



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM
REDE NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL
Instituição Associada
IFFluminense – Centro de Referência

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DOS ALUNOS DO CURSO
TÉCNICO INTEGRADO EM PESCA DO IFES – CAMPUS PIÚMA (ES)

NATALIA LIMA NETTO

CAMPO DOS GOYTACAZES-RJ

2021

NATALIA LIMA NETTO

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DOS ALUNOS DO CURSO
TÉCNICO INTEGRADO EM PESCA DO IFES – CAMPUS PIÚMA (ES)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Salvalaio Moline

CAMPO DOS GOYTACAZES-RJ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N476m Netto, Natalia Lima, 1988-.
Multiculturalismo e formação de professores: uma análise da inclusão socioeducacional dos alunos do curso Técnico Integrado em Pesca dos IFES - *Campus Piúma* (ES) / Natalia Lima Netto. — Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.
175 f.: il. color.

Orientador: Leonardo Salvalaio Muline, 1981-.
Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.
Inclui referências.
Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Educação multicultural. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *Campus Piúma* (ES). 4. Identidade cultural. 5. Educação - Aspectos sociais – Brasil. I. Muline, Leonardo Salvalaio, 1981-, orient. II. Título.

CDD 370.1170981

(23. ed.)

Dissertação intitulada **MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM PESCA DO IFES CAMPUS PIÚMA (ES)**, elaborada por **Natalia Lima Netto** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFF, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 10/11/2021

Banca Examinadora:



Dr. Leonardo Salvalaio Muline, Doutor em Biociências e Saúde
Instituto Federal Fluminense (IFF)
Orientador



Dr. Leandro Garcia Pinho, Doutor em Ciência da Religião
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro (UENF)



Dr. José Augusto Ferreira da Silva, Doutor em Geografia
Instituto Federal Fluminense (IFF)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por ter me permitido chegar até aqui. A caminhada não foi fácil, mas Ele esteve comigo em todo tempo e me mostrou que posso desafiar os obstáculos e realizar sonhos.

Agradeço ao meu pai, Wanderlã, por me incentivar a estudar e me apoiar nas minhas decisões, me ensinando a nunca desistir dos meus ideais. Você é o meu orgulho!

Agradeço de todo coração ao meu orientador, professor Leonardo Salvalio Muline, por me acolher de forma tão afetuosa, pelo seu empenho com a pesquisa, sempre presente e atento às minhas inquietações, por acreditar em mim e me motivar a descortinar novos horizontes.

Agradeço ao professor, Leandro Garcia Pinho, que me acompanha desde a graduação, no qual foi meu orientador no curso de Licenciatura em Pedagogia e que me incentivou a trilhar o caminho acadêmico.

Agradeço ao professor, José Augusto Ferreira da Silva, pelas contribuições pertinentes ao trabalho, que foram fundamentais para a construção da pesquisa e por enxergar potencialidades em mim. Isso, me estimula a persistir nos meus objetivos.

Agradeço ao Instituto Federal Fluminense e aos funcionários por possibilitar um ambiente acolhedor e pelo espaço destinado às aulas, que sempre esteve limpo, bem equipado e acompanhado de um cafezinho, que por sinal, delicioso! Esses elementos fizeram toda a diferença, pois contribuiu para que o processo de construção do conhecimento ocorresse de forma digna.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica por me possibilitar a oportunidade de cursar um curso de alto nível, com professores excepcionais, que foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço ao Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus* Piúma por permitir que eu realizasse a pesquisa nesta instituição. Cabe mencionar aqui, Marcelo Fanttini Polese, Diretor Geral do Instituto, que prontamente liberou a documentação de autorização da pesquisa no *Campus*; André Batista de Souza, Diretor de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação, que me apresentou a instituição e se colocou à disposição para o que eu precisasse; Carlos Antônio Beserra da Silva Júnior, Coordenador do curso de Pesca, no qual me deu suporte na mobilização dos professores para o preenchimento dos questionários e participação na oficina; Leilane Bruna Gomes dos Santos, professora da disciplina Tecnologia Pesqueira III, do curso Técnico Integrado em Pesca, que disponibilizou a sua aula para que eu pudesse realizar a oficina com

os alunos e professores; e ao Ábner Muniz Mendes, representante da turma do quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do período vespertino, que ajudou na mobilização dos alunos para responderem aos questionários e participarem da oficina. Gratidão a todos vocês!

Agradeço aos professores e alunos que preencheram os questionários e participaram da oficina, pois foi primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, sem vocês isso não seria possível. Muito obrigada!

Agradeço aos colegas de turma, que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste sonho. Obrigada por tornarem a caminhada mais leve.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

(Paulo Freire)

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DOS ALUNOS DO CURSO
TÉCNICO INTEGRADO EM PESCA DO IFES – CAMPUS PIÚMA (ES)

Resumo

A pesca artesanal vem crescendo de forma considerável, na qual é responsável por empregar milhões de pescadores no mundo. Porém, apesar do aumento da produção pesqueira o setor pesqueiro enfrenta graves problemas no que tange às condições de trabalho e à escolarização. Sendo assim, as desigualdades sociais causadas pelo sistema capitalista geram uma exclusão social dos grupos minoritários, que em virtude de sua situação socioeconômica e discriminatória, são impedidos de exercerem sua cidadania de forma plena, pois a sociedade trata a referente classe como um grupo fragmentado, repercutindo nas instituições escolares. Nesse aspecto, com os avanços científicos e tecnológicos evidenciou-se a problemática da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois era necessário que os professores tivessem uma formação adequada para atender as demandas pedagógicas e articular a teoria com a prática social, de modo a conduzir os alunos a desenvolver o senso crítico e investigativo para que superassem a relação dominante-dominado. Diante disso, o multiculturalismo se insere como política de inclusão socioeducacional, pois busca direcionar ações para que os alunos sejam inseridos no processo de ensino-aprendizagem, no qual sejam valorizados os seus saberes e sua identidade cultural, possibilitando não só o reconhecimento das diferenças, mas também a integração da classe pesqueira nas esferas sociais. Ante ao exposto, a relevância da presente pesquisa consiste em tonar esta discussão mais concreta, no sentido de interferir na realidade social por meio de proposição que melhor equacione o(s) problema(s). Mediante a isso, o problema da pesquisa reside em que medida o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – *Campus* Piúma (ES), que objetiva atender alunos oriundos de comunidades pesqueiras, trabalha o multiculturalismo como política de inclusão socioeducacional? A partir dos questionamentos elencados, a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca à luz do multiculturalismo, com ênfase na comunidade local, visando a valorização e a inclusão socioeducacional dos alunos. Para atingir tal objetivo, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, na qual foram realizados levantamentos de dados, por meio da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso e do Plano de Desenvolvimento Institucional. Foi possível, também, a aplicação de questionários semiestruturados aos alunos e professores, do quarto ano, do período vespertino. Posteriormente, os dados obtidos foram analisados pela técnica da análise de conteúdos proposta por Bardin (1977). Com relação ao produto educacional, este consistiu na elaboração de uma oficina realizada com os alunos e professores, por meio da pesquisa-ação, na qual foi materializada em formato de guia didático. A oficina possibilitou tanto aos alunos quanto aos professores reverem determinados pré-conceitos e comportamentos frente às questões de cunho discriminatório, bem como aos professores repensarem a suas práticas metodológicas tendo como centro do processo de ensino-aprendizagem a realidade dos alunos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores; Multiculturalismo; Identidade Cultural; Práticas Educativas.

ABSTRACT

Artisanal fishing has been growing considerably, in which it is responsible for employing millions of fishermen worldwide. However, despite the increase in fishing production, the fishing sector faces serious problems with regard to working conditions and schooling. Thus, the social inequalities caused by the capitalist system generate a social exclusion of minority groups, which due to their socioeconomic and discriminatory situation, are prevented from exercising their citizenship fully, because society treats the referent class as a fragmented group, having repercussions in school institutions. In this aspect, with scientific and technological advances, the problem of teacher education in Professional and Technological Education (PTS) was evidenced, because it was necessary for teachers to have adequate training to meet pedagogical demands and articulate theory with social practice, in order to lead students to develop critical and investigative sense so that they overcome the dominant-dominated relationship. Therefore, multiculturalism is inserted as a policy of socio-educational inclusion, because it seeks to direct actions for students to be inserted in the teaching-learning process, in which their knowledge and cultural identity are valued, enabling not only the recognition of differences, but also the integration of the fishing class in the social spheres. In the light of the above, the relevance of this research consists in tonating this more concrete discussion, in the sense of interfering in the social reality through a proposition that better equates the problem(s). Through this, the problem of research lies to what extent does the Federal Institute of Espírito Santo (IFES) – Campus Piúma (ES), which aims to serve students from fishing communities, works multiculturalism as a policy of socio-educational inclusion? From the questions listed, the research aimed to analyze the educational practices of teachers who teach in the fourth year of the Integrated Technical Course in Fisheries in the light of multiculturalism, with emphasis on the local community, aiming at valuing and socio-educational inclusion of students. To achieve this goal, the research had a qualitative approach, in which data surveys were carried out, through the documental analysis of the Pedagogical Course Project and the Institutional Development Plan. It was also possible to apply semi-structured questionnaires to fourth-year students and teachers in the school period. Subsequently, the data obtained were analyzed by the content analysis technique proposed by Bardin (1977). Regarding the educational product, this consisted of the elaboration of a workshop held with students and teachers, through action research, in which it was materialized in the format of a didactic guide. The workshop allowed both students and teachers to review certain pre-concepts and behaviors in relation to discriminatory issues, as well as teachers to rethink their methodological practices, with the students' reality as the center of the teaching-learning process.

Keywords: Professional and Technological Education; Teacher Training; Multiculturalism; Cultural Identity; Educational Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos e procedimentos metodológicos	70
Quadro 2 – Oferta de vagas dos cursos em funcionamento	72
Quadro 3 - Unidade didática do Curso Técnico de Pesca	82
Quadro 4 - Motivação acerca da escolha do curso Técnico Integrado em Pesca	89
Quadro 5 - Discriminação em virtude de cursar o curso Técnico em Pesca	91
Quadro 6 - Representatividade da pesca	94
Quadro 7 - Percepção dos alunos com relação a instituição e professores trabalharem a sua inserção no contexto escolar	96
Quadro 8 - Perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem mais significativo	98
Quadro 9 - Abordagem dos desafios da classe pesqueira	100
Quadro 10 - Perfil profissional dos professores	103
Quadro 11 - A temática da diversidade cultural na grade curricular da formação	106
Quadro 12 - Investimento da instituição na formação continuada do professor em temáticas relacionada à pesca	107
Quadro 13 - Eventos promovido pela instituição concernente à pesca	109
Quadro 14 - Perfil da turma	110
Quadro 15 - Abordagem dos conteúdos escolares	111
Quadro 16 - Continuidade das atividades em sala de aula	127
Quadro 17 - Inserção nas atividades	129
Quadro 18 - Ampliação do conhecimento	130
Quadro 19 - Continuidade das atividades em sala de aula	131
Quadro 20 - O trabalho e as práticas educativas	133
Quadro 21 - Percepção com relação aos alunos	134

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Figura 1- Síntese da estrutura da pesquisa	67
Figura 2 - Mapa do Estado do Espírito Santo	72
Figura 3 - Tela de apresentação da atividade “Meu lugar de fala”	117
Figura 4 - Tela de apresentação da atividade “Minha rede identitária”	119
Figura 5 - Nuvem de palavras	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de escolarização dos jovens nos municípios da região Sul do Estado do Espírito Santo	79
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BR – Brasil
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EA – Educação Ambiental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMJBA – Escola Municipal João Batista de Almeida
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ES – Espírito Santo
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IC – Iniciação Científica
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
IFF – Instituto Federal Fluminense.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MPA – Ministério da Pesca e Aquicultura
N. – Número
NEA – Núcleo de Estudo e Educação Ambiental
OMS – Organização Mundial da Saúde
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA – Programa de Educação Ambiental
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RGP – Registro Geral de Pesca
RJ – Rio de Janeiro
SEB – Secretaria de Educação Básica
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT – Temas Contemporâneos Transversais
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 A pesca no Brasil	21
2.2 Educação Profissional e Tecnológica: as políticas educacionais no Brasil	26
2.2.1 A origem da Educação Profissional e Tecnológica.....	26
2.2.2 Percurso histórico das Políticas Educacionais a partir do Governo Lula.....	28
2.3 Multiculturalismo: possibilidades e contradições	35
2.3.1 As facetas do multiculturalismo.....	36
2.3.2 Identidade e diferença.....	40
2.3.3 O currículo integrado no contexto cultural.....	42
2.4 Formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica: o reconhecimento da diferença	49
2.4.1 Concepção da docência para a EPT: continuidades e discontinuidades.....	50
2.4.2 Formação inicial e continuada de professores: a diversidade cultural em pauta.....	57
2.4.3 Práticas Educativas: inclusão das diferenças	60
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 Característica e etapa da pesquisa.....	65
3.1.1 <i>Lócus</i> da pesquisa	71
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1 Pesquisa documental	77
4.1.1 Área de Atuação do IFES – Campus Piúma.....	77
4.1.2 Justificativa do curso	78
4.1.3 Organização curricular.....	80
4.1.4 Infraestrutura do <i>Campus</i> Piúma.....	81
4.1.5 Estratégias Pedagógicas e metodológicas.....	83
4.2 Relato de experiência da pesquisadora no campo da pesquisa	86
4.3 Pesquisa exploratória	88
4.3.1 Questionário inicial aplicado aos alunos.....	88
4.3.2 Questionário aplicado aos professores.....	102
5 PRODUTO EDUCACIONAL	113
5.1 Função social.....	114

5.1.1 Justificativa.....	115
5.1.2 Descrição das etapas da oficina.....	116
5.1.3 Conteúdos de aprendizagem.....	125
5.1.4 Relações interativas entre os sujeitos da pesquisa.....	126
5.1.5 Recursos didáticos.....	126
5.1.6 Avaliação.....	127
5.1.6.1 Questionário de avaliação aplicado aos alunos	127
5.1.6.2 Questionário de avaliação aplicado aos professores.....	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES.....	151
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ ALUNOS.....	151
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES.....	153
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS ALUNOS.....	155
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS PROFESSORES.....	158
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA APLICADO AOS ALUNOS.....	160
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA APLICADO AOS PROFESSORES.....	161
ANEXOS.....	163
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO: COMITÊ DE ÉTICA DO INSTITUTO SUPERIORES DE ENSINO DO CENSA.....	163
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO: COMITÊ DE ÉTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	168

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surgiu a partir do contexto da dualidade do ensino, no qual a classe detentora do poder tinha acesso a uma educação voltada para o intelecto, enquanto para a camada popular se destinava uma educação deficitária. No entanto, com a expansão da Rede Federal, a EPT possibilitou um grande avanço para o desenvolvimento social, por meio de uma formação pautada não só para qualificação profissional da mão de obra atrelada ao desenvolvimento local, mas também para a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Diante disso, com os avanços científicos e tecnológicos e a própria complexidade do cenário social, evidenciou-se a problemática da formação docente no contexto da EPT, pois era necessário que os professores tivessem uma formação adequada para atender às demandas pedagógicas e concatenar a teoria com a prática social, de modo a conduzir os alunos a desenvolver o senso crítico para que superem a relação dominante-dominado (SANTOS; MARCHESAN, 2017).

Dessa forma, a educação tem sido negligenciada justamente por ser um instrumento de transformação e superação da realidade social dos indivíduos. Assim, problematizar os fatores que estão por trás das formas de opressão sobre os sujeitos constitui o papel da instituição escolar, que não é somente um lugar de construção de conhecimento, mas também um campo de combate à discriminação e ao preconceito. Então, é preciso pensar essas questões para que os alunos não sejam estereotipados em consequência de sua situação de vulnerabilidade social imposta por uma lógica capitalista.

Nessa perspectiva, as desigualdades sociais causadas pelo sistema capitalista geram uma exclusão social dos grupos minoritários, que em virtude de sua situação socioeconômica e discriminatória são impedidos de exercerem sua cidadania de forma plena. A falta de um Estado atuante em ações que permitam tirar esses grupos em situações de vulnerabilidade tem fragilizado a sociedade. Assim, é função do Estado implementar políticas de âmbito nacional e ou internacional que intervenham nessa fragilidade, por meio da inclusão social de forma que possibilitem os meios necessários para que os indivíduos se insiram na sociedade.

Mediante a isso, dentre os grupos socialmente vulneráveis, a comunidade pesqueira se insere nessa realidade. Assim, afirmam Rodrigues e Menezes:

Com a exclusão desses indivíduos do mercado formal, outras formas de sustento tinham que ser pensadas, surgindo assim, a alternativa do mercado de trabalho informal, sendo esta caracterizada como uma das expressões da exclusão social (RODRIGUES; MENEZES, 2013, p. 2).

