de raça, e, espaços dedicados à formação em áreas de conhecimento e de atuação socialmente tidos como masculinos tendem a reproduzir violências de gênero, conforme vimos em outros espaços de organização hierárquica que constituem a sociedade em que vivemos.

Assim, também o ambiente de trabalho pode se apresentar violento e desigual às mulheres trabalhadoras. Além dos assédios sexuais, que são uma das formas mais graves de violência praticadas contra mulheres no ambiente de trabalho (DIAS, 2008), há barreiras históricas impostas ao crescimento profissional feminino (LOURO, 2014; CAMARGO, 2019).

Essas desigualdades e comportamentos violentos, entre outros, foram relatadas pelas participantes, conforme podemos identificar nos trechos em epígrafe que abrem a seção. Dentre os comportamentos discriminatórios e violentos identificados durante a pesquisa sobressaem-se comportamentos que revelam barreiras no reconhecimento a lideranças femininas, desqualificação intelectual e ofensas em forma de piadas, estas principalmente vindas de docentes em salas de aula, como também relatado no trecho em epígrafe. Assédios sexuais e comentários com apelo sexual agressivo e indesejado também ocorrem no ambiente estudado, incluindo uso de redes sociais e eventos diversos, todos considerados contextos institucionais. Além destes, outros preconceitos e tratamentos discriminatórios são transpostos e acumulam violências nas experiências das mulheres que estudam e trabalham na Instituição, como racismo, LGBTfobia, discriminação por área de atuação ou cargo ocupado profissionalmente. Todos

são comportamentos presentes nas tramas dos relacionamentos entre os gêneros na sociedade, produzidos e reproduzidos no ambiente educacional e de trabalho, e que vemos aprofundados e adaptados às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica e sua estreita relação com educação, trabalho e tecnologia.

As discriminações e violências acontecem em diferentes níveis, e das mais diversas formas possíveis, muitas vezes sutis e naturalizadas, outras, extremamente agressivas. Nem todas essas violências farão as vítimas procurarem a Instituição, e nem todas elas deixarão provas, indícios e testemunhas. Os motivos do silêncio das vítimas são também diversos, principalmente em um ambiente com relações de poder e de hierarquia, conforme permite inferir análise de documentos institucionais, em especial atas de pré-conselho e registros pedagógicos¹⁰.

Nas relações desiguais de poder, a perspectiva masculina acaba preponderando de forma coletiva, criando uma ideia de que as próprias vítimas são culpadas pelo que lhes aconteceu, ou ainda, de que a revolta e o desconforto de quem recebe tratamento discriminatório ou machista são reações exageradas, uma vez que esse tipo de comportamento é naturalizado numa sociedade patriarcal e heteronormativa. Esse cenário, conforme nos traz Lins (2016),

¹⁰ Além dos documentos que instituem a estrutura, a organização e as competências das instâncias administrativas e acadêmicas do IFSul, também foram analisados documentos elaborados pelas(os) líderes de turmas dos cursos técnicos integrados (atas de reuniões pré-conselho) e pela Coordenadoria Pedagógica (registros pedagógicos). As atas de reuniões pré-conselho e os registros pedagógicos possibilitaram o reconhecimento de comportamentos machistas entre discentes e trouxeram importantes informações do ponto de vista das(os) alunas(os) a respeito do comportamento docente em sala de aula, externando que há discursos machistas também por parte de professores.

está refletido nas opiniões e comportamentos das pessoas, e é observado também no ambiente estudado, interferindo diretamente nos clamores e nos silêncios das mulheres do *Campus Sapucaia do Sul*.

Alguns relatos trazem experiências de desamparo e de impunidade, com posicionamentos institucionais que colocam “em panos quentes” (nas palavras da servidora Lisa) denúncias de violência de gênero, ou que deixam a responsabilidade de tomar providências inteiramente nas mãos da vítima, já fragilizada perante uma situação de abuso e constrangimento. Nos casos em que a vítima não se sente fortalecida ou encorajada suficientemente para se expor e iniciar um processo administrativo, a Instituição não assume o papel de resguardar a integridade das pessoas que ali trabalham e estudam.

De acordo com Maito et al., (2019), a violência institucional ocorre quando uma instituição se omite no enfrentamento ou provoca a violência. Se não há responsabilidade institucional de impedir que uma violência denunciada ocorra novamente, a impunidade e o desamparo passam a ser o posicionamento institucional. Se há desigualdades estruturais nos mais variados setores da sociedade, e se essas desigualdades refletem no cenário institucional, ocasionando relações violentas e discriminatórias, sem que ocorra, em contrapartida, a implementação de ações concretas na direção da construção de um ambiente igualitário, há a legitimação dos comportamentos violentos, por parte da Instituição.

4 Considerações Finais

O sexismo, os assédios, as fobias e os preconceitos relacionados a gênero e sexualidade estão presentes nas rela-

ções entre sujeitos nas mais diversas tramas sociais e, por entendermos que sexualidade e gênero fazem parte das nossas vivências enquanto seres humanos íntegros, completos, essas questões também se fazem presentes em sala de aula, de modo que não há formação integral sem esforços pela igualdade de gênero.

Algumas violências são visivelmente reconhecidas, outras, passam despercebidas nas tramas das relações sociais, devido à histórica naturalização da hegemonia branca, masculina e heteronormativa a que estamos submetidas(os). A Educação Profissional e Tecnológica tem uma conexão direta com o mundo do trabalho e com o uso de tecnologias e, por ser um ambiente educacional que abrange áreas de conhecimento técnico, comumente relacionadas ao “mundo masculino”, constitui um ambiente propício à produção e reprodução de comportamentos violentos com meninas e mulheres. Esses comportamentos prejudicam o desempenho escolar e desencorajam o investimento profissional nessas áreas, por parte das alunas, e não preparam cidadãos e cidadãs para a atuação profissional pautada no pensamento crítico e democrático, pilares da educação integrada.

As produções e reproduções de desigualdades e violências de gênero estão presentes em toda a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica, e está entranhada nas memórias e nas culturas das instituições que fazem parte da Rede Federal. Como vimos nessa breve análise e exposição da trajetória do IFSul e de algumas narrativas de mulheres que estudam e trabalham na Instituição, elementos históricos, sociais, econômicos e políticos reforçam o contexto de desigualdade de gênero na educação, e as especificidades da EPT contribuem para o aprofundamento dessas desigualdades.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.892**, de 27 de dez. De 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, DF, dez 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

_____. **Lei Federal n. 13.104**, de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm Acesso em 21 Jan. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Baixa representatividade de brasileiras na política se reflete na Câmara**. Brasília, 2019. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/554554-baixa-representatividade-de-brasileiras-na-politica-se-reflete-na-camara/>

CAMARGO, Orson. **A mulher e o mercado de trabalho**; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/a-mulher-mercado-trabalho.htm>>. Acesso em 26 de maio de 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2008.

COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva. (Org.) **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

DIAS, Isabel. Violência contra as mulheres no trabalho: O caso do assédio sexual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 57, p. 11-23, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no segundo grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica. Rio de Janeiro: Fiocruz; **Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio**, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, vol. 32, núm. 116, Julho-Setembro, 2011, pp. 619-638: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica n.38. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf> Acesso em 21 Jan. 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2016.

LOPES, Sabrina F. P. **Relações de gênero e sexismo na Educação Profissional e Tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priori, Mary. (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443 a 481.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

MARAFON, Giovana; SOUZA, Marina Castro e. **Como o discurso da “Ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola?** In PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 75-88.

MAITO, Deíse Camargo; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; SEVERI, Fabiana Cristina; VIEIRA, Elisabeth Meloni. Construção de diretrizes para orientar ações institucionais em casos de violência de gênero na universidade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e180653, 2019.

MORAES, Adriana Zomer de. **Relações de gênero e a formação de engenheiras e engenheiros**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

MORAES, Adriana Zomer De; CRUZ, Tânia Mara. Estudantes de engenharia: entre o empoderamento e o binarismo de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 572-598, 2018.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica Vs. vontade de universidade**: a formação da identidade dos Institutos Federais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2016.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**. Brasília (?), 2016. Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quin-to-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/> Acesso em 19 jan. 2019.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; DO AMARAL, Gianna Lange. Representações da educação feminina em imagens: trabalhos manuais na Primeira República. **Dimensões**, n. 34, p. 380-403, 2015.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro. Os perigos da Escola sem Partido. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 68-84, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: **Ministério da Saúde/FIOCRUZ**, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, 2007.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

SILVA, Caetana J. R. (org.). **Institutos Federais Lei 11.892**,

de 29/12/2008. **Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 417-429.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil. **Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres**, 2015. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br Acesso em 19 jan. 2019.

Quando a formação de professoras da educação profissional se dava no cotidiano de suas práticas

Jhefene Tayane Gonçalves de Souza¹
Natália Conceição Barros Cavalcanti²
Sergio Ricardo Pereira Cardoso³

Apresentação

Ao se analisar a temática formação, deve-se ter o cuidado de entendê-la como expressão de um tempo-espaco carregado de relações sociais e conflitos travados na dimensão estrutural e circunstâncias vivenciadas no campo social. Sob este aspecto, apresenta-se a perspectiva da formação como construção social, cuja rotina “depende,

¹ Graduada em Pedagogia (IFPA- *Campus* Belém). E-mail: jhefenetayana@gmail.com

² Dra. em História (UFPE) - Professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT-IFPA e do PPGEP-IFRN. Pesquisadora do Observatório da Diversidade-IFRN. E-mail: natalia.cavalcanti@ifpa.edu.br

³ Dr. em Educação (UFPel) - Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - IFPA e Coordenador do PPGCADS - IFPA *campus* Bragança - Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho, Tecnologia, Humanidades e Organização Social (ETTHOS). E-mail: sergio.ricardo@ifpa.edu.br

nesse sentido, de novos e importantes fatores que deságuam em duas linhas: por um lado, o costume e a tradição socialmente construída; por outro, a organização coletiva que sustenta definições – a um só tempo defensivas e ofensivas” (CASTRO, 1992, p. 80).

Nóvoa (1995, p. 26) ressalta a ligação indissociável entre a formação docente e a “‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida. [...]. Segundo este pesquisador, os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão”.

Nesta perspectiva, as elaborações identitárias de professoras, tendo em vista as transformações, momentos de crise e desestabilizações dos sujeitos, contribuem para compreender como se constitui a própria experiência profissional, com particularidades, por vezes, intrínsecas à compleição dos arranjos históricos da Educação Profissional no Brasil e, portanto, à formação de professoras na e para a EP.

Pesquisa recente (VIEIRA, 2018) aponta a escassez de investigações sobre a formação docente na Educação Profissional, principalmente em perspectiva histórica. Nesse sentido, este capítulo tem o intuito de contribuir com o campo da história social da Educação Profissional, particularmente dando relevo aos relatos de vida de professoras. Pretende-se promover reflexões com base na literatura sobre a história de vida das professoras na EP, nos documentos acerca das transformações pedagógicas e políticas, bem como as conjunturas histórico-sociais.

Para tanto, propõe-se dar visibilidade à história de vida de professoras da Educação Profissional que atuaram na

Escola Técnica Federal do Pará (ETFFPA), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) *campus* Belém, por meio relatos orais e memórias.

Com mais de 100 anos de história, o IFPA passou por diversas transformações, não apenas de caráter pedagógico, como também político, social e econômico; vale destacar inclusive que suas origens nos remetem a uma instituição pensada para educar meninos e, ao longo de sua história, teve apenas uma mulher no cargo da direção (SILVA, 2009). Tais aspectos provavelmente atravessam a identidade docente das mulheres que atuaram na instituição.

Este texto, então, apresenta uma análise da vivência de mulheres como professoras desta instituição de EPT, em etapas distintas na história da ETFFPA: a primeira, em 1974, um momento em que se vivia no Brasil o auge da profissionalização compulsória, proposta pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu o ensino profissional e obrigatório na rede de ensino secundário (MANFREDI, 2002); a segunda refere-se à década de 1990, claramente marcada pelas perspectivas neoliberais na educação de um modo geral e, mais especificamente, na EPT, culminando no Decreto nº 2.208/97, aprofundando ainda mais as políticas públicas em prol do capital (CÊA, 2006).

Diante disso, e principalmente por conta da escassez na literatura de vivências das professoras que constituíram a história da EPT, particularmente no IFPA *campus* Belém⁴, urge na História da EPT, a partir da História Oral, a contribuição de relatos de quem vivenciou os espaços-tempos supracitados.

⁴ Os estudos analisados, sobre o IFPA traziam professores do sexo masculino como interlocutores

Nesse sentido, a partir da análise teórica e posteriormente das entrevistas, é de fundamental importância compreender o ambiente em que estas professoras lecionavam (não apenas o exercício docente, mas também as relações intrínsecas ao ambiente de trabalho), a escolha pela docência, a ausência de uma formação regular e específica à EPT, o significado do trabalho para estas mulheres.

Em suas primeiras conformações, o atual IFPA *Campus Belém* já apresentava uma dicotomia de gênero, haja vista que a Escola de Aprendizes e Artífices do Pará, inaugurada em 1910, tinha objetivos assistencialistas e era exclusiva para os meninos desfavorecidos. Tinha a finalidade de proporcionar o aprendizado de um determinado ofício para que entrassem no mercado de trabalho e, assim, se afastassem dos vícios e de condutas inapropriadas. Apenas 57 anos depois, momento em que uma mulher assume a direção da instituição, a professora Yolanda Ferreira Pinto, não só meninos, mas também meninas passaram a ter o direito de realizar suas matrículas na ETFPA (SILVA, 2009).

Estas breves informações permitem perceber a divisão de classes e as distinções de gênero na Educação Profissional, processos que não desapareceram da sociedade, se fazem presentes, com outras nomenclaturas, mas os posicionamentos são os mesmos como a literatura atual evidencia (NETO; CAVALCANTI; GLEYSE, 2018). E, no que se refere a esta herança, a instituição ainda carrega certas distinções nas funções e nos espaços que esses homens e mulheres ocupam.

No que tange o contexto socioeconômico e de políticas públicas, o período entre as décadas de 70 e 80 caracteriza-se pelos projetos de desenvolvimento tecnológico industrial, cujo discurso apresentava a necessidade de mão de

obra especializada. Neste ditame, a LDB 5.692/71 cumpre seu papel ao preconizar a profissionalização compulsória, a qual atenderia a esta carestia de profissionais técnicos; no entanto, a referida Lei não interferiu na ETFPA de forma significativa, visto que o ensino técnico já era uma realidade da instituição (LOBATO, 2012). Mas, seguindo a lógica da teoria do capital humana, deixou seu inevitável rastro na educação brasileira (MEDEIROS NETA; LIMA NETO; THOMAS, 2020).

Já na década de 1990, influenciado pelas determinações da política externa, o panorama educacional apresenta uma conotação de solucionadora dos problemas sociais, sendo necessário formar o sujeito apto a enfrentar as transformações do mundo globalizado; e principalmente ter um direcionamento em prol de distintas educações para distintas classes e grupos sociais, aprofundando-se a separação entre o ensino propedêutico e a formação para o mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2002).

Neste contexto, as mudanças na educação profissional a partir do Decreto 2.208/97 pretendiam reestruturar a dinâmica nas Escolas Técnicas Federais, impactando diretamente o trabalho docente, pois os professores e professoras deveriam acompanhar os imperativos de tal política; caso contrário, não seriam integrados aos projetos de financiamento (LIMA FILHO, 2002).

Este texto, então, pretende explicitar analiticamente a trajetória de vida de duas professoras do IFPA, que atuaram na formação geral, uma professora de Química e outra de Letras. Ambas ingressaram na instituição quando era denominada de ETFPA e vivenciaram o período de transição para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA).

A partir do emprego do método de História Oral de Vida, articularam-se as influências do contexto social, histórico, político e pedagógico analisados, efetivando-se numa triangulação entre o referencial teórico sobre as categorias emergentes na pesquisa, as fontes documentais e as memórias dessas mulheres, tendo como escopo não uma verdade absoluta acerca de determinada temática, posto que o foco foi a versão oferecida pela entrevistada, que posteriormente, com a análise documental e bibliográfica, possibilitou uma análise dialógica mais detalhada.

O caminho se fez caminhando

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se o estudo descritivo, um dos recursos mais utilizado nas Ciências Humanas e Sociais, já que “(...) os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 52).

Antes, durante e depois do estudo descritivo, realizou-se uma espécie de estado da arte das pesquisas sobre vivências de professoras na EPT, caracterizando-se pelo levantamento das obras teóricas já consolidadas, a análise das categorias emergentes no estudo e na pesquisa documental, tendo em mente que esta fase é referente ao uso de materiais em estado bruto, pois é o pesquisador quem aplica sobre eles as análises necessárias (SEVERINO, 2007; PRODANOV e FREITAS, 2013).