É possível perceber que as pessoas que vivem em comunidades pesqueiras encontram-se em constante situação de vulnerabilidade social, ou seja, situação de pobreza, gerada pela lógica excludente da sociedade capitalista.

A pesca artesanal é caracterizada pela tradição familiar, sendo assim, os filhos de pescadores, desde criança, observam as atividades desempenhadas pelos pais e despertam o interesse e ou até mesmo a própria necessidade de ajudar no sustento da família contribui para exercer a mesma atividade dos pais. No entanto, ao exercer a profissão muitos acabam se afastando da escola pela falta de tempo, interesse ou pelo fato de não se sentirem incluídos na instituição escolar, o que impossibilita a sua profissionalização e conseqüentemente tendo que se enquadrar no mercado de trabalho informal (RODRIGUES; MENEZES, 2013).

Para Bastos, o efeito do desemprego acarreta danos prolongados ao jovem, sendo assim, afirma que:

o fato de estar desempregado em algum momento aumenta a probabilidade de que essa situação se reproduza no futuro próximo, na medida em que o indivíduo for deteriorando os seus atributos enquanto trabalhador ativo, face à exclusão do trabalho. Sob determinadas condições, essas circunstâncias poderão gerar um círculo negativo, ao qual o trabalhador jovem se verá circunscrito e do qual terá dificuldade para se recuperar (BASTOS, 2007, p.172).

Nesse sentido, o multiculturalismo se insere como política de inclusão social, pois possibilita problematizar o quadro de exclusão das comunidades pesqueiras, primando pelo reconhecimento e a valorização das culturas dos grupos minoritários que são estigmatizados¹ e marginalizados pela sociedade, pelo fato da sua cultura não se enquadrar na cultura padrão, repercutindo nas instituições escolares. Assim sendo, a sua identidade é colocada em nome de uma cultura nacional, na qual ao assumir a identidade nacional o indivíduo perde a sua

¹ O conceito de estigma na perspectiva de Goffman (1988), é considerado um atributo depreciativo, no qual categoriza os indivíduos inviabilizando a aceitação na sociedade. Goffman menciona três tipos de estigma: primeiro, os aspectos físicos corporais considerados as deficiências físicas que são nitidamente visíveis. Em segundo, são considerados a moral dos indivíduos. Já o terceiro, são os estigmas com relação a raça, nação e religião. Desse modo, os que se mantêm distante desses aspectos são chamados de “normais” enquanto os “outros” são discriminados, devido não se enquadrarem nos padrões estabelecidos. Sendo assim, o indivíduo acaba internalizando o que a sociedade impõe e se sente fracassado e incapaz. Dessa forma, o indivíduo estigmatizado se sente inseguro ao se relacionar com os “normais”, devido à forma como ele será tratado em relação ao seu estigma.

identidade subjetiva. Sendo assim, HALL (1992) destaca que a identidade unificada é uma ilusão, uma vez que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, pois a identidade nacional é formada e transformada no interior das representações

Por isso, a importância da educação está estruturada de fato com as questões culturais, de modo que o professor compreenda quem são os sujeitos da ação educativa, levando em consideração as suas vivências e singularidades, para que a sua identidade cultural seja preservada e, sobretudo, promover uma aprendizagem, na qual o aluno seja capaz de compreender as formas de opressão que estão por trás da desconfiguração de sua cultura imposta pelo sistema capitalista, de modo a exercer a sua cidadania de forma plena.

Desse modo, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *Campus* – Piúma, localizado na Praia Doce, no município de Piúma, Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil é o campo de estudo desta pesquisa.

Segundo dados do IBGE de 2019, o município de Piúma tem 21.711 pessoas, com unidade territorial de 74,046 km² (IBGE, 2019). Em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da rede pública, no que tange ao Ensino Fundamental correspondeu a 5,4 nos anos iniciais na rede municipal e nos anos finais na rede municipal atingiu 4,1 e 4,5 na rede Estadual (INEP, 2019c). Conforme os dados apresentados, o IDEB nos anos finais tem um índice pouco expressivo ao esperado até 2022 que é 6,0 (INEP, 2019d). Com relação ao IDEB do IFES – *Campus* Piúma, não foram encontrados resultados referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019, nos registros do IDEB por escola, conforme apresenta o site² do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2018, os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica apontaram 10 escolas de ensino fundamental com 2.849 matrículas e 2 escolas de ensino médio com 886 matrículas (INEP, 2019d).

O IFES - *Campus* Piúma³ foi criado em 2010, em uma área onde estava sediada a Escola de Ensino Fundamental e de Pesca (Escopesca) fundada em 1986, voltada para atender os filhos de pescadores, no intuito de oferecer mão de obra qualificada para atuar na atividade pesqueira. Assim, com a extinção da Escopesca em 2009, foi implementado o IFES - *Campus* Piúma (ES), tendo por objetivo a formação e capacitação dos alunos para atuar no setor pesqueiro, de modo a cooperar com o desenvolvimento regional devido ao destaque que a pesca tem na economia do município.

² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 12 nov. 2020.

³ História “sobre o *Campus*” retirada no Portal do IFES - *Campus* Piúma. Disponível em: <https://piuma.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus>. Acesso em 17 ag. 2020.

O município de Piúma tem a pesca artesanal como sua principal fonte de renda, no qual além de trabalhar com o mercado interno, também exportam para o litoral brasileiro. Dessa forma, na alta temporada a economia do município gira em torno dos turistas que movimentam o comércio, visto que o município oferece serviços de pousada, restaurantes e passeios de barco, porém em baixa temporada a economia tem um declínio (DUARTE, 2010).

Sendo assim, Duarte descreve a atividade do setor pesqueiro no município em questão:

O trabalho dos pescadores a bordo dos barcos é uma das atividades envolvidas no setor pesqueiro que, estabelecido em torno da pesca artesanal, compreende também desde a fabricação de redes e tarrafas até a construção e reforma de embarcações; desde a produção de gelo nos entrepostos até a provisão de alimentos para a tripulação; desde o descarregamento do pescado até a inspeção de qualidade e comercialização. Desta forma, antes de chegar ao consumidor, o pescado passa por várias etapas, até a comercialização, o que movimenta a economia local durante todo o ano (DUARTE, 2010, p. 20).

O problema da presente pesquisa reside na questão do reconhecimento cultural, tendo em vista que a comunidade pesqueira vive em condições de vulnerabilidade social, sendo necessário problematizar o sentimento de pertencimento cultural⁴ desses alunos, considerando que é provável que esses jovens se sintam marginalizados por serem filhos de pescadores ou ainda, percebam efeitos da discriminação dentro de sua instituição escolar e comunidades. Além disso, outro ponto se refere à metodologia utilizada em sala de aula, tendo em vista que as supostas inadequações de práticas pedagógicas que não contemplem a realidade dos alunos e desconsiderem o multiculturalismo podem constituir empecilhos no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, em que medida o IFES - *Campus* Piúma (ES) que objetiva atender alunos oriundos de comunidades pesqueiras trabalha o multiculturalismo como política de inclusão socioeducacional? Como o tema é abordado no PPC (Projeto Pedagógico do Curso técnico integrado em Pesca) e no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional)?

A presente pesquisa tem como finalidade dar prosseguimento ao projeto de pesquisa de Iniciação Científica que teve dois momentos principais:

⁴ De acordo com Cardoso *et al* (2017), pertencimento cultural significa o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito constituinte de uma sociedade, que atribui valores éticos e morais, no qual delineiam as particularidades culturais. Nesse sentido, o sentimento de pertencimento cultural é carregado de elo afetivo entre as pessoas e o lugar vivenciado.

1- Pesquisa/monográfica: O tema surgiu durante o curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF) e tomou corpo quando ingressei em 2015 como Bolsista de Iniciação Científica (IC), no projeto sob o título “Cultura na escola é escola com cultura: formação continuada de professores, patrimônio cultural e história - práticas interdisciplinares no município de São Francisco de Itabapoana-RJ”. O projeto teve por objetivo principal dinamizar/incentivar, por meio da implantação de uma sala de cultura, o ensino e aprendizagem voltado para uma prática pedagógica inter e transdisciplinar, voltando-se, para tal, ao campo da formação continuada de professores do Ensino Fundamental. Esta proposta teve por alicerce o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, procurando desenvolver uma relação democrática e transformadora com a comunidade de São Francisco de Itabapoana (especificamente representada por uma escola de Ensino Fundamental). Este projeto teve como público-alvo, professores, gestores, alunos e comunidade da Escola Municipal João Batista de Almeida (EMJBA). A escola em questão, está localizada no Bairro Praia dos Sonhos/Sossego, em uma comunidade tradicional de origem pesqueira.

A partir desse projeto em questão, no segundo ciclo entre outubro de 2016 a setembro de 2017 houve o desejo de trabalhar o tema: Formação inicial e continuada de professores voltada para o multiculturalismo, com o objetivo principal de desvelar tal conceito e identificar como tem sido as práticas pedagógicas dos professores voltadas para a diversidade cultural. Desse modo, o projeto foi a base do meu trabalho final de conclusão de curso, sob forma monográfica, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

2- Trabalho de IC/PEA-Pescarte: A partir do Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, ingressei como Bolsista de Iniciação Científica compreendido no lapso temporal de julho do ano de 2017 a julho do ano de 2019. O PEA Pescarte é um projeto de mitigação socioambiental desenvolvido por meio da gestão compartilhada entre a Petrobras e a UNEF, sob a supervisão do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em cumprimento a uma exigência legal do Licenciamento Ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás da Petrobras na Bacia de Campos. O projeto tem como objetivo o fortalecimento da classe pesqueira para que esses grupos possam participar ativamente da Gestão Ambiental Pública. Suas ações socioeducativas estão direcionadas na elaboração de projetos de Geração de Trabalho e Renda para que esses grupos fortaleçam sua identidade produtiva e alcancem a autonomia financeira, valorizando suas tradições e estimulando a participação cooperativa comunitária. A linha de pesquisa, a qual atuei foi a Justiça Ambiental: esta linha refere-se à questão da justiça distributiva, a saber, concernentes aos custos e benefícios advindos da exploração de recursos naturais entre os

diversos segmentos da sociedade. Especificamente, diz respeito à compreensão e à percepção sobre a justiça na distribuição dos benefícios e impactos negativos dessa atividade na perspectiva de pescadores, pescadoras e seus respectivos familiares.

Essa experiência me possibilitou compreender o quanto a classe pesqueira é invisibilizada pelo poder público e como isso influencia na sua baixa autoestima e no enfraquecimento do seu pertencimento cultural. Nesse viés, a classe referida enfrenta graves problemas sociais, que os colocam em situação de desvantagem no meio social, no intuito de silenciar as suas vozes e estabelecer uma relação de dominante-dominado. Nesse sentido, essas questões motivaram a autora a pesquisar esta temática, pois acompanhou de perto os problemas que assolam a classe pesqueira e percebeu a necessidade de dar visibilidade a esse cenário de exclusão, para que sejam elaboradas políticas públicas para esse grupo social, de modo que a sua cultura seja reconhecida e valorizada na sociedade. Dessa forma, muitos pescadores relatam que não desejam que os filhos sigam essa profissão devido à falta de investimento e desvalorização da profissão, o que chamou atenção da pesquisadora, para o fato de como a instituição de ensino trabalha a inserção de alunos oriundos de comunidade pesqueira, visto que a sua cultura não é valorizada socialmente

Nesse âmbito, a pesquisadora, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), pode aprofundar os seus conhecimentos no que diz respeito a essa modalidade de ensino, no qual foi possível compreender a essência do seu princípio educativo, que consiste na formação profissional dos sujeitos voltada para os arranjos produtivos locais e regionais, mas antes a formação de um sujeito politizado, que seja capaz de compreender os mecanismos opressores que deslegitima a sua cultura e nela possa atuar para transformar a sua realidade, ou seja, uma educação comprometida com a formação humana, que vai ao encontro da proposta deste presente trabalho. Dessa forma, a pesquisadora pesquisou por institutos que ofertassem o curso de pesca e nessa busca encontrou o IFES-*Campus* Piúma.

Mediante a isso, a pesquisa me trouxe questionamentos relativos a questões de como a referida instituição, que objetiva atender jovens, (especificamente alunos do curso Técnico em Pesca) trata o multiculturalismo com foco na comunidade, que possui especificidades culturais que podem não ser valorizadas pelo instituto, visto que a sociedade trata a classe pesqueira como um grupo marginalizado e essas questões perpassam pela instituição escolar.

Diante disso, a relevância da presente pesquisa consiste em tornar esta discussão mais concreta, no sentido de interferir na realidade social em que a pesquisa está inserida por meio de proposição que melhor equacione o(s) problema(s). Nesse sentido, a perspectiva do multiculturalismo que norteia esta análise configura um elemento imprescindível, uma vez que

tem possibilitado a inserção dos problemas sociais, sobretudo no que se refere à discriminação e ao preconceito, nas pautas de discussões, inclusive no ambiente escolar (GONÇALVES; SILVA, 2006). Desse modo, a necessidade de se ter uma prática educativa que atenda à diversidade cultural e a implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente são temáticas de extrema urgência, visto que a instituição escolar reflete as interferências sociais, o que compromete a ação educativa.

Nessa conjuntura, a problematização de questões que incidem no curso Técnico Integrado em Pesca ajuda a esclarecer alguns pontos que podem constituir empecilhos para a emancipação do indivíduo, uma vez que os Institutos Federais têm por finalidade a oferta de uma Educação Profissional e Tecnológica articulada com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental, local, regional e nacional. Sendo assim, é responsabilidade dos institutos possibilitar uma educação que promova, sobretudo, o fortalecimento cultural dos seus educandos.

Nesse aspecto, o multiculturalismo se insere no campo da educação como política de inclusão socioeducacional, pois busca direcionar ações para que os alunos sejam inseridos no processo de ensino-aprendizagem, no qual sejam valorizados os seus saberes e a sua identidade cultural possibilitando não só o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural, mas também a integração da classe pesqueira nas esferas sociais de forma a mudar o histórico excludente.

Como objetivo geral no presente trabalho, tencionou-se a analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES), à luz do multiculturalismo com ênfase na realidade da comunidade local, visando a valorização e a inclusão socioeducacional dos alunos.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa destacam-se:

- Identificar projetos e conteúdos voltados à valorização sociocultural dos alunos, no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES), por meio da análise do Projeto Pedagógico de Curso, do curso Técnico em Pesca e do Plano de Desenvolvimento Institucional.
- Compreender quem são os alunos, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES) e quais os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem por este curso, por meio da aplicação de questionários.
- Diagnosticar a formação inicial e continuada dos professores que lecionam no quarto ano,

do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), por meio da aplicação de questionários.

- Avaliar a percepção dos professores que atuam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES) acerca da inclusão socioeducacional, por meio da aplicação de questionários.
- Desenvolver um produto educacional, em formato de guia didático, por meio da realização de oficina com os alunos e professores, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), no intuito de suscitar nos alunos o sentimento de pertencimento cultural e possibilitar um debate com os professores sobre a importância da utilização de metodologias inclusivas e plurais no processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, na qual foram realizados levantamentos de dados, por meio da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso, do curso Técnico Integrado em Pesca e do Plano de Desenvolvimento Institucional. Foi possível, também, a aplicação de questionários semiestruturados aos alunos e professores, do quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do período vespertino. Posteriormente, os dados obtidos foram analisados pela técnica da análise de conteúdos proposta por Bardin (1977). Com relação ao produto educacional, este consistiu na elaboração de uma oficina realizada com os alunos e professores, no quarto ano do período vespertino do curso em questão por meio da pesquisa-ação, na qual foi materializada em formato de guia didático.

Desse levantamento, alguns autores se destacaram em nossa abordagem, tais como: Canen (2001, 2007, 2014); Pimenta (1999); Candau (2011); Gonçalves e Silva (2006); Pansini e Nenevé (2008); Pacheco (2010, 2012); Ciavatta (2012); Rodrigues e Menezes (2013); Ramos (2014); Mariano (2014); Marco e Angelin, (2014); Costa (2018); e Weigel *et al.* (2019).

A partir disso, a presente pesquisa está estruturada em seis partes: Na primeira parte, intitulada “Introdução” delinea-se o contexto e a problemática em que se encontra a pesquisa.

Acerca da segunda parte, que se refere ao “Referencial Teórico, este está organizado em seções e subseções: A primeira seção, intitulada “A pesca no Brasil” contempla o contexto histórico da pesca, na qual ressalta-se os desafios da classe pesqueira.

A segunda seção, por sua vez, chamada “Educação Profissional e Tecnológica: as políticas educacionais no Brasil”, centra-se na origem da Educação Profissional e tecnológica.

Nesse sentido, ressalta-se as principais políticas educacionais a partir do governo Lula, que configurou um período de avanço para esta modalidade de ensino.

Já a terceira seção, denominada Multiculturalismo: possibilidades e contradições, discorre-se sobre a trajetória histórica do multiculturalismo, no qual são apresentadas as diferentes concepções dos autores acerca do tema. Dessa forma, expõe-se o processo de formação identitária dos sujeitos, sobretudo, os fatores que dificultam essa formação. Nessa perspectiva, fomenta-se uma discussão em torno da inserção do multiculturalismo no sistema educacional, tendo o currículo integrado como porta de entrada, por ser um instrumento que orienta a ação educativa.

Por fim, a quarta e última seção, cujo título “Formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica e o reconhecimento das diferenças”, apresenta-se o cenário em que a formação de professores vem ocorrendo ao longo dos anos, inclusive, salienta-se a problematização da precarização da condição docente. Diante disso, a discussão amplia-se para a formação docente sob a ótica da diversidade cultural, na qual salienta-se os desafios que os professores enfrentam em sala de aula no que se refere à inclusão das diferentes culturas no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, são propostas sugestões de estratégias didático-pedagógicas que contemplem a identidade cultural dos alunos.

Com relação a terceira parte no que tange à “Metodologia”, dedica-se as etapas da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Na quarta parte, denominada “Resultados e discussão dos dados” dedica-se à exposição dos resultados e discussão dos dados coletados em cada etapa desta pesquisa, bem como caracterização dos participantes da pesquisa e os procedimentos da análise das respostas dos questionários aplicados aos alunos e professores.

Já a quinta parte, intitulada “Produto Educacional”, detalha-se a elaboração da oficina, como os objetivos, conteúdos, as estratégias didático-pedagógicas e avaliação.

Por fim, finaliza-se esta pesquisa tecendo algumas considerações acerca das discussões realizadas na presente pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta parte da pesquisa destina-se ao estado da arte, no qual está organizado em quatro seções intituladas: “A pesca no Brasil”, “Educação Profissional e Tecnológica: as políticas educacionais no Brasil”, “Multiculturalismo: possibilidades e contradições” e “Formação de

professores da Educação Profissional e Tecnológica: o reconhecimento da diferença” e suas respectivas subseções.

2.1 A pesca no Brasil

Nesta seção será discutido o processo histórico da pesca no Brasil, levando em consideração a desvalorização da classe pesqueira na sociedade e a sua consequência no âmbito social.

A pesca é uma atividade realizada pelo homem para sua sobrevivência desde os primórdios, sendo assim, essa relação vai além dos meios de subsistência, envolve saberes como técnicas de manejo e conhecimento da natureza.

Nesse sentido, a pesca ao longo do tempo manteve alguns utensílios e métodos de captura do pescado, pois ainda é possível identificar petrechos da antiguidade. Desse modo, o avanço de tecnologias voltadas para essa atividade permitiu melhorar as condições de trabalho dos pescadores e conseqüentemente possibilitou o aumento da produção do pescado, porém nem todos têm acesso as tecnologias.

A pesca no Brasil teve forte influência dos indígenas que já habitavam o país e viviam da caça e da pesca, sendo assim, tiveram papel preponderante, pois foram responsáveis pela transmissão da técnica de pesca de geração para geração.

De acordo com Silva, a pesca artesanal no Brasil teve também forte influência do militarismo, por meio da missão do cruzador José Bonifácio da Marinha entre 1919 e 1924. Nesse aspecto, o pesquisador afirma que:

A missão foi responsável pela criação de 800 colônias de pesca, que passaram a ser a única formação representativa conhecida pelos pescadores e as quais foram obrigadas a pertencer. A missão também criou mais de 1.000 escolas, organizou grupos de escoteiros, fundou postos de saneamento, procurou desenvolver a instrução profissional, combate à verminose, malária e alcoolismo e procurou fiscalizar a pesca predatória. Apesar dos avanços, a missão trouxe implicações políticas nefastas aos pescadores, pois a marinha se deteve em questões de segurança nacional da costa no período da segunda guerra mundial e impuseram o engajamento dos pescadores na defesa militar do país estabelecendo o controle social sobre as comunidades pesqueiras (SILVA, A., 2014, p.16).

A partir de 1967 a produção pesqueira teve um aumento considerável, pois o Estado passou a investir no setor pesqueiro por meio de incentivos fiscais e aberturas de empresas para a exploração de recursos pesqueiros. Esse avanço foi possível com o Decreto Lei n. 221/67 que

teve como objetivo estimular o desenvolvimento da pesca industrial em detrimento do pescador artesanal, pois não trouxe a definição de pescador artesanal, somente a definição simplória da pesca desportiva, científica e comercial. Ademais, por meio do Decreto o Estado reestruturou as colônias de pescadores, inibindo ações de reivindicação da classe pesqueira (SILVA, A., 2014; OLIVEIRA; SILVA, 2012).

Desse modo, o ideário que preponderava nessa década era o de desenvolvimento social, sendo assim, o Estado realizou uma série de investimentos para modernizar os setores produtivos, como a importação de maquinários e insumos de países desenvolvidos, especificamente dos Estados Unidos. Diante desse cenário, o Brasil não atingiu a modernização, pois se viu endividado e com tecnologias arcaicas devidos aos altos investimentos, falta de conhecimento dos recursos pesqueiros e a política centrada na pesca industrial, no qual refletiu na produção do pescado. Portanto, a produção teve um longo período de instabilidade, ocasionado pela sobrepesca. Logo, o Decreto Lei n. 221/67 foi permeado pelo ideário da industrialização acarretando a exploração do pescado e conseqüentemente a sua diminuição na costa afetando o pescador artesanal até os tempos atuais.

Atualmente, a atividade pesqueira é regida pela Lei n. 11.959/2009 que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, no qual trouxe o conceito jurídico e operacional do pescador artesanal, que conforme o artigo 8, inciso I e alínea A, considera-se pesca artesanal, “quando praticada diretamente por pescador profissional, de forma autônoma ou em regime de economia familiar, com meios de produção próprios ou mediante contrato de parceria, desembarcado, podendo utilizar embarcações de pequeno porte” (BRASIL, 2009). Assim, possibilitou o reconhecimento legal do pescador artesanal, no que tange aos critérios para a efetivação do Registro Geral da Pesca (RGP).

Diante disso, a pesca artesanal não tem vínculo empregatício, sendo assim, como forma dos pescadores terem garantia de direitos trabalhistas, em 2004 foi estabelecido pela Secretaria de Pesca e Aquicultura, o RGP, que é um documento que certifica o pescador como profissional, no qual é necessário que o pescador atenda a normativa do Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) n. 06, de 29 de junho de 2012, para obter a licença de Pescador Profissional. Por meio do RGP, é assegurado ao pescador os direitos previdenciários, linha de microcrédito destinada à atividade pesqueira e o benefício do seguro defeso (RODRIGUES; MENEZES, 2013). O benefício é concedido pelo Instituto Nacional do Segurado Social (INSS), devido à paralisação temporária do pescado, de modo a garantir a reprodução e preservação da espécie. Assim, para

ter acesso ao seguro defeso o pescador precisa, dentre a documentação⁵ exigida, comprovar que não possui outra fonte de renda.

Desse modo, a Colônia de Pescadores foi pensada para ser uma entidade representativa dos pescadores artesanais, a qual é vedada a interferência do Poder Público na sua organização, sendo constituída por pessoas físicas, de modo a realizar a interlocução dos seus diretos e deveres, e discutir os problemas da categoria. Logo, ela desempenha um papel fundamental para a legitimação e o fortalecimento da classe pesqueira.

A pesca artesanal é uma atividade desempenhada por trabalhadores não assalariados, que tem como regime econômico a economia familiar, em prol do sustento de suas famílias. A atividade é desenvolvida em parceria com os proprietários dos meios de produção, com quem os pescadores dividem o seu ganho. Os pescadores atuam em locais próximos à costa, lagos e rios, o que possibilita além da pesca, o relacionamento com as pessoas e o ambiente. Diferentemente do que ocorre com a pesca industrial, praticada por pessoa física ou jurídica, no qual o pescador desempenha a atividade em alto mar, por um período na condição de empregado ou sistema de cota-parte com fins comerciais, o qual utiliza embarcações com qualquer arqueação bruta e petrechos modernos (BRASIL, 2009).

A pesca artesanal brasileira possui especificidades, na qual os sujeitos constroem, desconstroem e reconstroem os seus conhecimentos, por meio de relações próprias de convívio com o meio, sendo assim, são levados em consideração os fatores, econômicos, políticos, sociais, culturais, ambientais referente a cada local, no qual a pesca é desempenhada.

Nesse âmbito, é importante chamar atenção para o fato de os dados estatísticos da pesca artesanal brasileira não terem uma continuidade, sendo assim, a ausência desses dados dificulta a implementação de políticas públicas voltadas para o setor pesqueiro.

Segundo Silva, “a pesca artesanal é responsável por mais da metade do pescado capturado no mundo, sendo responsável ainda por empregar mais de 90% dos 35 milhões de

⁵ Documentação exigida para ater acesso ao Seguro Defeso:

- I - Procuração ou termo de representação legal, documento de identificação com foto e CPF do procurador ou representante, se houver;
 - II - Documento de identificação oficial válido e com foto (Carteira de Identidade ou Carteira Profissional, por exemplo);
 - III - Comprovante de inscrição no Cadastro de Pessoa Física (CPF);
 - IV - Cópia do comprovante do recolhimento da contribuição previdenciária (GPS), caso tenha comercializado sua produção à pessoa física; ou
 - V - Cópia de documento fiscal de venda do pescado à empresa adquirente, consumidora ou consignatária da produção, em que conste a operação realizada e o valor da respectiva contribuição previdenciária;
 - VI - Registro de pescador profissional na categoria artesanal, emitido há pelo menos um ano;
 - VII - Comprovante de residência em municípios abrangidos pela portaria que declarou o defeso.
- Informação sobre o Seguro Defeso – Pescador Artesanal. Disponível em:
<https://www.inss.gov.br/beneficios/seguro-desemprego-do-pescador-artesanal/>. Acesso em 13 de agosto de 2020.

pescadores” (FAO, 2010 *apud* SILVA, A., 2014, p. 10). Diante disso, a pesca é de fundamental importância econômica e social, pois além de gerar emprego é responsável pela alimentação de milhares de famílias, mesmo tendo baixo lucro para o trabalhador.

Nessa perspectiva, com base no relatório O Estado Mundial da Pesca e Aquicultura⁶ - (FAO, 2018), o consumo de pescado na América Latina e no Caribe crescerá 33% até 2030. Espera-se também um aumento em todas regiões e sub-regiões, África (+37%), Oceania (+28%) e Ásia (+20%). Esse crescimento será devido ao aumento de emprego nos setores da pesca e aquicultura.

Segundo os dados do Anuário Peixe BR de Piscicultura (2019), o Brasil produziu 722.560 toneladas de peixes de cultivo em 2018, com crescimento de 4,5% sobre as 691.700 toneladas do ano anterior e produziu 400.280 toneladas de Tilápia em 2018, com crescimento de 11,9% em relação ao ano anterior (357.639 t). Com esse desempenho, a espécie representa 55,4% da produção total de peixes de cultivo (era de 51,7% em 2017). Os dados também apontam, que o Brasil mantém a 4ª posição mundial de Tilápia, atrás China, Indonésia e Egito, à frente de Filipinas e Tailândia, que também têm expressiva participação no cenário global.

De acordo com o Boletim Estático da Pesca e Aquicultura (2008-2009), no ano de 2009 no Brasil existiam cerca de 833.205 pescadores profissionais registrados, distribuídos por gêneros nas 26 Unidades da Federação e no Distrito Federal da seguinte forma: na região Norte registrou-se 266.476 pescadores e 96.052 pescadoras; no Nordeste 386.081 pescadores e 161.741 pescadoras; já no Centro-Oeste 19.479 pescadores e 5.665 pescadoras; na região Sudeste 87.940 pescadores e apenas 19.383 pescadoras; e na região Sul 73.229 pescadores e 23.470 pescadoras (BRASIL, 2010a).

Atualmente, no Brasil, dos quase um milhão de pescadores artesanais, 45% são mulheres. As mulheres que ocupam espaços no universo da pesca são: pescadoras, fileteiras, descascadeiras, marisqueiras, remendeiras, vendedoras e filha de pescador⁷.

⁶Trecho retirado da notícia: “Consumo de pescado na América Latina e no Caribe crescerá 33% até 2030”. Disponível em: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/pt/c/1144412/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

⁷Trecho da notícia: “Mulheres buscam visibilidade e garantia de direitos”. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/pescadoras-buscam-visibilidade-e-garantia-de-direitos>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Entende-se por fileteira e descascadeira, atividades que se enquadram na pós captura do pescado, sendo a fileteira, responsável pela retirada das camadas de pele do peixe, chamado “filé” enquanto a descascadeira atua na descamação do camarão, sendo assim, ambas realizam a tarefa de higienização e conservação do pescado (SILVA; SILVA; TORELLI, 2013). No que tange a marisqueira, ela tem seu modo de vida baseado na pesca familiar, sendo profundas conhecedoras do ambiente, adaptando a atividade à sazonalidade, à maré e aos ciclos ambientais. Elas trabalham por horas na lama fria do mangue, coletando diversas espécies de marisco, sendo os recursos mais capturados em áreas estuarinas e manguezais de todo o Brasil, a ostra, o sururu e o mexilhão (GASALLA *et al*, 2019, p. 4).

Nesse sentido, apesar do aumento da produção pesqueira, este setor enfrenta graves problemas no que tange às condições de trabalho e à escolarização. Dessa forma, os pescadores estão à margem da sociedade, devido à distribuição desigual da renda do país. Logo, o baixo nível de escolarização da classe pesqueira dificulta o acesso às políticas públicas referentes à saúde, educação e assistência social. Entende-se que é por meio da educação que o indivíduo tem a oportunidade de mudar o quadro de exclusão social, pois adquire conhecimentos dos seus direitos e deveres que possibilitam refletir criticamente sobre os fatores que estão legitimando a sua cultura.

Desse modo, as políticas sociais surgem não só da má redistribuição dos recursos públicos, mas também dos conflitos entre capital e trabalho, portanto, nas relações entre proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador das relações sociais.

As políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturadas produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p.31).

É importante ressaltar, que o Estado democrático atua de forma a atender à sociedade como um todo e tem como princípio à igualdade. Sendo assim, assegura a participação dos sujeitos nos espaços decisórios, na qual suas demandas são atendidas e as políticas são universalistas. Estado visa a garantia dos direitos sociais que são fundamentais para que os indivíduos tenham uma vida digna, justa e igualitária.

Nesse contexto, Santos e Azevedo (2009) afirmam que a abertura política a partir da década de 80, favoreceu o desenvolvimento de pesquisas acerca das desigualdades sociais e o seu reflexo na escolarização das camadas pobres, de modo a denunciar as incoerências que permeiam o âmbito educacional, configurando uma política na área de educação de base crítica.

Por conseguinte, o papel da política educacional é democratizar o quadro que se estabeleceu frente às desigualdades instaladas nas estruturas sociais, na qual visa a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres para que possam atuar de forma crítica frente aos problemas sociais para além de uma formação voltada para atender o mercado. Na seção a seguir aprofundaremos esta discussão.

Nesse sentido, compreende-se por remendeira, quem realiza a confecção e o reparo dos instrumentos de captura do pescado (MARTINS; ALVIM, 2016, p. 384).

2.2 Educação Profissional e Tecnológica: as políticas educacionais no Brasil

A proposta desta seção consiste em problematizar as políticas educacionais a partir do contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica, de modo a evidenciar os avanços e recuos que tais políticas lograram ao decorrer dos anos, bem como o seu impacto no plano desenvolvimentista do país.

2.2.1 A origem da Educação Profissional e Tecnológica

A trajetória da Educação Profissional (EP) brasileira é demarcada pelo dualismo entre educação profissionalizante e educação geral que ainda consiste em um palco de grandes embates. No que concerne à EP, destinada à classe inferior⁸, a ênfase era pautada na função instrumental para atender as demandas do mercado de trabalho, sendo assim, a formação do indivíduo ocorria de forma fragmentada, pois não havia preocupação em formar sujeitos críticos e reflexivos, uma vez que as questões sociais, políticas, econômicas e culturais pertencentes a sua realidade eram ausentes nos conteúdos de ensino. A educação geral, voltada para atender a classe elitista, consistia em um ensino acadêmico e propedêutico para formar dirigentes, o que possibilitava alcançar altos patamares, enquanto ao pobre, as funções subalternas. Logo, a divisão entre os saberes já evidencia o seu caráter excludente pautado no antagonismo de classes.