A pesquisa de campo, propriamente dita, foi desenvolvida com a colaboração das professoras que atuaram na ETFPA, atualmente IFPA, a partir de entrevista, em que foi

utilizado um roteiro geral envolvendo aspectos da vida privada e profissional; esta foi trabalhada dentro das normas de conduta no trato dos dados e principalmente na relação entre entrevistador e entrevistado (SEVERINO, 2007), compreendendo-se sempre que é de extrema relevância o respeito ao entrevistado, deixando-o em uma posição confortável para falar de sua trajetória (ALBERTI, 2013).

O estudo propôs, de acordo com Alberti (2013), dois a três dias para cada entrevistada, pois levou-se em consideração a particularidade de cada entrevistada. Após a primeira entrevista, foi feito um roteiro individual de acordo com as especificidades de cada entrevistada, observadas a partir do desenvolvimento da entrevista com o roteiro geral. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo.

Os procedimentos de coleta tiveram como base Alberti (2013), sendo o roteiro geral que pretende envolver aspectos gerais dos temas que fundamentam o projeto analisado durante a pesquisa do objeto de estudo, sendo, neste projeto de pesquisa, comum às três entrevistas, pois a partir deste roteiro geral será possível a comparação dos dados e a construção do roteiro individual.

Segundo Meihy e Ribeiro (2011), o caderno de campo é fundamental para o registro do desenvolvimento das entrevistas em História Oral, pois deve-se levar em consideração os percalços, desde a seleção dos entrevistados à marcação das datas das entrevistas, bem como o comportamento do entrevistado frente às perguntas. De maneira geral a condução da entrevista deve ser desenvolvida sempre como um ponto de reflexão, pois, de acordo com a literatura utilizada, ter o caderno de campo proporciona a “prática da reflexão em torno do objeto de estudo” (ALBERTI, 2013, p.223).

Os procedimentos de análise obedeceram às orientações formuladas por (Meihs e Ribeiro, 2011, p.193-194). Para tanto, seguiu-se a transcrição, que é a passagem do oral para o escrito, compreendendo todas as expressões convencionais ou não do entrevistado; em seguida, foi realizada a textualização, que caracteriza-se como um processo de adequação a um texto corrido, de leitura agradável com perguntas e respostas; por último, mas não menos importante, fez-se a conferência, ou seja, etapa em que se apresenta a entrevista ao entrevistado a fim de obter autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após todo esse processo, foi possível realizar a análise de fato, sempre em diálogo com as bases teóricas e as fontes documentais.

Tendo em mente a filtragem e perquirição das categorias que emergem da pesquisa, adotou-se a Análise de Conteúdo (AC) como parte dos procedimentos de análise; de acordo com Severino (2007) e Bardin (2011), a AC é usual na investigação de documentos diferentes e com diferentes linguagens, tais como “(...) escritos, orais, imagens, gestos(...) trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p.121).

A Formação da Identidade de Professora na ETEPA

As profissões carregam significados sociais que incidem sob as identidades profissionais (PIMENTA, 2012). São pressupostos que inicialmente configuram e caracterizam as profissões e levam a sociedade a formular sobre o que é ser médico, professor, eletricitista, odontólogo, motorista ou segurança. E assim, já na infância, adolescência e princi-

palmente na juventude, o sujeito passa a refletir sobre qual profissão ele escolherá - percurso este que para a maioria dos brasileiros não é simples, principalmente por conta da situação socioeconômica deste país. No Brasil, escolher uma profissão por conta do interesse em determinada área não é o único fator relevante, pois a sobrevivência, as oportunidades e a classe social têm pesos significativos na resposta para “o que você quer ser quando crescer?”.

As trajetórias das interlocutoras mostram que inicialmente elas não almejavam a docência; a escolha por essa profissão se deu através de circunstâncias que estavam além de suas escolhas. Pimenta (2014) considera que a falta de identificação com a docência, em parte, está relacionada ao fato de que percebe-se esta profissão com base na perspectiva do aluno e do arcabouço que compõe o imaginário social, sendo atravessado por estereótipos sobre ser professor e professora. Assim, Nísia e Virgínia⁵, as docentes entrevistadas, ao vislumbrarem suas carreiras profissionais, escolheram engenharia química e agronomia, respectivamente, descartando a docência com veemência.

Nísia, filha de uma professora do ensino fundamental I, que, quando criança, estudava no período matutino e, devido à falta de um responsável para cuidá-la durante à tarde, dirigia-se para a Escola onde sua mãe trabalhava, relata:

Foi uma experiência muito boa. Pois presenciei “o mundo das professoras” antes de ser uma. Mas isso não significa que eu tinha interesse em ser uma professora. Pois, a maioria dos constituintes da família da minha mãe, como as irmãs dela, se formaram em algum curso e posteriormente exerceram sua profissão na área da

⁵ Nomes fictícios utilizados para fins deste texto, garantindo a anonimidade das docentes entrevistadas.

educação. E como já disse, eu não queria isso para mim.

As pesquisas de Lelis (1996, 2001) apontam como as diferentes construções sociais do gênero feminino manifestam-se na forma como as professoras entraram, permaneceram e têm atuado na profissão. Fatores como uma certa familiaridade com a profissão, desenvolvida no interior dos grupos de referência, o peso da educação feminina, um campo de possibilidades restrito em termos socioeconômicos, a necessidade imediata de obtenção de emprego seguro em mercado de trabalho aberto, a conciliação entre estudo e trabalho concorreram para a constituição de disposições mais ou menos favoráveis ao magistério. Ou seja, em muitos casos, em relatos de professoras, emerge a forçada socialização familiar, expressa em práticas culturais, redes sociais de circulação, constrangimentos econômicos.

Voltando ao relato de Nísia, destacamos que quando recorre ao recurso do isolamento do grupo como o “mundo das professoras”, a interlocutora demonstra a forma como ela percebe a profissão, como se vive o trabalho docente no interior da relação, convergindo para a afirmação da existência de um mundo distinto.

A necessidade da demarcação de um grupo também aparece quando ela está atuando como professora de química na ETFPA, ao mencionar a importância da “sala dos professores de química”, pois ela afirma que era mais viável finalizar as demandas de sala de aula na instituição, e como a sala foi um ganho para o desenvolvimento do seu trabalho. Possivelmente, fora do espaço educativo, as demandas familiares poderiam comprometer seu planejamento, suas expectativas profissionais, ressaltando uma estratégia que, em geral, muitas mulheres docentes adotam, que é a extensão do trabalho no contraturno escolar,

ou nos intervalos de aulas. Dessa forma, a organização do espaço institucional, na lembrança da professora, emerge como um dado que favoreceu a natureza do seu trabalho e que constituiu uma espécie de “refúgio”.

Meihsy (2005), ao dialogar sobre a relação entre memória-identidade, afirma que esse processo resulta na “comunidade de destino”, pois é permeado pelos vínculos de afeto, identificação e socialização - aspectos que moldam a identidade do sujeito, inserindo-o em grupos, um processo natural que apareceu recorrentemente nas entrevistas deste estudo.

Arroyo (2013) propõe uma discussão interessante sobre as percepções dos docentes acerca de si, enquanto participantes de um sistema amplo que visa formação de sujeitos com base na criticidade e professores fechados em suas disciplinas, pois ele afirma que a separação do conhecimento científico em áreas tem produzido docentes condicionados a fecharem-se em suas áreas de formação - o que limita perceberem-se enquanto atores de um processo complexo e dinâmico e assim dificultando a função social da educação. O autor atribui à Lei 5.692/71 a responsabilidade em enquadrar professores e professoras em suas disciplinas, bem como da necessidade de comungarem de espaços e experiências com seus respectivos pares.

Sobre a organização entre os docentes, Virgínia, docente de língua portuguesa, afirma que a formação de grupos relacionados com as disciplinas acontecia “naturalmente” na ETEPA, diante de um espaço que, em suas palavras, já estava dividido:

Era por disciplina... Eu vejo que até hoje é assim. Tinham os cursos técnicos, tinham as suas coordenações, onde

eles se reuniam. E as disciplinas do núcleo comum, cada disciplina tinha o seu grupo, a sua coordenação. Então era por disciplina. Tinha a coordenação de matemática, história, geografia. Reuniam-se por disciplina nessa época.