A formação profissional como responsabilidade do Estado teve início em 1909, por meio da Criação da Escola de Artes e Ofícios em diversas unidades de Federação. Embora, tivesse a proposta de atender ao desenvolvimento industrial, que até então não existia, essa escola teve por finalidade oferecer uma educação aos pobres calcada na formação moral por meio da profissionalização, pois tinha como objetivo esconder as mazelas da sociedade, por meio de uma educação assistencialista. Nesse sentido, a educação era destinada de forma desigual, pois no decorrer do século XIX não havia organização sistêmica da educação para que a sua oferta ocorresse de forma igualitária. (KUENZER, 2000; ESCOTT; MORAES, 2012).

Frente ao exposto, com o objetivo de estruturar a EP e superar essa dualidade, após tentativas de avanços e recuos de torná-la compulsória ao sistema regular de ensino, especificamente no antigo segundo grau, foi sancionada a segunda versão da LDB – Lei de

⁸ “O pobre que está fora das normas de aparência e de etiqueta, ou que não domina os códigos culturais hegemônicos” (JORDÃO; MENDONÇA, 2016, p. 160).

Diretrizes e Bases, nº. 9.394/96 pelo Decreto n. 2.208/97 que segundo Ramos (2014), trouxe um contexto desfavorável à classe trabalhadora, uma vez que a EP passou a ser ofertada de forma desvinculada do ensino médio, sendo assim, os cursos técnicos tiveram currículos específicos, de modo a promover uma formação pautada em competências para o mercado de trabalho.

Admitindo-se seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (artigos 39 a 42). Com respeito ao ensino médio, definido como etapa da Educação Básica, a preparação básica para o trabalho seria uma de suas finalidades (art. 35, inciso II). A habilitação específica, resultado da preparação para o exercício de profissões técnicas, foi considerada como uma possibilidade, desde que assegurada a formação básica do educando (art. 36, par. 2º.) (RAMOS, 2014, p. 58-59).

Dessa forma, a alteração reforçou ainda mais dualidade estrutural do ensino, pois a educação não foi pensada para a formação humana do indivíduo, mas para atender a lógica capitalista, no qual a EP se restringiu às instituições federais e privadas, de modo que poucas redes de ensino público ofertaram ensino profissionalizante, devido aos escassos recursos, sendo assim, evidenciando o seu caráter de exclusão dos grupos minoritários.

Diante disso, o Decreto n. 2.208/97 foi revogado pelo Decreto n. 5.154/2004 com o objetivo de reorganizar as bases da política de EP articulada com a educação básica, de modo a atender aos princípios da formação de trabalhadores em prol da sua emancipação. Porém, o Decreto foi permeado de grandes polêmicas, embora tivesse em seu bojo o incentivo a integração não possibilitou a mudança esperada, no qual a desestruturação se iniciou dentro do próprio Ministério da Educação (MEC), pois estava sendo realizada a troca ministerial e com isso as equipes de trabalho não estavam a par da temática. Dessa forma, com a reestruturação do MEC a pasta de políticas do ensino médio ficou na Secretaria de Educação Básica, acarretando a desintegração com as políticas de EP. Ademais, com a aprovação do Decreto, o governo anunciou a criação do Programa Escola de Fábrica, que tinha como finalidade oferecer curso de formação profissional inicial aos jovens, com idade de 15 a 21 anos, com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo, nas Unidades Formadoras, criadas nas empresas. Portanto, esse decreto fortaleceu a dicotomia entre uma formação voltada para a formação humana e a outra pautada nas competências para o mundo do trabalho, impossibilitando a emancipação do indivíduo (RAMOS, 2014; RUMMERT, 2005).

2.2.2 Percurso histórico das Políticas Educacionais a partir do Governo Lula

Ramos (2014) elucida que foi no governo de Lula⁹, especificamente a partir do segundo ano de mandato, que a EPT passou por mudanças significativas, devido à promoção de políticas públicas destinadas a este âmbito. Nesse sentido, as políticas que foram desenvolvidas ao longo do seu governo contemplaram de certa forma a integração do ensino profissionalizante ao ensino médio, o que possibilitou a coerência de uma educação pautada não só na articulação entre teoria e prática, como também entre ciência, trabalho e cultura, com o objetivo de formar sujeitos que saibam colocar em prática a sua experiência cultural e profissional, para resolver problemas oriundos do seu cotidiano e se adaptar às mudanças do mundo do trabalho, ou seja, uma formação integral.

Cabe destacar, que o contexto histórico compreendido no lapso temporal de 2004-2018 justifica-se pelo fato da efetivação de políticas públicas no âmbito da EPT que a reformulou e normatizou, sobretudo, no que concerne ao financiamento e expansão da sua oferta, objetivando a inclusão social, no qual configurou um avanço significativo para a educação brasileira.

Desse modo, como forma de promover o desenvolvimento nacional, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado, instituído pela Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007 que teve como finalidade estimular e fomentar o ensino médio integrado à EP, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com vistas à atividade econômica no contexto da produção local e regional, por meio de apoio financeiro concedido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2007). Essa iniciativa foi imprescindível para que novas ações fossem desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante disso, em 2008 foi sancionada a Lei n. 11.741/2008 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da EPT (BRASIL, 2008f). Essa lei possibilitou um grande avanço para a EJA, de modo a superar a oferta de educação assistencialista, arraigadas em práticas educativas tradicionais, tendo em vista a dificuldade de os jovens de camadas populares retornarem à escola, devido a diversos fatores, dentre eles a condição de vulnerabilidade social, na qual se encontram, uma vez que precocemente se afastam da escola para ajudar no sustento de sua família, sendo assim, “ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere

⁹ Período do Governo Lula, ex-Presidente da República Brasileira, pelo Partido dos Trabalhadores que perdurou de 2003 a 2006 e 2007 a 2010.

diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil” (DAYREL, 2007, p. 1108-1109). Logo, a EJA se configura como uma política de inclusão socioeducacional, pois se estrutura metodologicamente para tornar a educação mais próxima desses sujeitos, ou seja, de forma democrática, de modo a não só elevar a sua escolaridade, como também integrá-los na sociedade que o legitima e excluí, permitindo-os atuarem de forma crítica e ativa na sociedade.

Ademais, em 29 de dezembro de 2008 foi sancionada a Lei n. 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse sentido, conforme o artigo 1º, dessa legislação, é constituído pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008g).

Os Institutos Federais têm como proposta a organização do ensino de forma integrada, estabelecendo o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais com vista à formação não só para a inserção no mundo do trabalho, em primeiro lugar, uma formação politizada, no qual o indivíduo compreenda a dinâmica social e as relações de poder que permeiam as estruturas sociais, sobretudo, a socioproductiva, de modo que possibilite ao aluno ampliar a sua visão de mundo. Dessa forma, o trabalho é concebido no seu sentido ontológico, uma vez que a existência humana é produzida pelo homem por meio do trabalho. Posto isso, “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos” (PACHECO, 2010, p.14). Por conseguinte, trata-se de uma educação democrática pautada na contextualização dos saberes e, sobretudo, nos princípios éticos e morais comprometida com a transformação social.

O artigo 2º da lei em questão, define os Institutos Federais da seguinte forma:

[..] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008g).

Frente ao exposto, a proposta curricular fundamenta-se em dois aspectos: transversalidade e verticalização. A transversalidade corresponde ao eixo tecnológico, considerado o elemento central que perpassa o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma contextualizada com os arranjos produtivos locais e regionais. No que concerne à verticalização, tem-se os itinerários de formação: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica, no qual os saberes dialogam de maneira articulada entre os itinerários. Sendo assim, possibilita ao aluno dar continuidade à formação sem hierarquizar o saber (PACHECO, 2010).

Desse modo, é possível evidenciar o comprometimento do governo em promover políticas públicas voltadas para a expansão da EPT tanto nos Institutos Federais quanto na rede estadual de ensino, de modo a reestruturar o país, por meio de geração de trabalho e renda, tendo a produção local e regional como elemento fundamental para o desenvolvimento nacional.

No que concerne à integração da Educação Profissional ao ensino médio foi palco de embates, pois o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou ao governo, em 2010, uma proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio e do Ensino Médio pautados em alguns princípios da Lei n. 2.208/97, que já havia sido revogado. Sendo assim, representantes dos Institutos Federais e Estaduais questionaram o teor da proposta, uma vez que consistiam em retrocessos na educação, e diante dessa situação acionaram a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que organizou um Grupo de Trabalho, no qual elaborou uma contraproposta intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate”, na qual foi apresentada ao Ministério da Educação (MEC). Esse documento teve por objetivo discutir as ações imprescindíveis para as políticas de EP, os princípios e concepções que devem nortear o currículo, como também apresentou a proposta de uma resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A Secretaria de Educação Básica (SEB) também apresentou proposta para novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tendo a mesma concepção de EP elaborada pela SETEC, como forma de integrá-las (RAMOS, 2014; PACHECO, 2012).

Nesse sentido, por meio da Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 4/2010 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, que inseriu a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do artigo 30 até o 34, na qual possibilitou a integração aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e a articulação da educação regular com outras modalidades de ensino:

Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância. Ademais, enfatiza a oferta da EPT no curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e no curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Desse modo, salienta a articulação da EPT com o ensino médio sob a forma, concomitante, subsequente e integrada. Nesse sentido, focaliza a organização nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em etapas que possibilitem uma qualificação intermediária. No que se refere à EPT, define a organização curricular por eixos tecnológicos. Por fim, a avaliação dos conhecimentos e habilidades adquiridas tanto no curso de EPT quanto no local de trabalho podem ser reconhecidos e passíveis de certificação para o prosseguimento dos estudos, como também a conclusão (BRASIL, 2010b).

No governo da Presidenta Dilma Rousseff, em 2011, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei n.º 12.513/2011, que teve como objetivo expandir a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, possibilitando uma educação democrática, sobretudo, para a classe popular, atendendo prioritariamente, conforme o artigo 2º:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores; III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. § 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores. § 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional [...]. § 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. § 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação (BRASIL, 2011).

Dessa forma, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio teve uma abordagem inclusiva, de modo que a educação contemplou a camada popular que é a grande massa excluída da sociedade. Sendo assim, a profissionalização de forma integrada possibilita a articulação do conhecimento científico e tecnológico, de modo que o aluno tenha uma formação pautada no trabalho como princípio educativo, pois é por meio do trabalho que o indivíduo se constitui, socialmente, culturalmente e politicamente. Nesse âmbito, visa romper com uma educação tecnicista, que não permite o aluno compreender e refletir criticamente o processo produtivo,

uma vez que esse tipo de educação ocorre de forma descontextualizada e mecânica, tendo em vista que a ênfase é a formação de especialista para o mercado de trabalho. Portanto, devido ao contexto social no qual o país se encontrava, sobretudo, no que tange à precarização da educação e do trabalho, a EPT teve a sua própria regulamentação, por meio da Resolução CNE/CEB n. 6/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio, organizados por eixos tecnológicos vinculados ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Essa diretriz é um dos documentos que norteia a EPT na qual se articula as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica. Dentre os seus princípios norteadores, no artigo 6º destacam-se:

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012).

As mudanças significativas no que tange a EPT, tiveram impactos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 3.005/2014 com vigência até 2024. Sendo assim, a LDB 9.934/96 traz no artigo 9º, inciso I que compete à União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o PNE se fez emergente, devido às condições precárias da educação marcadas pelas desigualdades sociais, de modo a ampliar o acesso à educação e, sobretudo, possibilitar um ensino de qualidade para todos, estabelecendo metas de financiamento para a educação, diretrizes para a valorização dos profissionais da educação e promoção da democracia e dos Direitos Humanos.

Dessa forma, dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, destacam-se as metas 10 e 11 que tratam especificamente da EPT. A meta 10 estabelece “no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2015, p. 177). Essa meta visa superar a fragmentação entre educação e trabalho ofertada a esse público, possibilitando a formação para o mundo do trabalho, devido às condições de vulnerabilidade social o qual se encontram, sobretudo, em especial a camada

pobre, que precocemente é lançada no mercado de trabalho, tendo que se afastar da escola, acarretando o baixo nível de escolaridade e a precarização do trabalho. Já a meta 11 tem por objetivo “triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (BRASIL, 2015, p.187). Nesse sentido, essa meta tem como proposta democratizar o acesso à educação e possibilitar uma profissionalização técnica, entendendo que para a classe popular o acesso ocorre de forma desigual e excludente. Diante disso, como forma de efetivar a ampliação das matrículas, o PNE definiu 14 estratégias, dentre as quais evidenciam-se:

expandir as matrículas de EPT de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; fomentar a expansão da oferta dessa modalidade nas redes públicas estaduais de ensino e na modalidade de educação a distância; estimular a expansão do estágio em EPT de nível médio e no ensino médio regular; expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com seus interesses e necessidades; reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e na permanência na modalidade, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (BRASIL, 2015, p. 188).

Entretanto, para que haja a ampliação da oferta é necessário investir na formação inicial e continuada de professores para que repensem e ressignifiquem as suas práticas pedagógicas, de modo a não compactuar com a estrutura rígida de ensino tradicionalista e os estigmas sociais que permeiam o sistema educacional, uma vez que elas influenciam no rendimento escolar e “nessas condições, as escolas tornam-se espaços para reprodução das desigualdades sociais e culturais, porque o conhecimento repassado para os jovens é organizado para satisfazer aos interesses de um grupo hegemônico” (SALES; VASCONCELOS, 2016, p.72). Nesse aspecto, é fundamental também repensar a avaliação do ensino para que não seja pautada na quantificação do conhecimento, mas na qualidade do processo de aprendizagem do aluno durante o percurso escolar. Sendo assim, Vieira e Sousa Júnior argumentam que:

A possibilidade de triplicar a oferta de educação profissional ainda está longe de atender a demanda existente, pois não se trata apenas dos egressos do ensino médio, mas também, dos egressos da educação de jovens e adultos, daqueles que não conseguiram a continuidade dos estudos na educação superior e que há muitos anos esperam uma oportunidade de profissionalização para inserção no mercado de trabalho. A educação em todos os seus níveis e modalidades somente será um direito como preconizada na legislação vigente, se existirem escolas em número suficiente, com condições de acesso e permanência, para a formação integral do estudante (VIEIRA; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 166-167).

Frente ao exposto, percebe-se que não é pensar somente na ampliação do acesso à educação, mas nas condições de permanência possibilitando aos alunos carentes os meios necessários para se manter na escola e concluir a educação de forma digna, uma vez que esses alunos possuem uma condição socioeconômica abaixo da média brasileira, pois as injustiças sociais refletidas em diferentes instâncias da sociedade ditam os mecanismos de exclusão, sobretudo no sistema educacional, sendo assim, “as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram plenamente” (RAMOS, 2014. p. 9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n. 13.415/2017 são consideradas as mais recentes, que dentre as alterações e regulamentações, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Reforma do Ensino Médio), na qual foi alterada por meio da Resolução CNE/CEB n. 3/2018.

Com a Reforma do Ensino Médio, as instituições de ensino terão até o início do ano letivo de 2022 para se adequarem a essas alterações. Nesse sentido, o currículo passa a ser dividido em duas partes, porém indissociáveis: a primeira, destinada à Formação Geral Básica, tendo referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que descreve as aprendizagens destinadas a todos os estudantes e a segunda, refere-se aos itinerários formativos escolhidos de acordo com os interesses dos alunos e com a oferta da unidade de ensino. Os itinerários formativos abrangem: linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional, este último por meio de curso técnico de nível médio ou qualificação profissional. No que concerne a qualificação profissional, é possível abranger a oferta de um ou mais cursos, desde que articulados entre si. Dessa forma, o aluno pode escolher mais de um itinerário, porém a escola tem a obrigatoriedade de oferecer pelo menos um itinerário formativo, no qual é organizado por meio dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Ademais, a carga horária total do ensino médio foi ampliada para 3.000 (três mil) horas, sendo o teto máximo de 1.800 (um mil e oitocentas) horas para a formação geral, na qual as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática são obrigatórias durante os três anos de formação, enquanto as demais matérias são concentradas em itinerários que tem teto mínimo de 1.200 (um mil e duzentas) horas (BRASIL, 2018h; 2018i).

Cabe salientar que a Reforma do Ensino Médio, tem sido pauta de discussões nos espaços acadêmicos, pois não foi realizado um levantamento das carências desse nível de ensino nem houve uma consulta à comunidade escolar e às famílias, que são os grandes interessados

no processo. Outro fator, refere-se aos escassos recursos do Estado e do Governo Federal destinados à educação, sendo assim, as escolas podem ofertar as disciplinas obrigatórias e no que tange aos itinerários formativos oferecer o que está dentro de suas possibilidades e dessa forma, limitar o acesso à educação (CATELLI JÚNIOR, 2018).

Portanto, mesmo o governo tendo priorizado as políticas educacionais, como forma de elevar o nível de escolaridade, por meio da profissionalização, e assim, possibilitando uma educação que fosse ao encontro das demandas sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, não foi tão efetiva a ponto de reparar a precarização da educação, pois as desigualdades sociais que assolam o povo brasileiro, especificamente da classe popular, interferem nas condições de acesso e permanência escolar, pois a escola enquanto instância da sociedade, na qual cindida no antagonismo de classes, reproduz um currículo hegemônico acarretando a exclusão escolar. Dessa forma, é fundamental problematizar a inclusão social dos grupos minoritários sob a perspectiva do multiculturalismo, que traz para o centro de discussão as identidades que são discriminadas, em função da sua condição social e identitária. Sendo assim, continuaremos essa discussão na seção a seguir.

2.3 Multiculturalismo: possibilidades e contradições

Entender os diferentes enfoques do multiculturalismo, requer contextualizá-lo, a partir do lugar de fala dos atores sociais, que configuram a classe dominada, de modo a compreender os significados que são produzidos no meio cultural. Sendo assim, segundo Gonçalves e Silva (2006) o multiculturalismo tem sua origem nos Estados Unidos, na década de 1960, devido aos embates culturais entre colonizadores e grupos nativos, ocasionados pelo processo de colonização norte americana. Dessa forma, os grupos nativos foram submetidos ao processo de aculturação pelos colonizadores, que tinham como objetivo manter a soberania cultural eurocêntrica, pois as diferenças ameaçavam a construção de uma civilização coesa. Ademais, nas universidades a predominância eram de alunos brancos, em detrimento de alunos negros. Sendo assim, fica evidente as desigualdades de acesso no âmbito educacional, decorrentes de preconceito e racismo.

Ainda na concepção dos autores, embora a trajetória do multiculturalismo seja marcada pelos conflitos pluriétnicos no continente americano ao longo dos séculos, foi no meado do século XX que ele ganhou conotação de movimento político e posteriormente foi conquistando o âmbito educacional, no qual foi possível a sua incorporação no currículo escolar, nas práticas

pedagógicas e áreas de pesquisa em universidades. Dessa forma, o multiculturalismo iniciou-se tendo como militantes, negros e indígenas, no qual ao longo dos anos foi ampliando as suas bases políticas, no qual abarcou outras frentes, como por exemplo, o movimento feminista, LGBT e demais grupos minoritários em diferentes regiões do mundo.

Logo, a origem do multiculturalismo surge em um contexto, de injustiça social e violação dos direitos fundamentais a dignidade humana. Dessa forma, é imprescindível a problematização do processo de desvalorização e desconstrução cultural para pensarmos o multiculturalismo como possível caminho para a inclusão social dos grupos minoritários, no qual discutiremos nesta seção.

2.3.1 As facetas do multiculturalismo

O multiculturalismo é um movimento social, que tem por objetivo romper com os paradigmas de dominação cultural e garantir a defesa dos direitos civis dos indivíduos, que são discriminados e marginalizados pela sociedade por não se enquadrarem na cultura padrão, pautada nos preceitos eurocêntrico, tais como: branco, rico, heterossexual, cristão entre outros, sendo assim, a sua cultura é considerada com desviante, o que corrobora para a apagamento cultural dos sujeitos que não pertencem a cultura dominante. Por conseguinte, esse movimento visa a emancipação dos grupos minoritários, de modo que consigam alcançar as diferentes instâncias sociais, que têm sido de exclusão.

Nesse sentido, Mariano (2014), aborda as diferentes vertentes do multiculturalismo sob a perspectiva de MC Laren (2000), que estabelece quatro formas para a sua interpretação: multiculturalismo conservador, liberal de esquerda, humanista liberal e crítico.

O multiculturalismo conservador é pautado na hierarquização das culturas, no qual a branquidade é tida como soberana, sendo assim, os negros juntamente com os demais grupos minoritários são excluídos da sociedade, devido a sua cultura ser reconhecida como inferior. Dessa forma, prima pela utilização do termo diversidade cultural com o objetivo de ocultar as diferenças e passar para a sociedade a imagem de uma relação harmônica entre as culturas. Nessa perspectiva, as minorias se desvencilham de suas raízes históricas como forma de serem aceitas no meio social, acarretando a descaracterização das suas singularidades. Essa descaracterização repercute no ambiente escolar, como por exemplo, ao estabelecer a língua inglesa como universal, ou seja, a imposição de um padrão cultural centrado na cultura dominante. Posto isso, a escola, atua de modo a manter as relações de poder, na qual o conhecimento está sob o domínio da elite. Logo, os grupos minoritários compartilham dos

mesmos padrões de desempenho destinados à classe privilegiada, o que torna o ambiente escolar desigual, pois a classe elitista sempre teve vantagem em detrimento das minorias.

No que se refere ao multiculturalismo liberal de esquerda, as diferenças são essencializadas, sendo assim, a identidade não é compreendida a partir do contexto histórico-social, mas como uma categoria já estabelecida. Diante disso, parte da concepção que as relações sociais, independem das relações de poder e ideológica, pois as diferenças culturais são frutos de aspectos biológicos, que corroboram para que os sujeitos aceitem a realidade pré-determinada, que impossibilita de mudar o quadro de exclusão. Dessa forma, a função da escola seria garantir por meio da padronização cultural os privilégios da classe dominante, no qual o processo de ensino-aprendizagem estaria centrado no autoritarismo, uma vez que o conhecimento produzido muitas vezes fica a cargo das universidades, cabendo ao professor a função de reproduzir esses conhecimentos, sem confrontá-los, que por sua vez é transmitida ao aluno. Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno estão submetidos a dependência de uma política passiva.

Portanto, essa vertente do multiculturalismo, não aborda os aspectos que são fundamentais para a legitimação do reconhecimento cultural, pois o legado histórico da formação dos sujeitos é desconsiderado, para que não identifiquem os mecanismos de dominação cultural, e assim, tenham a sua cidadania pautada no conformismo, sob os princípios de uma sociedade capitalista.

Ademais, no que concerne ao multiculturalismo humanista liberal, Pansini e Nenevé (2008) complementam a visão do autor ao enfatizar que esta concepção parte do princípio que todos independente de etnia, crença e classe social compartilham da mesma igualdade intelectual. Essa vertente, defende a neutralidade cultural, no qual os sujeitos podem expressar as suas diferenças, sem serem estigmatizados, uma vez que as culturas não são hierarquizadas. Diante disso, não é levado em consideração o fato da sociedade estar pautada no antagonismo de classe, no qual gera as desigualdades sociais, que é um mecanismo de exclusão social, em prol da manutenção da lógica capitalista. Dessa forma, a abordagem em questão, invisibiliza as relações conflituosas e desiguais existentes no meio cultural. Logo, a ênfase está voltada para a normatização de padrões hegemônicos.

Canen (2007), Pansini e Nenevé (2008), coadunam com a mesma concepção do Mariano (2011) concernente ao multiculturalismo crítico, que tem por objetivo a transformação das relações sociais, no qual reconhece os conflitos produzidos nessas relações, sem recair nas estratégias de manutenção dos privilégios da classe elitista, como é o caso do multiculturalismo conservador, liberal de esquerda e humanista que defendem a soberania da cultura padrão.

Sendo assim, a diversidade cultural é compreendida na perspectiva da justiça social, na qual as diferenças culturais são reconhecidas e valorizadas, de modo que todos tenham a mesma igualdade de direitos, o que torna possível o questionamento da construção histórica da discriminação racial e a hierarquização das culturas, em prol de uma sociedade justa e igualitária.

Por fim, Canen (2014) endossa a perspectiva do autor no que tange ao multiculturalismo pós colonial, que tem por finalidade identificar o processo de construção das diferenças, por meio da linguagem e dos discursos, que estão impregnados de preconceitos e estereótipos, de modo a desconstruí-los. Ademais, essa abordagem focaliza a cultura a partir do hibridismo, que se refere às possibilidades de escolhas entre as diferentes identidades, de modo a superar a dicotomia no que tange a construção identitária. Nessa perspectiva, a abordagem pós colonial problematiza as diferenças no contexto das diferenças, sem delimitar as culturas. Desse modo, essa abordagem é apresentada no intuito de confrontar o multiculturalismo crítico, por lidar com as identidades de forma binária, com por exemplo, o homem em oposição a mulher, o negro e o branco, entre outros, recaindo na essencialização.

Por conseguinte, o multiculturalismo crítico denota a identidade de forma essencializada. Porém, os sujeitos constroem a sua identidade, por meio das relações sociais, que são processos transitórios e plurais, permeados por símbolos e significados que dão sentido a existência humana. Diante disso, tratar a identidade de forma isolada, sobretudo, desconsiderando os aspectos subjetivos, contribui para o processo hegemônico, no qual impossibilita a luta no combate ao preconceito e racismo.

Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2006) enfatizam que a proposta multicultural não é a única possibilidade de políticas culturais, visto que é necessário a existência e o confronto de outros projetos que também têm a diversidade cultural como foco de discussão para a compreensão dos diferentes pontos de vistas. Desse modo, o autor advoga que os opositores ao multiculturalismo, justificam seu posicionamento, com o argumento que tal proposta não leva em consideração a real situação dos problemas culturais. Outros, afirmam que a proposta potencializa a fragmentação da dinâmica social, acarretando a desestruturação da nação. No que se refere aos defensores, a possibilidade de consenso é mínima, sendo que há grupos, que compreendem o multiculturalismo como uma estratégia política de inclusão social. Dessa forma, por mais que o caráter cultural seja evidenciado, advogam a conservação dos valores comuns, no qual os indivíduos devem aderir. Porém, outros consideram que esses valores,

carregam uma hierarquização cultural, na qual recorreria em etnocentrismo¹⁰, visto que as relações de poder permeiam o meio cultural.

Nesse sentido, ainda na concepção do autor, o multiculturalismo é compreendido pelos estudiosos do tema, como um termo polissêmico, no qual abarca diferentes interpretações, devido os atores sociais, militantes e pesquisadores serem oriundos de diferentes organizações e frentes políticas. Nesse sentido, Pansini e Nenevé, trazem um questionamento, no qual deve permear o pensamento dos leitores:

[...] poderia esse conceito, que é amplo e controverso ao mesmo tempo, ter algo a nos dizer com relação à educação brasileira? Para responder a tal questionamento, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, bem ou mal, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 38).

Nesse viés, Sousa e Ivanick (2016) também reconhecem a ambiguidade do termo em questão e sugerem a utilização dos pressupostos de cada abordagem do multiculturalismo, de forma planejada e sem hierarquizar-los para que possam ser utilizados de maneira efetiva para a promoção da inclusão social.

Cabe salientar, que o termo inclusão social, não significa somente incluir o que está fora, mas prover os meios necessários para que os indivíduos tenham condições de se estruturar no meio social. Sendo assim, Mitchell e Hillington explicitam o termo da seguinte forma:

A inclusão social consiste na certificação de que todas as crianças e os adultos são capazes de participar como membros valorizadas, respeitados e contribuintes da sociedade. É, portanto, um conceito normativo (baseado no valor) - uma forma de elevar a fasquia e entender onde queremos estar e como chegar lá. A inclusão social reflecte uma abordagem dinâmica do desenvolvimento humano para o bem-estar que exige mais do que a remoção de barreiras ou riscos. Exige investimentos e medidas para alcançar as condições para a inclusão como nos têm ensinado os movimentos internacionais de desenvolvimento humano e de saúde da população (MITCHELL; HILLINGTON, 2002, p. 4-5).

Por conseguinte, embora seja um desafio trabalhar com o multiculturalismo, pelo fato de se tratar de uma temática, no qual tem como protagonismo os grupos minoritários, é possível

¹⁰ “O etnocentrismo é um preconceito que cada sociedade ou cultura produz ao mesmo tempo que procura incutir em seus membros normas e valores peculiares. Assim o etnocentrismo julga os outros povos e culturas pelos padrões da própria sociedade, que servem para aferir até que ponto são corretos e humanos os costumes alheios. Desse modo, a identificação de um indivíduo com sua sociedade induz à rejeição das outras” (MENESES, 1999, p. 19).

evidenciar que ele revela a violência cometida contra esses grupos, de forma coercitiva, no qual são forçados a abdicarem de sua identidade, em nome da coesão nacional para garantir a ascensão da classe privilegiada, e assim, são privados de exercerem a sua cidadania de forma plena. Nessa perspectiva, o multiculturalismo tem em seu bojo o compromisso político na defesa pelo reconhecimento e valorização da identidade cultural, mesmo abarcando diferentes enfoques, ele traz à tona o cenário de discriminação e exclusão social presente na sociedade. Diante disso, é necessário compreender o processo de formação da identidade no contexto das diferenças para que o multiculturalismo não recaia em uma visão contemplativa da diversidade cultural.

2.3.2 Identidade e diferença

Vivemos em uma sociedade composta por diferentes culturas, as quais os indivíduos constroem a sua identidade na interação com o outro, sob a influência do meio social, e nesse processo as diferenças vão se fazendo presentes e demarcando as fronteiras entre os indivíduos e grupos sociais. Dessa forma, as diferenças são sempre os outros, os quais suas identidades não pertencem a cultura padrão, como por exemplo: o pobre, negro, homossexual, não letrado, indígena, não cristão, entre outros, que em virtude de suas singularidades são tratados de forma desigual. Nesse contexto, a grande problemática da identidade e diferença gira em torno do essencialismo, no qual considera a identidade como categoria estanque, e com isso impossibilita o processo de reconhecimento do sujeito e a luta pela garantia de igualdade de direitos.

Dessa forma, Marco e Angelin (2014) compreendem a identidade, como as singularidades que compõem a formação do sujeito ou grupos sociais, tais como, classe social, etnia, gênero, o modo de vida entre outros, ou seja, são elementos que o identifica enquanto pertencente a determinada cultura, no qual influencia na constituição da sociedade, por meio de tradições passada de geração a geração. Posto isso, conforme a sociedade vai se transformando, a cultura também sofre alterações. Logo, o indivíduo pode assumir identidades diferentes mediante as circunstâncias apresentadas.

Diante disso, os autores concebem a diferença como parte inseparável da identidade, no qual ambas são construídas no interior de diferentes culturas. Desse modo, compreende a cultura como um dos elementos principais da constituição dos grupos sociais, uma vez que o diferencia de outras identidades, no qual possibilita obter informações sobre determinado grupo e assim, compreender o seu modo de vida e a forma como dão sentido a ela. Nesse sentido, salientam que a identidade é formada pelo reconhecimento do eu no outro ou pela inexistência

do reconhecimento, sendo assim, nesse processo, as diferenças são evidenciadas, pois muitas vezes o reconhecimento do outro é compreendido erroneamente, acarretando a sua desvalorização identitária e conseqüentemente o acesso diferenciado aos direitos sociais.

De acordo com Silva (2000), tanto a identidade quanto a diferença estão sujeitas as relações de poder, visto que são construções sociais. Nesse interim, a relação entre elas ocorre de forma imposta, o que significa considerar que convivem em um campo de hierarquias e disputas entre os grupos sociais pelo acesso privilegiado aos bens materiais e imateriais¹¹. Desse modo, a afirmação da identidade e a marcação da diferença, supõe a delimitação e distinção do outro, entre “nós” e “eles”, sendo assim, a classificação é pautada no binarismo, porém, uma com o peso positivo e o outro negativo.

Dessa forma, Pansini e Nenevé advogam a relevância das diferenças para não recair na padronização cultural.

As diferenças são importantes e devem ser levadas em consideração na medida em que apostar unicamente na igualdade é correr o risco de apagar as diferenças culturais essenciais para a perpetuação de atitudes, conhecimentos e valores; ou ainda as diferenças de classe social, gênero, sexualidade entre outras (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 36).

Por conseguinte, é fundamental que as diferenças sejam evidenciadas, não para serem estigmatizadas, pelo contrário, é necessária para que haja o reconhecimento social dos grupos minoritários, de modo que não fique apenas no plano ideológico, que prega o reconhecimento e a valorização das identidades minoritárias, mas não concebe a diferença como elemento primordial para a sua efetivação. Dessa forma, é preciso avançar na luta pela defesa da igualdade de direitos para que os grupos minoritários sejam incluídos na esfera social sem discriminação, em virtude da sua condição social, e tenham as mesmas igualdades de direitos que os demais sujeitos, pertencentes a classe elitista. Nesse interim, é impossível falar em direitos sem conceber a educação, como instância primordial, na qual possibilita a formação de sujeitos para exercerem a sua cidadania, por meio da conscientização no que tange ao conhecimento de seus direitos e deveres, de modo que interferiram de forma crítica no espaço e no mundo, em busca da construção da democracia. Logo, se faz emergente conceber um currículo que tenha a identidade e a diferença como centro do processo de ensino e

¹¹ Os bens culturais materiais (também chamados de tangíveis) são paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, aos modos de ser das pessoas (IPHAN, 2012, p. 18).

aprendizagem, com o objetivo de romper com os mecanismos de opressão que legitimam a desvalorização das diferentes culturas.