Tardif e Lessard (2014) acrescentam que este processo integra a construção identitária do professor e professora, visto que as relações estabelecidas na sala dos professores são atravessadas por um sentimento de pertencimento de grupo, de compartilhamento de informações e queixas. Essa divisão também está relacionada com a forma como se visualiza o conhecimento, a partir de áreas afins, onde criam-se departamentos nos quais os docentes irão conviver com seus pares.

Nísia, em seu relato, reporta que tinha convicção de que não queria ser professora, embora o pai desejasse que ela abraçasse esta profissão ou a medicina, que ela também rejeitava. No entanto, não sabia qual curso escolher para o vestibular, considerando que:

Existia uma diferença nas matérias de acordo com a escolha do campo de conhecimento que o indivíduo optasse por seguir. A matéria de desenho era destinada ao campo das Ciências Matemáticas, e a matéria de Biologia ao campo das Ciências Biológicas. Em virtude disso, considero que nunca estudei Biologia. Por isso que dizia aos meus filhos: “estudem, pois isso eu não sei” [risos].

Itinerários formativos limitantes e circunscritos a um determinado saber compunham os currículos das escolas e aparecem no percurso memorialístico traçado pela professora neste trecho, demonstrando a estrutura educacional naquele momento enquanto estudante do, à época, 2º grau, na Escola Estadual Augusto Meira. Ela também estabelece uma relação com momentos já na vida adulta,

como professora e mãe - etapas temporalmente distantes em sua trajetória, mas que ao relebrá-las procura estabelecer algum sentido, como estimular os filhos aos estudos de biologia. Em seu relato fica evidenciado o caráter determinista da educação, onde as escolhas do estudante limitavam as suas opções para o prosseguimento dos estudos no ensino superior.

O caráter determinista da etapa formativa similar ao Ensino Médio de hoje também foi vivenciado pela professora Virgínia, com a diferença que a sua identificação com a docência ocorreu mais cedo, justamente por conta do caráter determinista no segundo grau.

Eu quero ser agrônoma, mas eu não vou passar. Não tenho como passar. Era uma história de ciências agrárias que eu deveria estudar, eu não vi nada de ciências agrárias, eu ia fazer o que lá? [tristeza]

Em 1976, aos 20 anos, ela residia no município de Abaetetuba-PA. Era professora no Grupo Escolar no turno da manhã; à tarde concluía o terceiro ano do segundo grau e à noite estudava sozinha para o vestibular, com os materiais que as irmãs, já no ensino superior, cursando medicina na UFPA em Belém, haviam utilizado anteriormente.

curvei a formação de professores, mas na verdade eu queria ser agrônoma, era meu sonho de menina, não sei por quê. Eu queria ser agrônoma de qualquer jeito, mas naquele momento Abaetetuba tinha apenas dois cursos após o ginásio, que eram: formação de professores, curso normal, pedagógico, e técnico em contabilidade, que não tinha nada a ver comigo. E aí, “tá, eu vou fazer o curso de formação de professores”. Eu achava que me daria uma melhor base para estudar para o vestibular da escola de agronomia naquela época. Fiz o curso de professores e me encontrei como professora. Já, no meu 3º ano, fazendo o curso, o governo do esta-

do abriu vagas porque precisava de professores naquela época para alunos que estavam concluindo o curso pedagógico. *E eu, meti cara e fui ser professora*!

É interessante destacar o contexto pedagógico na educação nesse momento. Pois vivia-se a reforma imposta pela Lei 5.692/71, que preconizava a “(...) obrigatoriedade da habilitação profissional, pela compulsoriedade do ensino técnico, que passou a ser chamado de segundo grau. Com tal lei, todo o ensino médio tinha de ser técnico” (LOBATO, 2010, p.186). No entanto, um dos principais entraves na educação durante esse período refere-se à escassez estrutural que a maioria das escolas públicas possuíam para ofertar os cursos técnicos. Infelizmente, a maioria, oferecia apenas dois cursos, que não exigissem recursos mais elaborados, e quase sempre um destes cursos era o magistério/formação de professores, e assim limitavam-se as opções dos estudantes, visto que “a implantação da Lei trouxe alguns percalços, pois implicava a existência de condições de trabalho satisfatórias em ambiente escolar pautado no uso de laboratórios equipados de acordo com a proposta de educação que preconizava qualificação de mão-de-obra” (LOBATO, 2010, p.186).

Incentivada pelos professores e professoras do curso normal, que afirmavam que Virgínia seria uma ótima pedagoga, ela fez a escolha antecipada pela docência como uma oportunidade para adquirir experiência. Quando perguntada se foi também por necessidade, ela foi enfática ao descartar esta opção; segundo ela, apesar das dificuldades por ter uma família grande, os pais eram funcionários públicos e conseguiam sustentá-los, acompanhar as demandas escolares, educá-los para serem independentes, responsáveis e, principalmente, para que prosseguissem os estudos.

Sobre o prosseguimento nos estudos, existia uma dinâmica interessante muito comum nas famílias paraenses, como no restante do Brasil, percebida em outros estudos como aponta Araújo (2014); a família do interior do estado que deseja e tem condições de enviar seus filhos e filhas para cursarem o ensino médio ou superior na capital e assim residirem na casa de parentes ou em casas alugadas. Na família de Virgínia, as duas irmãs mais velhas já vivenciavam essa dinâmica, em casas separadas, quando em 1977 a interlocutora ingressa no curso de letras na UFPA. Então a mãe tomou a decisão de alugar uma casa em Belém para as filhas, próxima da casa de uma tia, onde uma de suas filhas já residia (para ficar de olho nelas, segundo a interlocutora) e constantemente ela e o marido as visitavam.

Durante este relato, a professora menciona que o fato de ter que mudar de município para prosseguir nos estudos ou escolher um curso no ensino superior de acordo como segundo grau, naquele momento, eram questões vistas com naturalidade, sem a compreensão de que algo estava sendo tirado dela.

Coincide a vinda de Virgínia para a capital com as transformações que sofria a ETFPA. A instituição passava por constantes adequações para formar profissionais técnicos. Dentre as alterações podemos mencionar a ampliação da oferta de vagas e conseqüentemente um maior número de docentes para atender as turmas, sendo preciso contratar os “professores colaboradores” egressos da própria instituição ou alunos da graduação das licenciaturas da UFPA. Estes colaboradores e colaboradoras atuavam no auxílio aos professores efetivos (CAVALCANTI; BARBOSA, 2020).

É nesse contexto também que Nísia chega à ETFPA. Quando estava na universidade, havia uma sobra de vagas no curso de licenciatura em química, então a instituição decidiu ofertá-las aos estudantes de engenharia em química e química industrial, assim poderiam concorrer a uma das vagas.

Incentivada por uma amiga, Nísia acaba cedendo e entrega os documentos necessários para a seleção. Essa mesma amiga, ao saber que a ETFPA estava contratando professores colaboradores, novamente insiste para que a acompanhe nessa nova possibilidade. E, em 1974, a interlocutora e sua amiga chegam a ETFPA como professoras colaboradoras de química.

E fui contratada, quando vim para a Escola Técnica, amei. Pois era a Química do jeito que deve ser, com práticas, laboratórios, diversas oportunidades e pesquisas [entusiasmo].

A docente percebeu a potência da prática aliada à teoria nas aulas de química. Quando ingressou no ensino superior, apesar da proximidade com as exatas, percebeu que o seu segundo grau poderia ter sido diferente se tivesse tido o uso de laboratórios e experimentos e não apenas as aulas expositivas. E ao chegar na Escola Técnica esse horizonte amplia-se, como vimos em seu relato. Essa perspectiva irá acompanhar a sua trajetória como docente nos anos seguintes e confirma-se diante da experiência de sala de aula:

Mas que tinha muita coisa que eu entendi teoricamente a partir de ter visto na prática, por isso que eu sou radicalmente contra todas as vezes que apareceu de tirar o laboratório. Que já houve um diretor de ensino que queria tirar o laboratório, mostrando as notas belas e maravilhosas que muitos alunos, fora da escola tinham.

Com relação a suas notas para passar no vestibular, para não sei o quê..., e realmente tinham né, então ele queria diminuir e tirar a parte de laboratório, colocar só para o pessoal que fazia química, e aí eu fui uma das que me posicionei contra, porque eu entendi química a partir da prática, eu enxerguei a química melhor a partir da prática, como tudo na vida, a gente entendi melhor quando vê, faz alguma coisa. Alguém falou que o que você ouve fica fixo na memória de uma coisa né, o que você vê tem outra e aquilo que você ouve e vê e o que você faz, se fixa muito mais na sua.... no seu aprendizado, na sua memória.

Após a formação inicial e uma carreira profissional na docência, ambas afirmam ter convicção em serem professoras. A identificação foi adquirida ao longo dos anos de sala de aula, das relações vividas com os educandos, dos processos formativos e da vivência como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Ambas afirmam que o espaço em que atuaram era diferenciado, conforme apontam estudos recentes sobre a ETFPA (CAVALCANTI; BARBOSA, 2020).

Sobre a ETFPA, na memória de quem vivenciou esse período, seja como docente ou discente, as lembranças trazem características acerca da obrigatoriedade do cumprimento dos estágios, estabelecendo uma relação de proximidade com empresas privadas e públicas e a existência de professores para direcionar o trabalho nos laboratórios. Assim, fica evidente a carga técnica presente na instituição, bem como a adequação dos docentes evidenciado no relato da professora Virgínia:

Como era a escola técnica... [silêncio] Era uma escola profissionalizante, mesmo. Bem técnica. Bem... Inclusive, tive que lutar... Ir contra aquilo que eu pensava que era... Uma grande história, onde eu poderia cres-

cer mais. Não, tinha que estar ali bem fechada. A minha disciplina era voltada para os cursos técnicos. Como eu tinha, nessas alturas, curso de especialização na área de educação, tive a oportunidade de trabalhar, também, pela necessidade da instituição. Eu tinha uma carga horária de língua portuguesa e tinha uma carga horária na coordenação pedagógica. Lembro que fui ajudar na coordenação do curso de eletrônica. Aí, foi bem bacana. Eu pude entender melhor a discussão, como era o trabalho, a formação profissionalizante, técnica mesmo do estudante, e não para aquela história da... das humanidades.

Esse caráter tecnicista da instituição a tornou referência local e regional na formação de profissionais técnicos, estando de acordo com a Lei 5.692/71 (VASCONCELOS, 2011). A partir do relato memorialístico da interlocutora fica evidente que a referida Lei produziu experiências distintas, onde tinha-se as instituições federais voltadas para os cursos técnicos que ofereciam a estrutura desejada com laboratórios, parcerias com empresas públicas e privadas para o oferecimento de estágios aos discentes e todas as disciplinas eram voltadas para a terminalidade no ensino técnico. No entanto, o que acontecia na rede estadual era o oposto desta realidade - fato já debatido por Cunha (2014).

Uma das principais características nestas instituições pelo país era que a maioria dos seus docentes não tinha formação pedagógica, sendo constituídos por técnicos de outras áreas (URBANETZ, 2012). Situação que Arroyo considera como "(...) a descaracterização dos seus profissionais, ou a desprofissionalização dos mestres de escola" (ARROYO, 2013, p.23). Dessa forma, era comum a existência de pequenos conflitos ou divergências entre os alunos e alunas e com professores da área das humanidades.

E percebíamos muitos problemas de relacionamento em sala de aula, tratamento de professor com aluno. Porque naquele tempo, tínhamos muitos professores que não tinham a formação de professor. A formação era de técnico mesmo, eram engenheiros na sua maioria. Aí, eles não tinham muito trato com aluno, a sala de aula... Eles não viam com bons olhos a pedagogia, inclusive, passavam pela porta da pedagogia e diziam: “Aqui é a porta das gias...”, nos comparando com... [riso]. Então, era muito engraçado isso. E aí, foi assim o tempo todo, durante a escola técnica.

Tendo como premissa que a ação do professor e professora necessita estar atravessado pela ação e reflexão, se faz interessante pontuar sobre um olhar mais crítico diante desta realidade, como os docentes percebiam as influências externas no seu trabalho, se a escola deveria avançar no ensino profissionalizante, ao que a interlocutora destaca:

Não, não. Não tinha... A gente não tinha muito espaço para isso. Tanto que o grupo... eram só mulheres na pedagogia, estava sempre em discussão, porque não tinha como avançar, porque tinha que seguir exatamente aquilo que era do tecnicismo. Então, não tinha muita coisa a ser feita, acabava fazendo um serviço mais burocrático, era acompanhamento de menino, de nota... Acabava ficando por aí.

Sobre estas divergências, a professora menciona que também existia uma adequação de papéis e que os docentes das humanidades foram se adequando às necessidades da escola técnica. Os professores e professoras tinham liberdade para programar suas aulas e desenvolvê-las, sem uma supervisão restritiva por parte da equipe pedagógica que desenvolvia um trabalho mais burocrático como acompanhamento de notas, recebimento dos planos de aula e preenchimento de formulários. O importante é perceber

que a formação das professoras se deu na práxis de suas rotinas.

Palavras finais, mas não definitivas

A partir do relato de memória de duas docentes que construíram suas carreiras na Educação Profissional e Tecnológica foi possível percorrer o impacto das reformas educacionais que compõem a historicidade da EPT. O ensino profissional no Brasil, que se iniciou em 1910 com um caráter assistencialista e destinado ao sexo masculino, 32 anos depois com as Leis Orgânicas o ensino profissional passa a ser destinado também às mulheres, porém com ressalvas, no intuito de não prejudicar a saúde feminina, o que evidencia uma perspectiva ainda presente na educação e na sociedade como um todo, explicitando cada vez mais a dicotomia e hierarquia entre os gêneros, onde o masculino é constituído apto a determinadas atividades e comportamentos por conta de seu sexo biológico (REIS; MARTINEZ, 2012).

Contudo, as instituições implementam tal Lei de forma gradativa. A ETPA, por exemplo, leva mais 25 anos para permitir a matrícula do sexo feminino, que acontece no ano de 1967, quando a primeira e única mulher, até o momento, assume o cargo de diretora da instituição. Diante de uma sociedade historicamente machista e patriarcal, torna-se necessário analisar a constituição identitária destas professoras que passaram a fazer parte de um espaço marcado pela dicotomia do gênero.

É válido ressaltar que antes de 1967 havia professoras na instituição, no entanto eram minoria e estavam na área

de formação geral. Dessa forma, fora necessário realizar uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a história da educação profissional, o gênero na EPT e acerca da identidade docente. Para tanto, fora utilizado a História Oral, pois envolve uma perspectiva de análise holística na produção do conhecimento, utilizando narrativas que se tornam fontes na elaboração de novos saberes, aspecto de extrema importância na formação de professores, pois entende-se os e as docentes como sujeitos históricos, agentes centrais nos processos educativos e de formação inicial e continuada.

Sobre a análise das entrevistas, as interlocutoras deste estudo tinham em comum serem mães professoras primárias e a indiferença/ rejeição em seguir a carreira docente; no entanto, por uma conjuntura política e social que estava além de suas escolhas, ambas ingressaram no magistério federal e construíram trajetórias na EPT, alicerçadas na convicção e realização profissional em serem professoras; as entrevistadas tiveram suas escolhas profissionais impactadas pela forma de ensino nas escolas públicas dos anos 70 no Brasil, com o caráter tecnicista exacerbado; a ainda afirmam que o cotidiano na ETPA contribuiu em sua formação enquanto professoras. O percurso dessas mulheres também foi marcado pela diferenciação do gênero, pela imposição de comportamentos de acordo com a feminilidade e sendo lembradas a todo momento que as professoras pertenciam a um grupo: “as meninas da química”, “o mundo das professoras” e “eram só mulheres na pedagogia”.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

ARAÚJO, S. M. S. História das mulheres, história de vida de professoras: elementos para pensar a docência. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.35, p. 295-310, jul./set. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**/Miguel Arroyo. -15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Reto, L; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTRO, Nadya. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: **Coletânea CBE Trabalho e Educação**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 69-86.

CAVALCANTI, N. C. S. B.; Barbosa, G. Ser Professor na Escola Técnica Federal do Pará – ETFPA nos tempos da Ditadura Civil-Militar: história de vida e identidade docente. **História Revista**, 25(2), 2020. p. 162–183

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: **29ª Reunião anual da Anped**. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: ANPEd, 2006.

CUNHA, Luís Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. in: **Cadernos de Pesquisa**. v. 44. n°. 154, p.912-933,. out/dez. 2014.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**. N.17. 2001. p. 40-49.

_____. **A polissemia do magistério**: entre mitos e histórias.

Doutorado em Educação. PUC-Rio. Rio de Janeiro, 1996.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional.** PERSPECTIVA, Florianópolis/SC, v.20, n.02, p. 269-301, jul./dez. 2002.