2.3.3 O currículo integrado no contexto cultural

Segundo Sacristán (2003) o currículo é tudo aquilo que contribui para o desenvolvimento do aluno. Contudo, sua origem está relacionada à seleção e à organização de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, os quais condicionam as práticas pedagógicas, os tempos escolares, as avaliações e as disciplinas, sendo assim, o currículo pode estabelecer os critérios de sucesso e fracasso dos alunos. Nesse sentido, o autor concebe o currículo como um território de conflitos, pois atua como regulador não só dos conteúdos como também da ação educativa, uma vez que o conhecimento escolar é fruto de tensões culturais, de um lado a cultura dos especialistas que determinam os conteúdos que os alunos devem aprender e do outro lado a cultura mediadora composta pelos professores e materiais didáticos que realizam a mediação do conhecimento, transformando-o em saberes escolares.

Nessa perspectiva, o autor ressalta que devido aos mecanismos que limitam a ação da escola, como o compartimento dos saberes conforme as matérias de suas respectivas disciplinas e a carga horária destinada à sistematização dos conteúdos, tornam as práticas pedagógicas rígidas, cabendo ao professor a reprodução dos conhecimentos tidos como verdades universais e que são distantes da realidade dos alunos, no intuito de modelar o comportamento humano. Diante disso, o autor questiona a centralidade dos conhecimentos científicos pautados na perspectiva do capital, no qual a ênfase está no saber fazer com o objetivo de formar sujeitos para atender a lógica do mercado, sendo assim, evidencia-se que os conhecimentos não estão voltados para fomentar o desenvolvimento crítico e a autonomia do aluno, mas para incidir na produtividade econômica.

Desse modo, conforme o autor supracitado, com o avanço do movimento progressista, fundamentado no princípio construtivista, o aluno ganhou notoriedade no processo de ensino-aprendizagem, pois reconheceu-se a inadequação dos saberes escolares para atender às demandas dos alunos. Logo, o foco passou a ser a subjetividade dos educandos, levando-se em consideração a sua bagagem cultural, com o objetivo de formar cidadãos na sua integralidade, de modo a romper com a fragmentação do conhecimento que deslegitima os saberes prévios dos alunos e possibilitá-los um ensino comprometido com uma educação emancipatória.

A formação integrada surge com o objetivo de promover uma educação que não reduza o aluno ao papel de especialista em um determinado ramo produtivo, de forma parcial, tendo

uma visão fragmentada do processo produtivo, mas uma educação articulada com os conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-social que possibilitem ao aluno a compreensão de si e do mundo e dos mecanismos engendrados nas relações sociais que disseminam a dominação dessas relações. Nesse sentido, o ensino integrado propicia a formação de indivíduo politizado capaz de identificar a relação opressor-oprimido, que atua de modo a garantir a manutenção dos interesses do capitalismo que exploram sua força de trabalho. Logo, é nessa relação de opostos que surgem as desigualdades sociais devido à redistribuição desigual do capital que determina o acesso diferenciado à educação, constituindo empecilhos para o progresso do indivíduo.

Isso nos remete à Ciavatta (2012), que nos lembra que integrar não está ligada ao sentido da moral como é utilizada em alguns discursos, mas se trata de tornar o ensino médio parte inseparável da formação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo, de modo a superar a dualidade de ensino que aliena e impossibilita a ascensão social do indivíduo, por meio de uma proposta curricular que tenha como eixos estruturantes o trabalho, a cultura e a ciência. Nesse aspecto, integrar significa formar na sua completude, isto é, não só formar cidadãos para atender às demandas do mundo do trabalho, impostas pelas novas tecnologias, mas também a formação humana do indivíduo, fundamental para o desenvolvimento da autonomia, flexibilidade e valores para a transformação da realidade social.

Dessa forma, as inovações tecnológicas reorganizaram o sistema educativo, no qual a instituição escolar teve que se adequar a esse novo cenário e oferecer uma formação industrializada, pautada nas competências, de modo que o sujeito dominasse as habilidades técnicas, não dando a devida ênfase para a formação humana. Porém, o ser humano não é uma “máquina de trabalho”, ele é um ser que pensa e age sobre o mundo, e nessa dinâmica evidenciam as relações de poder e resistência. Nesse sentido, a proposta de currículo integrado visa superar as barreiras que segregam a relação entre educação e trabalho, a partir da indissociabilidade dos fundamentos ontológicos e histórico, pois a relação que o homem estabelece com o meio é mediada pelo trabalho. Diante disso, mudanças têm sido realizadas no intuito de inserir o trabalho como princípio educativo, para que o sujeito se insira no mundo do trabalho, mas antes, um sujeito consciente dos seus direitos e deveres, sobretudo do seu papel enquanto agente transformador da realidade social.

Nessa perspectiva, Ciavatta (2012) ainda enfatiza que a reforma do ensino médio e da Educação Profissional nos últimos anos foram realizadas de forma vertical, no qual as escolas tiveram que se adequar às mudanças, que colocaram em confronto a sua subjetividade e o projeto político pedagógico frente ao projeto proposto, visto que a comunidade escolar teve

pouca participação nas mudanças, sendo assim, teve que adquirir nova identidade, o que implica na perda de sua singularidade. Desse modo, a autora elucida que é necessário que a escola compreenda os processos de descaracterização que a reforma logrou no âmbito educacional, de modo a preservar a memória e construir um projeto político pedagógico que reafirme a identidade escolar. Diante disso, Ciavatta (2012) em sua obra¹², aborda alguns pressupostos para a realização da formação integrada:

O primeiro, se refere à elaboração de um projeto social que combata as desigualdades sociais, pois estas repercutem no sistema educativo, sendo assim, é fundamental o engajamento das instâncias responsáveis pela educação na superação do dualismo estrutural.

O segundo pressuposto, compete a eficácia da lei em assegurar a integração da Educação Profissional ao ensino médio de formação geral em todas as suas modalidades, de modo a impedir a ocorrência de uma educação fragmentada por meio de ordenamentos jurídicos, que priorizem políticas públicas de acesso e permanência e financiamento para a melhoria das instituições escolares.

O terceiro, concerne ao trabalho em conjunto com gestores e professores na elaboração de estratégias de integração, tendo o processo de ensino-aprendizagem e o currículo elementos imprescindíveis para a sistematização de conteúdo, por meio de disciplinas básicas e projetos que aproveitem as experiências de atividades do ambiente de trabalho.

No que tange ao quarto pressuposto, a autora enfatiza que para a efetivação da formação integrada é necessária que a instituição escolar esteja mais próxima dos educandos e seus familiares, de modo a levar em consideração a compreensão da realidade dos alunos pertencentes a esse espaço e a visão que eles têm de si, como também a modalidade formativa oferecida pela instituição que requer o diálogo com a família e os alunos no que se refere à expectativa de ambos e o que a escola tem a oferecer, como as possibilidades de inserção social e no mundo do trabalho.

Ademais, o quinto pressuposto considera o exercício da formação integrada uma ação coletiva e democrática. Sendo assim, é necessário que os professores estejam dispostos a inovar as práticas educativas de modo que se adequem ao ensino integrado, no intuito de possibilitar aos alunos uma formação que ultrapasse o determinismo dos conteúdos escolares para que ampliem a sua visão de mundo. Logo, a formação integrada tem como finalidade formar sujeitos

¹² CIAVATA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 86-106.

emancipados, tendo o trabalho como princípio educativo, para que se coloquem no mundo de forma politizada, de modo que compreendam o processo de desumanização que o sistema capitalista impõe por meio da expropriação e fragmentação do trabalho.

O sexto pressuposto, aborda o reconhecimento da escola como um espaço de memória, pois com as reformas educacionais estabelecidas por meio de leis e decretos, aplicadas de forma autoritária, influenciam na perda da identidade escolar. Diante disso, é imprescindível preservar as lembranças, livros, objetos e documentos, para que a memória escolar não se perca e no futuro os alunos, possíveis educadores, sintam-se honrados de ter feito parte desta história, o que pode fortalecer a concepção de formação integrada.

Por fim, não menos importante, o sétimo pressuposto abrange o investimento na educação, qual prima pelo aspecto intelectual, moral e financeiro de modo a promover um ensino de qualidade para que os alunos estejam preparados para exercerem a sua cidadania de forma plena em condições dignas.

De acordo com Ramos (2012), na década de 90 os fins educacionais eram determinados pelos princípios das competências, sendo assim, as disciplinas e as metodologias consistiam nas habilidades técnicas, associada ao padrão de eficiência, no qual as instituições de ensino tinham como objetivo a formação de sujeitos com aptidão para desempenhar funções do mundo do trabalho. Dessa forma, a organização do currículo não era definida pelos conteúdos sistematizados, mas pelas competências, que estabeleciam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do indivíduo, acarretando a desintegração do currículo.

Dessa forma, os conteúdos de ensino e as práticas educativas evidenciam a cultura desenvolvida na escola, na qual é a mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental que os professores tenham um olhar mais apurado sobre as culturas que permeiam os espaços escolares, de modo que todos sejam contemplados no processo educativo, rompendo com os padrões culturais universais que inferiorizam e fragmentam a subjetividade do aluno por não se enquadrar nos moldes da cultura aceita socialmente, o que pode comprometer no rendimento escolar, e conseqüentemente na exclusão, uma vez que ao silenciar essas vozes em sala de aula, estão anulando a sua identidade. Embora, os alunos partilhem da mesma cultura, cada um possui as suas singularidades e pode ter posicionamentos contrários, sendo assim, é necessário e urgente combater os parâmetros hegemônicos e promover ações para a inserção e a valorização da diversidade cultural para além do âmbito escolar.

De acordo com Araujo (2014), um dos grandes entraves nas experiências do currículo integrado, está na formação docente por não fomentar um espaço de diálogo com os outros

campos dos saberes, sobretudo com as diferentes culturas, e muito menos com estudantes de outras áreas. Ademais, os alunos não são estimulados a compreenderem as peculiaridades do seu campo de atuação no tocante ao mundo do trabalho, sendo assim, a sua formação se torna reducionista.

Dessa forma, trabalhar a proposta de currículo integrado requer o diálogo entre as disciplinas e não somente as especificidades de cada campo do saber, o que acarreta a limitação do desenvolvimento das potencialidades do aluno. Sendo assim, é necessário que o currículo seja coerente com a função social da escola, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se torne democrático, possibilitando uma formação digna e justa. Diante disso, a contextualização dos conhecimentos é fundamental, nesse processo, pois maximiza o pensamento crítico frente ao real contexto, no qual o aluno está inserido, propiciando a compreensão das variáveis que condicionam as estruturas existentes, alicerçadas nas relações de poder.

Ainda segundo Araujo (2014), um projeto de ensino integrado deve combater a alienação da produção do trabalho, causada pelas relações capitalistas que legitimam os interesses dos dominantes. Sendo assim, é imprescindível uma educação politizada que rompa com o currículo hegemônico a partir da perspectiva do materialismo dialético, oferecendo uma educação ampla à classe trabalhadora, sobretudo as camadas pobres, em prol da emancipação do indivíduo. Nessa perspectiva, o autor aborda que como forma de diminuir os efeitos causados pela fragmentação do saber, a organização do currículo tem se baseado em aprendizagens centradas no interesse do aluno, tais como: pedagogia de projetos, aprendizagem baseada em problemas, temas geradores, entre outros para que compreendam a realidade dialeticamente a serviço da transformação social.

Por sua vez, Lopes e Macedo (2011), elucidam que embora a cultura seja objeto de estudo do campo da antropologia, também está vinculada a educação e ao currículo, não sendo tarefa fácil abordar por se tratar de um termo polissêmico. Nessa perspectiva, a autora conceitua cultura, como a relação que o homem estabelece com o meio, por meio de instrumentos para a transformação do ambiente. No que tange ao conceito de cultura associada ao currículo e à educação, entende-se como um conjunto de significados construídos socialmente, no qual a instituição escolar deve se valer na organização e seleção de conteúdos de ensino.

Nessa acepção, não é possível no ambiente escolar imperar um modelo padrão de cultura, pois cada indivíduo tem as suas especificidades, sendo assim, ao privilegiar uma determinada cultura em detrimento de outra, a instituição de ensino está compactuando com as relações de poder estabelecidas no meio social. Desse modo, o currículo precisa estar alinhado

aos princípios da educação, sobretudo, comprometido com o respeito às diferenças, uma vez que a instituição escolar é um campo de cruzamento de diferentes culturas, sendo necessário fomentar nesse espaço o diálogo entre as culturas, para que as diferenças sejam reconhecidas, de modo a superar os processos de estigmatização, que dificultam o reconhecimento social do indivíduo.

Diante disso, é fundamental que a escola leve em consideração os conhecimentos que os alunos trazem em sua bagagem cultural, de modo a aprender junto com eles para que as práticas pedagógicas possam de fato serem coerentes com o contexto histórico social, em que os alunos estão inseridos. Nesse viés, Sousa e Ivenick enfatizam que:

[...] não é somente o estudante que deve se empenhar para compreender os códigos escolares, mas também a escola deve se esforçar em compreender os códigos, os valores, os conhecimentos que o estudante traz para a sala de aula e, em um primeiro momento, utilizá-los no processo educativo. Nesta perspectiva, todos nós precisamos de inclusão, pois todos nós temos particularidades, diferenças, individualidades, que podem ou não estar presentes no currículo escolar (SOUSA; IVENICKI. 2016, p. 286).

Logo, para Sacristán (2000), o currículo é um veículo socializador e cultural, centrado na realidade concreta que o configura, sendo assim, a função social do currículo não é a mesma para as diferentes modalidades de ensino, uma vez que a realidade social e pedagógica são peculiares. Dessa forma, o autor compreende o currículo como uma práxis, pois é por meio dela que o conhecimento é sistematizado e o aluno se insere no meio cultural. Ademais, o currículo se faz no contexto da ação educativa, visto que reorganiza o ensino, os conteúdos, as práticas educativas e estabelece o diálogo com a comunidade escolar. Porém, a relação social e cultural no âmbito educacional é permeada de poder, no qual o currículo é o instrumento que reflete os conflitos de interesses da sociedade e os valores dominantes. Desse modo, o autor elucida que não há processo de ensino-aprendizagem desvinculado de conteúdos culturais, que são trabalhados ou que tem o seu tipo de abordagem de forma específica de acordo com o referente currículo.

Dessa forma, Silva contribui ao enfatizar a problemática da identidade e diferença tanto no âmbito educacional quanto social, no qual se faz necessária a sua inserção no currículo escolar.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e

curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

Nesse contexto, é possível evidenciar o avanço no que se refere ao reconhecimento da diversidade cultural, como exemplo, a BNCC que dentre as 10 (dez) competências gerais da Educação Básica, que se inter-relacionam e desdobram-se nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) destacam-se:

1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018j, p. 9 - 10).

A BNCC é um documento de caráter normativo que tem por objetivo garantir as aprendizagens comuns a todos os alunos, no intuito de tornar a educação democrática e inclusiva. Ademais, visa contribuir na formação inicial e continuada de professores, elaboração de materiais didáticos, avaliação e oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Embora, as competências gerais da Educação Básica sejam comuns a todos, o currículo tem a sua parte diversificada, no qual é complementado e contextualizado pela realidade local, regional, da escola e do aluno. Ademais, a BNCC traz os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) que devem ser incorporados aos currículos e as propostas pedagógicas, de forma transversal e interdisciplinar, entre eles evidenciam-se os que contemplam a questão da diferença: “educação em Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e diversidade cultural” (BRASIL, 2018j, p. 18-19). Nesse viés, os TCT têm como finalidade a contextualização dos conhecimentos que fazem parte da realidade social dos alunos e que são relevantes para a sua formação e atuação na sociedade. Porém, o documento reconhece que por

si só não irá acabar com as desigualdades que assolam a educação brasileira, porém é imprescindível para que mudanças aconteçam (BRASIL, 2018j; 2019e).

Ademais, a LDB 9.934/96 também favorece a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural, que contribui para o processo de inclusão dos alunos tanto no ambiente escolar quanto para além dele. Posto isso, o artigo 3º da legislação em questão aborda os princípios, que devem ser ministrados no ensino, dentre eles evidenciam-se:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; X - valorização da experiência extra-escolar; XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Mediante ao exposto, toda proposta educacional deve ter o seu currículo voltado ao contexto sociocultural, em que a instituição está inserida para que a aprendizagem seja significativa para o aluno, respeitando os seus valores, crenças, classe social, ou seja, a sua historicidade, de modo a possibilitar uma educação comprometida com a formação política do aluno, para que compreendam os mecanismos de opressão que legitimam a sua desumanização e que se revela de forma fatalista em prol da manutenção das relações sociais, especificamente, da classe privilegiada.