LOBATO, Ana Maria Leite. Percurso e itinerário da ETPFA como proposta de profissionalização do ensino na década de 1970. In: **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 32, v.2, n. 60, p. 180-197, 2010.

_____. **Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará: a educação profissional em marcha de 1967 a 1979.** Dissertação (mestrado) / Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira / UFCE, 2012.

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

MEDEIROS NETA, O. M. de; LIMA NETO, A. A. de.; & THOMAS, J. Educação Profissional e Técnica na França e no Brasil: histórias cruzadas. **História Revista**, 25(2), 2020. p. 7-30, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 2005.

_____; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral.** São Paulo: Contexto, 2011.

NETO, A. A. DE L.; CAVALCANTI, N. C. S. B.; GLEYSE, J. (In) visibilidades epistemológicas: corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em Educação Profissional. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 12, n. 19, 24 dez. 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. 2ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professoras: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.15-38.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

REIS, F. A. R.; MARTINEZ, S. A. O Ensino Profissionalizante Feminino no Brasil: uma análise da escola profissional feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922-1930). **Revista Cor das Letras**. UEFS. v. 13, 2012. p.27-45.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Angelo José Santana. Feminização do ensino industrial Federal em Belém-PA. IN: COSTA, Lairson (org.). **Instituto Federal do Pará 100 anos de Educação Profissional**. Belém: GTR Gráfica e Editora, 2009, p. 135-138.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. In: **Revista Diálogo Educacional**, v.12, n.37, 2012.

VIEIRA, M. M. M. Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas. **Holos**, Ano 34, v. 02. p. 243-258.

A educação a distância como política pública de acesso ao ensino formal – a consagração do direito à educação através da implantação da Rede E-Tec/Brasil no IFSul

Michele Vollrath Bento¹
Maria Isabel Giusti Moreira²
Cristiane Silveira dos Santos³

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo evidenciar que a Educação a Distância, modalidade de ensino que vem ganhando destaque, especialmente na educação profissional, representa uma efetiva possibilidade de qualificação e aprendizado, bem como consagra o acesso à educação no Sul do Brasil, que, além de direito subjetivo apro-

¹ Doutoranda em Educação-PPGE/UFPeI - Mestre em Direito/PUCRS – Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) – *Campus Pelotas-Visconde da Graça*– mivolb@gmail.com

² Doutora em Informática/UFRGS - Mestre em Ciência da Computação/PUCRS – Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) – *Campus Pelotas-Visconde da Graça* – isabelmoreira@gmail.com

³ Doutora e Mestre em Educação-PPGE/UFPeI - Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) – *Campus Pelotas-Visconde da Graça*– kriskabespanhol@gmail.com

vado na Constituição Federal de 1988, possui previsão na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como meio de efetivação do referido direito, tem-se a implantação da Rede e-Tec/Brasil, política pública de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, foco do estudo de caso do presente trabalho. Neste sentido, foram implementados os cursos técnicos subsequentes, de nível médio, na modalidade a distância, no *Campus* Pelotas-Visconde da Graça, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, localizado na cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, a partir do ano de 2008. Primeiramente, foram implementados os cursos técnicos de Biocombustíveis e Agroindústria em 05 polos. Posteriormente, foram implementados os cursos técnicos de Contabilidade e Administração em 2010, em 17 polos, atingindo, até o ano de 2014, o total de 1483 alunos. A implantação da referida Rede possibilitou o efetivo acesso à educação àquelas pessoas residentes nas periferias dos grandes centros e em locais isolados ou de difícil alcance, consagrando o direito de acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no país.

Palavras-chaves: Educação a distância; legislação; direito à educação; políticas públicas.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar como o direito à educação está consolidado no ordenamento jurídico brasileiro, através da previsão expressa do mesmo nos principais diplomas legais pátrios. Assim, para a efetivação plena do referido direito, será abordada a implantação da Rede e-Tec/Brasil, no âmbito do Instituto Fe-

deral de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-rio-grandense (IFSul), no *Campus* Pelotas -Visconde da Graça, localizado no município de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A Rede e-Tec/Brasil constitui-se numa importante política pública de expansão da educação profissional de nível médio, através da modalidade de ensino a distância. A metodologia utilizada no estudo foi análise documental, em especial da bibliografia existente sobre a temática abordada, quais sejam doutrina e legislação pátria, bem como a apresentação de estudo de caso da implantação da Rede e-Tec/Brasil no IFSul.

1. O Direito à Educação e os instrumentos normativos que o consagram:

A educação constitui um dos direitos humanos, sendo o ensino técnico profissionalizante uma possibilidade de acesso à educação de amplo acesso. O referido direito resta reconhecido no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

O direito humano à educação, reconhecido na Declaração, foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13).

A doutrina classifica, para fins didáticos, três gerações de direitos fundamentais, que coexistem de forma harmônica, mesmo não sendo sucessivas entre si: são os direitos individuais, os direitos sociais e os direitos de fraternidade, classificação que repete o ideário político da Revolução Francesa: *liberté, égalité et fraternité*. A primeira geração alcança os direitos individuais e políticos, que são verdadeiros direitos de defesa, impondo limites à ação estatal (SARLET, 2011).

Os referidos direitos também encontram guarida na Declaração da Virgínia, de 13 de junho de 1776, fruto da Revolução Americana, e na Declaração Francesa dos Direitos do homem e do Cidadão de 1789. A segunda geração se refere aos direitos sociais, econômicos e culturais, que exigem uma prestação positiva, um fazer do Estado, a fim de propiciar melhores condições de vida (*lato sensu*) à pessoa humana e diminuir as desigualdades sociais. Como marcos legais dessa geração podem ser mencionadas as Constituições do México de 1917 e a alemã de Weimar, esta de 1919. A terceira geração se refere aos direitos difusos, que rompem a individualidade do ser humano para abarcar grande parcela da coletividade ou a própria espécie, do que são exemplos o meio ambiente e o direito à saúde e

à educação públicas. Tais direitos são considerados como despersonalizados, pertencentes a todos e, simultaneamente, a ninguém em especial (SARLET, 2011).

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal também consagra o direito à educação, como direito de natureza social, previsto no Título VIII, Da Ordem Social, especialmente nos artigos 205 a 214 e seus dispositivos. O referido direito resta plenamente garantido pelo Estado Brasileiro como requisito de exercício pleno da cidadania, sendo previsto esse em seu conceito amplo:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A educação possui relevância exponencial tanto no aspecto de qualificação para a vida das pessoas, quanto pelo significado de valorização do conhecimento adquirido. Na escala dos níveis mais altos de conhecimento, a educação aproxima-se do domínio científico e tecnológico, considerados como processo formal de ensino, pela via escolar, cujos objetivos gerais se encontram no art. 205 da CF:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade.

Os deveres do Estado em busca da efetivação do direito à educação estão explicitados no art. 208 da CF:

“Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

O autor Miguel Reale explica que o direito público subjetivo é “a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio” (REALE, 1988, p. 258). Em todo direito subjetivo reside uma pretensão, que pressupõe a exigência de uma prestação ou um ato que é devido por outrem. No tocante ao direito público subjetivo, refere-se a uma “teoria fundamental, porquanto implica a afirmação de que o indivíduo possui uma esfera inviolável, em cujo âmbito o Poder Público não pode penetrar” (p. 269). No fim, para Reale, todos os direitos públicos subjetivos pressupõem o direito fundamental de liberdade.

Em relação ao significado da expressão “direito público subjetivo”:

O art. 208, § 1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo este nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente (CRETILLA, 1993, v. 8, p. 4418).

Para José Afonso da Silva (1992, p. 258), os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condi-

ções de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.

Dessa forma, a consagração dos princípios de um Estado social e democrático de direito pela Lei maior do país determina, para a efetivação desse modelo, não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização dos direitos sociais, tais como o direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros. (DUARTE, 2007).

No Estado social de direito tem-se como carro-chefe a elaboração e implementação de políticas públicas, meio de consagração dos direitos sociais, onde os mesmos constituem o orientador da atividade estatal, que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, de educação, de previdência social.

Outro aspecto que deve ser levado em conta em termos de políticas públicas educacionais é a priorização das áreas mais desfavorecidas do país, com o intuito de reduzir as desigualdades regionais. As mazelas da educação brasileira (analfabetismo, repetência, evasão escolar, formação inadequada de professores, entre outras...) agravam-se ainda mais quando se trata da educação rural, “onde se somam classes multisseriadas (várias séries em uma única classe), professores leigos, as grandes distâncias sem transporte e a mobilidade das famílias” (SILVA, 1998).

Portanto, a implementação de políticas públicas se torna imprescindível. Em áreas rurais do país ou, ainda, nas periferias dos grandes centros urbanos, é comum encontrar alunos com inúmeras dificuldades para chegarem à

escola. Além das políticas para implementação de serviços públicos de ensino e para a melhoria da qualidade de ensino dos serviços já existentes nestas regiões, cabe ao poder público garantir a oferta de transporte escolar. (DUARTE, 2007)

Na esfera infraconstitucional, a previsão de garantia do direito à educação está consagrada na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que também reforçou a garantia de acesso ao Poder Judiciário em seu art. 5º, *in verbis*:

“Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União;

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade compe-

tente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior

Assim, a ideia de ensino profissional nasce arraigada em proporcionar melhores oportunidades para a classe trabalhadora, uma vez que a mesma necessita de qualificação rápida, a fim de ingressar, ou melhor, se colocar, no mercado de trabalho.

Também merece destaque o papel e função social das instituições educacionais responsáveis pelo ensino técnico e as mudanças estruturais que sofreram ao longo do tempo. Das antigas escolas técnicas aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que desde 2008 possuem competência para ofertar todos os níveis de ensino, desde Educação para Jovens e Adultos (EJA), passando pelo ensino médio, integrado, concomitante e subsequente, os cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação, não foram realizadas discussões amplas e aprofundadas de como o conceito de politécnica está orientando ou não estes níveis de educação profissional.

2. Educação a Distância e a Rede e-Tec Brasil:

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional em que a mediação didática/pedagógica ocorre com apoio de meios e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), nas quais os atores envolvidos podem

ensinar e aprender em lugares e tempos distintos, ou seja, assincronamente.

Para Lévy (1999), a EaD explora certas técnicas de ensino, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Já Moran (2002) define a Educação a Distância como um processo de ensino/aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, no entanto, permanecem conectados por uma série de tecnologias.

Em muitos países, como no Brasil, a EaD tornou-se uma possibilidade para difundir e democratizar a educação, permitindo a inclusão social, visto que consegue atingir locais onde não existem Instituições de Ensino (IE) por meio de acesso à Internet.

Considerando que a Educação a Distância está crescendo aceleradamente no Brasil e, ao mesmo tempo, conquistando seu espaço entre o corpo discente e docente, entende-se que não mais é possível menosprezar essa nova modalidade de educação. Dentro de um cenário altamente multiplicador de saberes verifica-se a necessidade as Instituições serem parceiros e executoras de projetos que busquem a disseminação e concretização da prática da EaD. Tal realidade implica em construir ações de EaD que possibilitem o fortalecimento da publicização e o atendimento do cidadão quanto à perspectiva de aprendizagem nos mais diversos campos dos saberes.

Na legislação infraconstitucional, a educação a distância possui referência na lei de diretrizes e bases da educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 80, dispõe: o Poder Público incentivará o desenvolvi-

mento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

O artigo 1º do Decreto 5.622 de 2005 que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) caracteriza a EAD como uma:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O Ministério da Educação (MEC), através das políticas públicas em educação a distância, desenvolve dois grandes projetos que visam aumentar a oferta de ensino superior e técnico em todo país, ou seja, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de Rede e-Tec Brasil (e-Tec Brasil).

A UAB é formada pela parceria entre o Governo e as Instituições de Ensino superior que pretendem levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm instituições de ensino superior, enquanto que a Rede e-Tec tem como foco a oferta de cursos técnicos na modalidade a distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino médio (programa chamado de PROFUNCIÓNÁRIO) ou da educação de jovens e adultos que tem como foco desenvolver, ampliar e democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica, exclusivamente na modalidade a distância

Dentro da Rede e-Tec Brasil, há um conjunto de atores que possuem funções e ações específicas, normatizadas pela Resolução nº 36, de 13 de julho de 2009 do Conse-

lho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), que estabelece orientações, diretrizes, critérios e normas para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil), nos termos da Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, a partir do exercício de 2009.

De acordo com essa lei, os seguintes atores e suas funções serão descritos a seguir:

- Coordenador geral: professor ou pesquisador indicado pelas IE vinculadas ao Rede e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito da Rede, desde que comprove a experiência de, no mínimo, 3 (três) anos de magistério superior.

- Coordenador adjunto: professor-pesquisador indicado pelas IE vinculadas a Rede e-Tec Brasil para apoiar o coordenador-geral no desenvolvimento das ações de coordenação e apoio aos polos presenciais e, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino relacionados aos cursos e programas no âmbito da Rede.

- Coordenador de curso: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IE vinculadas a Rede e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito da Rede e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Sua função é realizar a gestão acadêmica das turmas; coordenar a elaboração do projeto do curso; realizar o planejamento e desenvolvimento, em conjunto com a coordenação geral, dos

processos seletivos de alunos; realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no Programa; acompanhar e supervisionar as atividades dos professores mediadores, professores, coordenador de professores mediadores e coordenadores de polo; acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso.

- Professor pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IE vinculadas a Rede e-Tec Brasil, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito da Rede. Sua função é planejar, desenvolver e avaliar novas metodologias de ensino adequadas aos cursos, podendo ainda atuar nas atividades de formação; adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho dos cursos; elaborar proposta de implantação dos cursos e sugerir ações necessárias de suporte tecnológico durante o processo de formação; desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, sistema e metodologia de avaliação de alunos, mediante uso dos recursos previstos nos planos de curso; desenvolver, em colaboração com a equipe da IE, metodologia para a utilização nas novas tecnologias de informação e comunicação para a modalidade a distância; desenvolver a pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância; participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia de materiais didáticos para a modalidade a distância; aplicar pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino na esfera de suas atribuições, para encami-

nhamento às secretarias do MEC; realizar as atividades de docência nas capacitações dos coordenadores, professores e mediadores; realizar as atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; planejar, ministrar e avaliar as atividades de formação; organizar os seminários e encontros com os professores mediadores para acompanhamento e avaliação do curso; participar dos encontros de coordenação; articular-se com o coordenador de curso e com o coordenador de professores mediadores; encaminhar ao coordenador de curso a frequência dos cursistas.

- Professor conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IE vinculadas a Rede e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa. Sua função é elaborar os conteúdos para os módulos do curso; realizar a adequação dos conteúdos dos materiais didáticos para as mídias impressas e digitais; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; elaborar relatórios sobre a aplicação de metodologias de ensino para os cursos na modalidade a distância.

- Coordenador de professor mediador: professor ou pesquisador designado/indicado pelas IE vinculada a Rede e-Tec Brasil, que atuará nas atividades de coordenação de professores mediadores dos cursos implantados no âmbito da Rede e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Sua função é coordenar e acompanhar as ações dos mediadores; apoiar os mediadores das disciplinas no desenvolvimento de suas atividades; supervisionar e acompanhar as atividades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA); acompanhar os relatórios de regularidade dos alunos; acompanhar os relatórios de

desempenho dos alunos nas atividades; analisar com os professores mediadores os relatórios das turmas e orientar os encaminhamentos mais adequados; supervisionar a aplicação das avaliações; dar assistência pedagógica aos mediadores das turmas; supervisionar a coordenação das atividades presenciais.

- Professor mediador (a Distância e Presencial): selecionado pelas IE vinculadas a Rede e-Tec Brasil para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível médio e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério. Neste caso, cabe às IE determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos projetos pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. Sua função é assistir aos alunos nas atividades do curso; mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; apoiar o professor da disciplina nas atividades do curso; acompanhar as atividades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA); coordenar as atividades presenciais; elaborar os relatórios de regularidade dos alunos; estabelecer e promover contato permanente com os alunos; aplicar avaliações; elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades.

- Coordenador de polo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, três anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do polo de apoio presencial. Sua função é coordenar e acompanhar as atividades dos professores mediadores no polo; acompanhar e gerenciar a entrega dos materiais no polo; gerenciar a infraestrutura do polo; relatar situação do polo ao coordenador do curso; realizar a articulação para o uso das instalações do polo de apoio presencial para o desenvolvimento das atividades de ensino presenciais; - realizar

a articulação de uso das instalações pelas diversas instituições ofertantes e pelos diferentes cursos ofertados.