Portanto, quando a instituição escolar atua de forma participativa, ela torna o ambiente acolhedor, pois reforça o fortalecimento cultural, visto que as diferenças que caracterizam os sujeitos são socializadas, propiciando aos alunos além da construção do saber de maneira compartilhada, o reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre si e o outro, em prol de uma cultura pautada na solidariedade, no intuito de aproximarem os alunos a escola e a sociedade. Logo, educação e cultura devem caminhar juntas, com o objetivo de romper com os paradigmas homogeneizadores, que constituem empecilhos para o reconhecimento cultural. Sendo assim, é necessário repensar a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica de modo a superar as barreiras que segregam a identidade cultural do alunado.

2.4 Formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica: o reconhecimento da diferença

A proposta desta seção é fomentar uma discussão a respeito da formação docente para a EPT sob a ótica da diversidade cultural, ressaltando a precarização das condições nas quais essa formação vem ocorrendo ao longo dos anos, sobretudo, o seu impacto no processo de

ensino-aprendizagem e no reconhecimento identitário dos diferentes atores sociais que compõe a sala de aula.

2.4.1 Concepção da docência para a EPT: continuidades e discontinuidades

De acordo com Machado (2008), a carência de professores qualificados tem sido um dos empecilhos para a expansão da Educação Profissional no país. Sendo assim, essa modalidade de ensino, na qual tem dupla responsabilidade, pois abarca tanto a formação básica quanto os processos de soluções tecnológicas, que são primordiais para o atendimento das demandas da sociedade e consequentemente para o desenvolvimento nacional, requer um corpo docente no qual a sua formação seja adequada as atribuições do mundo do trabalho que demanda conhecimentos complexos acerca das técnicas e tecnologias. Dessa forma, o autor salienta que é necessário o desenvolvimento de uma política nacional consistente para a formação docente, de modo a superar a fragmentação educacional.

Nesse contexto, Abreu (2009), advoga que a formação docente tem sido negligenciada pelas políticas públicas e por parte de muitos professores devido à resistência às mudanças, pois acreditam que por ter anos de experiências em sala de aula não precisam ressignificar as suas práticas educativas. Sendo assim, acabam repetindo as mesmas formas de ensino-aprendizagem desconsiderando os diferentes saberes presentes na sala de aula, o que impossibilita o aprimoramento das práticas pedagógicas que se fazem com a experiência do dia a dia com os educandos. Logo, a autora salienta que é imprescindível que o professor, além de deter os saberes fundamentais do processo educativo, reflita sobre a sua atuação docente. Diante disso, para que seja possível almejar uma formação de qualidade, Pimenta elucida que:

Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir de reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 1999, p.30).

Desse modo, Pimenta (1999) salienta ainda que a formação inicial é considerada o primeiro nível, pois é nessa formação que se começa a construir a identidade docente, visto que o aluno já tem uma compreensão do ofício da profissão, da falta de reconhecimento social e

financeiro, as dificuldades enfrentadas em sala de aula, a falta de infraestrutura das escolas entre outros, devido a sua experiência como aluno ao longo da sua formação escolar, no qual passaram diversos professores, cada um com sua forma de ensinar, sendo assim, essa experiência possibilita identificar quais foram os professores que tinham o domínio dos conteúdos e transmitiam de forma compreensível e os que não faziam de forma exitosa. Logo, a formação inicial possibilita ao aluno refletir sobre o tipo de professor que ele quer ser no futuro.

Nessa perspectiva, as exigências do mundo atual não comportam mais o perfil docente de antigamente, no qual as práticas educativas eram pautadas em habilidades técnicas, sem o domínio de saberes pedagógicos, isto é, não havia a articulação entre teoria e prática, o que cooperava para uma formação fragmentada e desvinculada das questões sociais, econômicas, políticas entre outras, ou seja, a formação do indivíduo era voltada para o saber fazer. Diante disso, com as inovações tecnológicas as relações de trabalhos e a identidade profissional não são mais as mesmas, o que requer profissionais que saibam atuar de forma autônoma, crítica, reflexiva e sejam flexíveis frente às mudanças tecnológicas, no qual compreendam os processos que interferem no mundo do trabalho.

Para isso, é necessário que a formação de professores para a EPT tenha em seu currículo a articulação entre educação e trabalho, de modo que forme sujeitos na sua integralidade, em prol da sua emancipação, pois a instituição escolar repercute os mecanismos sociais, os quais permeiam ideologias a serviço do capital, sendo assim, as habilidades técnicas desvinculadas das habilidades intelectuais tornam o indivíduo fragmentado e alienado ao mundo do trabalho, contribuindo para a manutenção da lógica capitalista.

Diante disso, Abreu (2009) aborda que os professores desempenham um papel fundamental na mudança da realidade social, sendo assim, é necessário refletir sobre a sua representatividade no contexto histórico-social. Desse modo, salienta que a formação de professores se constitui em formação inicial e continuada, na qual há uma discrepância entre elas, pois os conhecimentos que são apreendidos na academia não são concernentes com o que de fato acontece no espaço escolar, visto que o currículo da formação docente não abrange a realidade da escola e muito menos o contexto social em que o futuro professor está inserido, sendo assim o estágio docente, muitas vezes, não consegue sanar a lacuna existente entre teoria e a prática, o que dificulta a formação da identidade profissional.

Nessa perspectiva, Machado (2008) coaduna com Abreu (2009) ao enfatizar que para romper com a dualidade de ensino e a formação pedagógica insuficiente, que se evidencia nas práticas de muitos professores é necessário um perfil docente que saiba desenvolver práticas

criativas, suscitar a autonomia nos alunos, participar de projetos interdisciplinares, transpor o conhecimento didático de forma contextualizada e vinculada às atividades práticas e de pesquisa e promover os meios necessários para a realização da Educação Profissional, de modo a respeitar as especificidades do contexto em que se desenvolve, sobretudo a sua relação com o contexto econômico-social. Ademais, salienta que as bases tecnológicas constituem um diferencial no perfil docente, pois se referem a princípios e processos relativos a eixos tecnológicos e a uma determinada área produtiva que resulta de conhecimento científicos. Posto isso, o perfil docente precisa estar alicerçado com os preceitos científicos demandados das ciências da natureza, da matemática e ciências humanas, que são constituintes da tecnologia e que fundamentam o seu campo de atuação. Sendo assim, Machado conclui que:

[...] é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 18).

Diante disso, a docência é construída de forma coletiva, por meio da relação professor-aluno, a troca de experiências com outros professores e a própria reflexão de sua atuação. Nesse sentido, a identidade do professor se faz no contexto escolar, a partir da realidade social dos alunos e da escola que constitui a prática educativa. Desse modo, os saberes pedagógicos se moldam à bagagem cultural que os alunos trazem consigo do seu meio social, sendo assim, os conhecimentos sistematizados devem ser problematizados levando em consideração o contexto social em que o aluno está inserido, bem como dialogar com as questões sociais, econômicas e políticas, de modo a contribuir para uma educação transformadora.

Por conseguinte, para que haja uma educação comprometida com a transformação social é necessária que, primeiramente, o professor reflita sobre si, para então, ressignificar as suas práticas educativas, pois por trás da sua identidade profissional, há um sujeito que atua em diferentes instâncias sociais e que influenciam nas suas emoções e tomadas de decisões, inclusive, no ambiente escolar. Logo, é fundamental que o professor reflita criticamente não só a sua atuação docente, como também a sua atuação no meio social para que a construção do conhecimento seja um canal de mudança da realidade social dos alunos, pois o professor comprometido com o seu fazer pedagógico contribui para uma educação justa e igualitária.

Cabe salientar, que a reflexão crítica das práticas educativas ajuda o professor a enfrentar os conflitos em sala de aula, que requer dinamicidade, criatividade, senso crítico e autonomia, pois cada turma tem as suas especificidades no qual nem sempre a solução de um determinado problema será a mesma em outras turmas, Diante disso, não há uma fórmula para o enfrentamento dos problemas e muito menos para o processo de ensino-aprendizagem, essas são experienciadas mediante as dúvidas e incertezas na própria ação educativa juntamente com os educandos a partir da reflexão constante da prática educativa.

Sobre o assunto, Pimenta alude que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parcerias com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanentemente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 1999, p.31).

Frente ao exposto, para que o professor reflita sobre a sua atuação docente é necessário que a instituição escolar ofereça os meios necessários para que desenvolva o seu trabalho de forma efetiva. Ademais, é primordial que o Estado invista não só na formação inicial e continuada de professores, como também na melhoria da infraestrutura das instituições educacionais, de modo a possibilitar as condições básica de higiene, alimentícias e pedagógicas como forma de promover um ambiente sadio para que aprendizagem ocorra de maneira significativa.

Um dos fatores, que tem desvalorizado a profissão docente se refere ao piso salarial que não condiz com o estimado para a categoria, sendo assim, nota-se a falta de reconhecimento social e financeira dos professores, que tem a nobre missão de formar sujeitos para que exerçam a sua cidadania de forma plena e sejam agentes de transformação social. Desse modo, são questões que precisam ser revistas, pois o desprestígio da classe docente pode comprometer a qualidade da educação, sobretudo, a ressignificação das práticas educativas, que é imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma profícua.

Costa (2018), amplia essa discussão ao abordar um outro fator que também desqualifica a profissão docente que é o reconhecimento do notório saber que permite aos profissionais de outras áreas, sobretudo bacharéis e tecnólogos, ou até mesmo profissionais que tenham

experiências na área, mas sem a devida formação para a docência lecionarem em cursos técnicos e médio, conforme prevê a Lei n. 13.415/2017. Desse modo, a autora adverte que esse desmantelamento da educação é fruto das políticas de formação de professores que ocorreram de forma emergenciais e paliativas, para suprir a falta professores qualificados para atuar na Educação Profissional, sendo assim, a ausência da obrigatoriedade de formação docente em curso de licenciatura e complementação pedagógica deixou brecha para a deliberação, por meio de ordenamentos jurídicos a incorporação de graduados em outras áreas para atuar na Educação Profissional.

Nessa conjuntura, é possível compreender que o notório saber, representa um desmonte no âmbito educacional, pois remete ao surgimento da Educação Profissional, no qual os professores que lecionavam nessa modalidade de ensino não possuíam formação docente, sendo assim, a educação era baseada na dualidade estrutural, ou seja, uma educação para a camada popular, pautada nos princípios das habilidades técnicas e outra para a classe elitista fundamentada nos conhecimentos clássicos, que visa a formação intelectual. Nesse viés, a educação destinada à classe pobre não promovia o desenvolvimento do senso crítico do aluno, pois a sua finalidade era formar mão de obra barata para o mercado de trabalho, e assim, manter sobre controle esses trabalhadores, por meio da expropriação da sua força de trabalho, em função do capital.

Portanto, esse é o cenário que se pretende com o reconhecimento do notório saber, uma educação que forme sujeitos alienados, de modo que aceitem as imposições do governo no que tange as questões que afetam a classe inferior sem questionamentos e resistência, com o objetivo de contribuir para a manutenção dos privilégios da classe dominante como sempre foi, a diferença é que atualmente os indivíduos estão se conscientizando dos seus direitos e deveres e com isso reivindicando a garantia deles. Essa autonomia incomoda os grandes dirigentes, pois o pobre sempre esteve a margem da sociedade. Diante disso, coloca-se em jogo a formação docente, pois para atuar na EPT é fundamental que o professor promova não só a articulação entre teoria e prática, como também, entre trabalho, ciência e cultura, que requer conhecimentos de cunho científicos pertinentes da área de formação e o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a transposição dos conteúdos. Dessa forma, fica inviável um profissional que além de não ter uma formação específica na sua área de atuação também não possua os conhecimentos pedagógicos que são primordiais para a profissão docente.

Ainda na concepção de Costa (2018), a partir do primeiro mandando do ex-presidente Lula, em 2004, é possível evidenciar o esforço do Estado no avanço de políticas públicas voltadas para a formação docente, no sentido dessa ser realizada por meio de licenciatura ou

em programas de complementação pedagógica, como, a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem por objetivo garantir aos professores da rede pública de ensino uma formação acadêmica, conforme o que determina a LDB 9.394/96, sendo assim, os cursos oferecidos pelo PARFOR¹³ estão estruturados da seguinte forma: no que se refere à primeira licenciatura, é destinada para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior. Por sua vez, a segunda licenciatura, para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula. Por fim, formação pedagógica para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Ademais, cabe destacar ainda que no governo Lula foi possível o reconhecimento da EPT nas políticas públicas, que ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trouxe no parágrafo 4º do artigo 40 a concepção da formação docente, no qual adverte que:

Art. 40. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012).

De acordo com Costa (2018), embora a LDB 9.394/96, no artigo 62, estabeleça que a formação do professor para atuar na educação básica deva ocorrer por meio de curso superior, em curso de licenciatura e graduação plena, essa determinação não se concretizou, pois a resolução n. 2/1997 estabeleceu programas especiais de formação pedagógica para docentes atuarem no ensino fundamental, médio e técnico de forma emergencial, devido ao baixo quantitativo de professores habilitados para atuarem na educação básica.

Diante disso, o PNE estabeleceu nas metas 15 e 16 políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, tendo a meta 15 o objetivo de garantir que todos os professores tenham uma formação específica, em nível superior no curso de licenciatura, na área profissional de atuação, por sua vez a meta 16 tem a finalidade de formar 50% dos professores em nível de pós-graduação e assegurá-los a formação continuada na área

¹³Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR
Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-1/parfor>. Acesso em: 30 set. 2020.

de conhecimento profissional (BRASIL, 2014). Porém, é possível identificar uma lacuna na formação de professores para a EPT, como aponta a estratégia 15.13 que tem o propósito de:

[...] desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

Frente ao exposto, essa estratégia remonta a origem da Educação Profissional no intuito de valorizar os conhecimentos técnicos em detrimento da habilidade intelectual. Dessa forma, fica evidente a proposta de uma formação docente arraigada nos paradigmas de uma educação mercadológica na qual o objetivo maior está centrado no saber fazer. Porém, o conhecimento é composto de teoria e prática, que são indissociáveis, sendo assim, a certificação por meio da complementação pedagógica é insuficiente devido à carga horária ser inadequada para a compreensão da complexidade do mundo do trabalho que requer não somente o domínio das técnicas, como também dos conhecimentos científicos inerentes a área de atuação. Nesse viés, a estratégia referida não coaduna com os preceitos de uma educação humanizadora, mas na fragmentação dos sujeitos a serviço do capital. Logo, evidencia-se a descontinuidade das políticas de formação docente para a EPT.

Nessa conjuntura, Costa (2018), aponta a Resolução n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada, como uma forma de superar esse quadro de políticas emergências para a EPT e valorizar a qualidade da educação, no qual o artigo 3º, enfatiza que tanto a formação inicial quanto a continuada destina-se a formação de professores para atuarem em toda educação básica, inclusive, em Educação Especial, Quilombola, Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Portanto, é possível evidenciar os avanços e rupturas no que se referem às políticas da EPT que ao longo dos anos, embora a passos vagarosos venha tentando buscar um equilíbrio para a formação docente. Porém, as políticas atuais, sobretudo a Lei n. 13.415/2017, alterada pela Resolução n. 3/2018, configura um processo de depreciação não só para a educação, como também para a profissão docente, pois coloca em jogo as políticas públicas de formação destinadas a essa classe. Sendo assim, toda essa problemática pode interferir no rendimento do professor em sala de aula e com isso comprometer a qualidade do ensino. Dessa forma, se a educação é de fato pauta primordial na agenda social é imprescindível investir na formação inicial e continuada de professores para que os alunos tenham um ensino digno. Nesse viés, a

sala de aula por abarcar alunos de diferentes culturas, se faz necessária uma formação que prepare os professores e futuros professores para refletirem e trabalhem com a temática diversidade cultural, de modo a possibilitar a inclusão dos alunos, que muitas vezes em virtude de sua identidade cultural são excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Logo, pensar a formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva significar romper com os mecanismos que segregam o preconceito e a discriminação social.

2.4.2 A formação inicial e continuada de professores: a diversidade cultural em pauta

Ao abordarmos a formação docente é necessário levar em consideração a constituição identitária dos futuros profissionais a qual se destina essa formação, pois segundo Diniz *et al.* (2011), os saberes docentes são induzidos pela relação sociocultural, na qual permeiam as ideologias de poder, que segregam as identidades consideradas como desviantes, e assim, influenciam na formação da subjetividade do professor, e conseqüentemente no exercício da docência.