A adesão para o financiamento de cursos através da Rede e-Tec Brasil é constituída por meio das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das instituições de educação profissional, vinculadas aos sistemas estaduais de ensino e das unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que estejam dispostas a ofertarem cursos de educação profissional e tecnológica. Sendo assim, as instituições interessadas (como o IFSul) devem constituir polos de apoio presencial para a execução de atividades didático-administrativas de suporte aos cursos ofertados.

Um polo de apoio de presencial é um espaço físico que dá aos alunos o suporte necessário para participarem dos encontros presenciais, realizarem seus estudos e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem, executarem práticas de laboratórios, bem como e todas a demais tarefas exigidas a cada etapa do decorrer do curso. Funcionam com apoio do governo federal, estadual e municipal.

Sendo assim, os mesmos deverão contar com espaço físico adequado, infraestrutura e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das fases presenciais dos cursos e projetos na Rede e-Tec Brasil, inclusive para o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente.

3. A EaD no Campus Pelotas – Visconde da Graça

O Programa Rede e-Tec Brasil é um dos programas ofertados pelo Câmpus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG) do Instituto Federal Sul-rio-grandense desde o ano de 2009.

No ano de 2008, o Câmpus apresentou propostas dos cursos Técnicos de Agroindústria e Técnico de Biocombustíveis para serem ofertados nos anos de 2008/2009 nos polos de apoio presidencial selecionados pela SEED/SETEC e publicados no DOU de 04 de julho de 2008.

Baseado nesse retorno, no de 2009, começou a oferta de dois cursos na modalidade a distância, denominados de Técnico em Agroindústria e Técnico em Biocombustível, sendo ofertado em 05 municípios o estado do Rio Grande do Sul (Canguçu, São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Santa Maria e Bagé), com um total inicial de 500 alunos.

Também no fim do ano 2009 foi criado no *campus* o Núcleo de Educação Técnica e Tecnológica Aberta e a Distância (NETTAD) através da Resolução no 18 de 17 de dezembro de 2009 do Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da Universidade Federal de Pelotas⁴. O objetivo geral da criação do NETTAD era promover ações de educação a distância que pudessem desenvolver ensino, pesquisa e extensão, dentro de uma perspectiva social que evidencie a realização de parcerias capazes de contribuir na implementação de políticas públicas e na oferta de cursos a distância com foca na Rede e-Tec Brasil.

Desta forma, acreditou-se que núcleo serviria como uma referência tanto ao público docente e discente do *campus*, como aos parceiros, como aos municípios do Rio Grande do Sul que quisessem democratizar o conhe-

⁴ Em 2009 o Câmpus Pelotas – Visconde da Graça ainda fazia parte da Universidade Federal de Pelotas, com o nome Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça. Somente em 2010, é que passou a fazer parte do IFSul a partir da emissão da Portaria 715/2010 do Ministro de Estado da Educação.

cimento. Sendo assim, o NETTAD atuou na promoção da cultura de EAD no meio acadêmico e na sociedade, com o objetivo de promover ações de Educação a Distância, desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão, dentro de uma perspectiva social que evidencie a realização de parcerias capazes de contribuir na implementação de políticas públicas e na oferta de cursos a distância.

A estrutura do NETTAD é composta pelos seguintes atores e conselhos de acordo com Resolução no 18 de 17 de dezembro de 2009: um coordenador geral, um coordenador adjunto, um conselho técnico pedagógico, uma coordenação acadêmica e executiva, coordenadores de curso, coordenadores pedagógicos, um coordenador de despesas (responsável pelo orçamento e finanças), uma equipe de comunicação, uma equipe tecnológica, além da coordenação de professores mediadores. Além dessas coordenações, existem alguns papéis criados legalmente pela Rede e-Tec. A estrutura organizacional do NETTAD (em azul) e a estrutura da Rede e-Tec (em laranja) pode ser visualizado na Figura 1.

Com essa estrutura organizacional definida, foi possível planejar e desenvolver todos os processos que envolvem a criação e andamento de cursos na modalidade a distância. Esses aspectos estruturais permitiram que, no ano de 2010, houvesse a expansão dos cursos EaD, sendo assim abrindo mais dois cursos passaram a ser ofertados pelo CaVG: o curso Técnico em Contabilidade e o Curso Técnico em Administração totalizando assim a abrangência de 10 municípios do estado do RS (conforme Figura 2) e 1200 alunos.

No ano de 2012, o NETTAD passou a ser denominado Departamento de Educação a Distância (DEAD) ficando

assim institucionalizado no organograma do *campus*. Passar de núcleo para a criação de um Departamento surgiu de uma necessidade detectada pelos coordenadores de curso, que viam a necessidade de dar mais autonomia no processo que envolver as ações de EaD bem como permite gerenciar, politizar e efetivar as demandas tanto internas (*campus*) como externas (comunidade).

Nos dias atuais DEAD em parceria com a Rede e-Tec Brasil oferece ainda os quatro cursos citados anteriormente, atendendo, atualmente, um total de 19 polos e 2.000 alunos por oferta.

Desde ano de 2009, quando os primeiros cursos foram ofertados, o *campus* também foi um dos pioneiros em trabalhar com a produção e desenvolvimento de materiais para os quatro cursos ofertados, com foco na modalidade a distância. Para isso, alguns cursos de produção de material para EaD foram ofertados ao curso docente da modalidade EaD, para que se quebrasse a barreira, ainda existente, de que se apenas replica-se os materiais e conteúdos aplicados no presencial para modalidade a distância. Esse processo surtiu efeito em relação ao material produzido, visto que grande parte das apostilas são utilizadas por outras Instituições ofertantes dos cursos da Rede e-Tec Brasil.

Em relação à tecnologia de Ambiente Virtual de Aprendizagem, as ações de EaD do *campus* CaVG utilizam desde 2009 o AVA MOODLE, em diferentes versões, conforme ocorrem suas atualizações. O *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou Ambiente de Aprendizagem Dinâmica Modular Orientada a Objetos (MOODLE) é um Ambiente Virtual de livre sob a GNU Public License, desenvolvido na linguagem PHP (Hypertext Preprocessor) que armazena a maioria dos objetos de aprendizagem e

informações em uma base de dados SQL (Structured Query Language ou Linguagem de Consulta Estruturada), onde normalmente recomenda-se a utilização do MySQL.

4. Considerações finais

O direito à educação, enquanto direito fundamental de segunda geração, com previsão na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, adquiriu status constitucional a partir de sua positivação na Constituição Federal de 1988, como um direito público subjetivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação veio corroborar e explicitar as obrigações do Estado, no sentido de efetivamente agir para prestar positivamente o referido direito.

Em sendo classificado como um direito social e, para a efetiva consagração do mesmo, torna-se imperioso o planejamento e implantação de políticas públicas, no sentido de possibilitar o acesso à educação, especialmente no tocante ao ensino profissionalizante para a parcela da sociedade que, por alguma razão, não teve esta oportunidade.

A Educação a Distância, através da implantação da Rede e-Tec/Brasil, consiste em política pública de acesso ao ensino, possibilitando o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania.

Assim, a educação consiste no primeiro degrau para o exercício pleno da cidadania. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, uma vez que a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica da sociedade mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo. Dessa forma, os indivíduos compreendem

o alcance de suas liberdades, a maneira de exercer de seus direitos e a importância de seus deveres, possibilitando a sua efetiva integração em uma democracia participativa.

Portanto, estando a educação prevista na Constituição Federal de 1988, como um direito social subjetivo de todos os cidadãos brasileiros, bem como dever do Estado proporcioná-la de forma pública e gratuita, as perspectivas educacionais, em qualquer nível de ensino, no tocante à educação profissional, deverão se orientar por uma educação universalizada, de caráter humano e tecnológico, com base no conceito de politecnia. As políticas públicas de educação deverão preservar e aplicar o referido conceito a fim de consagrar um ensino técnico de qualidade.

4. Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 06 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html. Acesso em: 01 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80>. Acesso em: 01 de maio 2021.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004. Portaria. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Re-

gulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

CRETELLA Jr., José, (1991-1993). **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. v. 2., 2ª ed. (1991) e v. 8, 2ª ed. (1993). Rio de Janeiro: Forense.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24 de junho 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34. 1999.

MORAN, Jose Manuel. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>. Acesso em 24/06/2016.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1988

SARLET, Ingo.Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 10ª ed, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 8. ed. ver. amp. São Paulo: Malheiros, 1992.