Dessa forma, Canen (2001) aborda que a instituição escolar tem promovido a exclusão dos alunos que não atendem à cultura dominante, embora a exclusão não seja restrita ao âmbito educacional, visto que é fruto das desigualdades sociais causadas pelo antagonismo de classe. Sendo assim, ações têm sido realizadas por meio da formação docente alicerçadas nos princípios da diversidade cultural no intuito de reduzir os efeitos do fracasso escolar e possibilitar um currículo e práticas educativas que contemplem e valorizem as diferenças culturais.

Desse modo, Diniz *et al.*, (2011) enfatizam que é imprescindível que a formação inicial e continuada abarque o universo cultural da escola e os diferentes sujeitos sociais, uma vez que a instituição escolar é permeada por diferentes culturas. Portanto, a educação deve estar a serviço de todos, independente de etnia, religião, classe social, gênero entre outros. Nesse aspecto, Comar adverte:

Para que o futuro professor perceba a escola como um espaço de muitas culturas, apontamos que, além do repensar a grade curricular no interior da escola, bem como dos cursos de graduação no que se refere a diversidade cultural, a formação precisa contemplar e valorizar o período de estágio como um momento de pesquisa. É por meio da experiência prática que o futuro professor poderá ter contato com as “diversidades” presentes na escola. Cabe ressaltar a necessidade de cursos que equilibrem a teoria e a prática deste processo (COMAR, 2013, p.38).

Mediante ao exposto, é imprescindível a inserção da diversidade cultural no currículo da formação docente, pois a instituição escolar é um campo, na qual possibilita o encontro de diferentes culturas, sendo assim, é preciso fomentar nos espaços escolares a socialização dessas culturas para que tanto os alunos quanto os professores identifiquem as semelhanças e diferenças existentes entre si e o outro, de modo que as diferenças que caracterizam o indivíduo não sejam alvo de discriminação e muito menos do processo de homogeneização, que de forma coercitiva descaracteriza a subjetividade dos alunos.

Diante disso, para que seja possível o encontro entre as culturas de forma harmoniosa, é fundamental que a formação docente leve em consideração as diferentes concepções identitárias dos atores sociais, uma vez que conforme a sociedade vai se transformando novas representações sociais e culturais vão se formando. Dessa forma, é necessário que problematize as identidades culturais a partir da fundamentação histórico-social, no intuito de possibilitar aos futuros professores uma compreensão crítica a respeito do processo de formação identitária, sobretudo, as relações de poder engendradas no meio cultural, de modo a desmistificarem posições ideológicas pré-concebidas do senso comum, arraigadas em visões estereotipadas e preconceituosas aos indivíduos que possuem especificidades diferentes dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Embora, o estágio não assegure ao futuro professor a compreensão da complexidade do universo educacional, ele se configura uma prática fortalecedora no processo de formação docente, pois promove o primeiro contato com a realidade escolar, sobretudo, com as diferenças presentes na sala de aula, sendo assim, possibilita aos estagiários refletirem sobre os conhecimentos e experiências oriundos da academia e confrontá-los com a prática.

Porém, Santos e Santiago salientam que:

[...] a formação inicial, sozinha, não dá conta de preparar os/as alunos/as para o exercício da docência, no enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão. Entretanto, situamos a formação inicial como aquela que possibilita a revisão de conceitos, a ampliação da visão de mundo do/a aluno/a, a construção coletiva e individual de fios de conhecimentos que entretecem a prática do/a professor/a em início de carreira, a reflexão acerca da identidade docente; além de possibilitar o contato e o diálogo entre teoria e prática, através da entrada no campo de trabalho (SANTOS; SANTIAGO 2013, p. 569).

Perante o exposto, a formação inicial tem como objetivo formar o futuro professor a partir de conhecimentos basilares, de modo a prepará-lo para ingressar na profissão docente. Sendo assim, pode ocorrer dos princípios voltados a pluralidade cultural não estarem tão

presentes nessa formação. Nesse sentido, é fundamental que a formação inicial e a continuada caminhem juntas em prol da inclusão das diferenças no ambiente escolar e na sociedade.

No que se refere à formação continuada, Cavalcante salienta que:

Reflexão, prática e conhecimento são condições que podem ser desenvolvidas com as discussões, as trocas de experiências, as ilustrações de contextos diversos nas vivências de um(a) e outro(a), por isso a possibilidade de sucesso do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) contará com investimentos na formação profissional continuada do corpo docente e técnico administrativo da escola (CAVALCANTE, 2014, p. 45).

Nessa perspectiva, a formação continuada no contexto da diversidade cultural permite ao professor identificar e compreender os mecanismos opressores que segregam e invisibilizam o outro em virtude de sua condição social, bem como as diferentes formas que professor os repercute no ambiente escolar, mesmo que de maneira involuntária, devido a naturalização com que esses mecanismos estão engendrados nas esferas sociais. Ademais, promove a troca de experiências com outros professores, oriundos de diversos contextos sociais, que enriquecem o aprendizado, visto que a profissionalização docente não é um processo que ocorre de forma individual, ela se realiza na coletividade com os seus pares. Nesse sentido, a formação continuada contribui para a reflexão e ressignificação das práticas educativas, no intuito do docente enxergar o aluno a partir das suas especificidades, e assim, transformar a escola em um ambiente de valorização, interação e respeito as diferentes culturas.

Ampliando a discussão, Moraes e Pereira abordam uma nova reflexão:

[...] diante da complexidade da temática da formação de professores para a diversidade cultural, torna-se necessário um olhar atento para as lacunas ainda existentes nesse processo de formação. Um ponto que merece destaque relaciona-se à necessidade de considerarmos a diversidade dos próprios profissionais da educação (MORAES; PEREIRA, 2014, p. 126).

Frente ao exposto, o professor deve possibilitar aos alunos, dentre as inúmeras potencialidades, o desenvolvimento do senso crítico, de modo a questionarem os discursos de dominação cultural centrados em padrões homogeneizantes. Para isso, é necessário que o professor tenha o sentimento de pertença da sua cultura, de modo a despertar nos alunos o reconhecimento social da sua identidade, uma vez que a mudança ocorre quando somos capazes de revisitarmos em nós aquilo que precisa ser mudado no outro. Logo, o não reconhecimento da identidade cultural dos professores compromete a ação educativa.

Nesse viés, Cavalcante elucida a conjuntura da formação docente da seguinte forma:

O cenário das condições de formação dos professores não vem se mostrando animador pelos dados obtidos em inúmeras pesquisas e, pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação. Reverter um quadro de falta de formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível (CAVALCANTE, 2014, p. 40).

Por conseguinte, a instituição escolar é formada por atores sociais que advêm de uma realidade composta por diversidade étnica, religiosa, cultural, linguística entre outras, na qual requer uma formação docente que possibilite a inserção de temáticas culturais, no intuito de superar os paradigmas de homogeneização que adapta as identidades marginalizadas à cultura dominante sem considerar as suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem. Nessa vertente, a formação inicial e continuada é imprescindível para que os professores e os futuros professores reflitam sobre a sua atuação pedagógica, de modo a não compactuar com os discursos e teorias que tentam silenciar as diferentes vozes em sala de aula, por meio de estereótipos em decorrência da deslegitimação da sua identidade. Logo, a formação inicial e continuada possibilita ao professor tornar a sua prática educativa inclusiva, dialógica e comprometida com a dignidade humana.

2.4.3 Práticas educativas: inclusão das diferenças

Segundo Candau (2011), a sociedade tem sido chamada a lidar com o aumento da presença de indivíduos, oriundos de diferentes contextos socioculturais, nos cenários públicos. Sendo assim, essa relação muitas vezes é marcada por tensões e conflitos, devido à própria dinâmica social ter como base a cultura eurocêntrica. Desse modo, nas instituições escolares essa situação não tem sido diferente, pois o aumento das diferenças nesses espaços tem se tornado um desafio para os professores, visto que a cultura escolar, constituída por padrões homogeneizantes, reproduz um currículo monocultural que exclui as diferenças, por considerá-la um problema.

Nesse viés, Leite (2014) enfatiza a necessidade da instituição escolar se adequar ao contexto social dos alunos, de modo que as estratégias didático-pedagógicas integrem as diferenças, em prol do desenvolvimento de espaços participativos que possibilitem o reconhecimento e a valorização das diferentes expressões culturais. Sendo assim, a autora explicita que:

As práticas educativas devem ser pensadas e desenvolvidas, levando em consideração a vivência do educando, considerando uma pedagogia constituída no diálogo, na participação coletiva. Pedagogia essa que pode ser potencializada mediante a concretização de oficinas pedagógicas, roda de conversa, debates, círculos de cultura e de lazer, entre outros (LEITE. 2014, p. 17-18).

Frente ao exposto, Candau (2011) coaduna com a linha de pensamento desenvolvida por Leite (2014) ao explicitar a importância de considerar a cultura como elemento indispensável nas estratégias pedagógicas, visto que favorece elementos que possibilitam trabalhar com as questões de preconceito e discriminação que potencializam a aprendizagem de modo a desconstruir os estigmas que inferiorizam os alunos e conseqüentemente o seu fracasso escolar.

Desse modo, a escola enquanto um espaço de construção do conhecimento, a partir dos saberes acumulados historicamente, precisa promover o diálogo entre as diferentes culturas, de modo que o aluno seja o centro do processo educativo e a sua cultura não recaia em ações depreciativas que o inferiorizam, acarretando a instauração de um ambiente que reproduz a discriminação social, pelo fato do aluno possuir singularidades que não condizem com a cultura hegemônica escolar.

Diante disso, as práticas educativas não podem se acomodar com o currículo prescrito, que deslegitima a dimensão cultural e estabelece padrões únicos de aprendizagem, pelo contrário, ela deve estar a serviço de uma educação comprometida com a democracia e a valorização da diversidade cultural, com a finalidade de possibilitar aos alunos o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e o reconhecimento social da sua identidade, no intuito de problematizar as ideologias que estão por trás da deslegitimação cultural, tonando o ambiente escolar um espaço aberto para a inclusão das representações sociais das diferentes vozes que o integram e conseqüentemente possibilitando a participação ativa dos sujeitos nas tomadas de decisões da sociedade. Portanto, se faz necessário práticas educativas emancipadoras para que o processo de ensino-aprendizagem supere as barreiras que deslegitimam as diferentes representações sociais. Sobre o assunto, Candau discorre que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

Nesse viés, é fundamental que os professores estejam em constante processo de reavaliação da sua atuação profissional de modo a identificar ações que tem possibilitado pontos positivos para o processo de formação dos sujeitos, como também os negativos, para que com os erros, repensem novas estratégias diferenciadas de aprendizagens, pois cada aluno tem suas especificidades e ritmos próprios de aprendizagem, que devem ser respeitados, sendo assim não comporta um modelo padrão de estratégias. Por isso, é necessário que o professor também reflita sobre a sua conduta frente a superação da discriminação no espaço escolar para que as suas atitudes não gerem conflitos e invisibilizem os sujeitos da ação educativa.

Nessa conjuntura, *Morais e Velanga (2017)*, abordam que embora vivemos em um país multicultural, a escola reproduz um currículo e práticas pedagógicas centradas no padrão monocultural. Sendo assim, evidencia-se o posicionamento da escola frente a diversidade cultural, no qual tem sido de exclusão das diferenças, por meio de estratégias didático-pedagógica descontextualizadas da realidade social dos alunos, planejamento de ensino estruturado em atividades que se repetem nas diferentes turmas sem considerar as suas especificidades, a inflexibilidade do tempo para desenvolver atividades com as turmas e a categorização dos alunos em relação ao seu desempenho escolar, tais como: produtivo e improdutivo, adiantado e atrasado entre outros.

Ampliando a discussão, as autoras supracitadas enfatizam os desafios que os professores enfrentam em sala de aula ao trabalhar a inclusão das diferenças. Sendo assim, abordaremos cada um deles nos parágrafos a seguir.

O primeiro desafio se refere ao fato da instituição escolar repercutir os mecanismos de discriminação engendrados na sociedade, visto que os alunos adentram no ambiente escolar apresentando atitudes preconceituosas aos que são diferentes. Nessa perspectiva, é preciso ressignificar as estruturas sociais para que as diferenças sejam integradas nos diferentes espaços sociais, pois seria contraditório a escola incluir as diferenças, sendo o sistema excludente.

Nesse viés, apesar da influência social sobre a escola destacam também a ausência de conteúdos inerentes às culturas locais e regionais nos livros didáticos, sendo que estes abordam as diferentes culturas de forma ampla e descontextualizada da realidade escolar, pois privilegia um estilo cultural dominante que colocam em jogo o trabalho com a diversidade cultural. Nesse sentido, é preciso partir do micro para o macro, ou seja, é preciso contextualizar a cultura específica da realidade escolar para que o aluno compreenda, primeiramente, a sua história e o legado do seu povo no processo de formação da sua identidade para então experienciar contextos culturais mais amplos.

Um outro desafio reside na questão do currículo que é permeado por relações de poder as quais os saberes são selecionados tendo como referência a cultura dominante, sendo assim, privilegia-se um único saber que o considera como legítimo no qual todos devem se apoderar. Dessa forma, nega-se a existência de outras culturas e instaura o mecanismo de exclusão no espaço escolar. Sendo assim, as autoras reconhecem que a elaboração do currículo é realizada de forma imposta, no qual a comunidade escolar não é convocada para participar das discussões, tanto que o currículo e o material didático não condizem com a realidade local da escola.

Além disso, ressaltam o fator da lotação das salas de aulas, no qual o professor não consegue dar conta de inserir cada diversidade no processo educativo sem hierarquizá-la e respeitando as singularidades dos alunos. Sendo assim, as diferenças se tornam um problema e como forma de solucioná-lo muitas vezes recai na padronização, que insere os alunos dentro de um modelo cultural hegemônico, o que contribui para o agravamento da situação, pois os alunos que não conseguem se adaptar ao modelo são estereotipados e conseqüentemente fadados ao fracasso escolar.

Ademais, as autoras apontam a questão da formação docente que tem sido insuficiente no quesito cultural, pois muitos professores se formam sem terem tido disciplinas relacionadas as questões culturais e quando as têm, muitas vezes, são trabalhadas de forma superficial. Sendo assim, a falta de sensibilidade dos professores concernentes às diferenças compromete não só o próprio reconhecimento cultural, como também dos educandos, pois as práticas educativas podem gerar ações excludentes e assim, impossibilitar a integração do indivíduo no meio social.

Desse modo, como forma de fomentar a discussão da diversidade cultural no ambiente escolar, Weigel *et al.* (2019) apresentam algumas propostas pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aulas com o objetivo de contribuir na eliminação de atitudes discriminatórias acometidas aos alunos em situação de vulnerabilidade social, de modo a possibilitar uma formação consciente a respeito da problemática que permeia as questões culturais.

Nessa perspectiva, a primeira proposta se refere às ações pedagógicas no combate a preconceitos e discriminações que tem por objetivo discutir com os alunos a produção do preconceito e discriminação, bem como a repercussão dos seus efeitos nas esferas sociais, sobretudo, as relações de poder engendradas nas classes sociais que reforçam as desigualdade sociais, “essas ações poderiam ser também desenvolvidas estrategicamente com o auxílio de leituras de textos, histórias, filmes, músicas, peças teatrais, dentre outras práticas” (WEIGEL *et al.*, 2019, p. 80).

A segunda proposta, versa sobre o “ensino contextualizando experiências e relações com as realidades discentes”: a finalidade desta proposta é romper com o processo de ensino-

aprendizagem pautado em paradigmas mensuráveis que tem por objetivo quantificar o desempenho dos alunos. Desse modo, esta proposta estabelece que os conteúdos sejam trabalhados a partir do contexto social, em que os alunos estão inseridos, o que contribui para a reflexão da própria diversidade cultural presente na sala de aula e na redução de condutas arraigadas em visões deturpadas a respeito das questões culturais. Sendo assim, Weigel *et al.*, apontam algumas atividades voltadas para a realização da proposta referida que consistem em:

[...] produção de textos voltados aos cenários locais onde residem os discentes, identificação e localização das regiões do mundo até a cidade ou comunidade onde os(as) alunos(as) habitam, contextualização histórica do homem e suas diversas culturas, facilitando a compreensão da cultura local e de sua língua materna, além da proposta de ensino interdisciplinar, dentre outros (WEIGEL *et al.*, 2019, p. 80-81).

Por fim, a terceira proposta reside na “identificação de histórias ou culturas diversas em sala de aula”: Esta proposta tem o intuito de realizar um diagnóstico cultural dos alunos, de modo a evidenciar suas histórias, crenças e valores, trazendo para o foco de discussões as culturas que são oriundas de regiões que apresentam contextos socioculturais peculiares, diferentes dos demais alunos. Desse modo, a socialização das diferentes culturas, possibilita aos alunos conhecer as diferenças que os caracterizam. Sendo assim, as propostas pedagógicas precisam promover conteúdos que resultem na compreensão, no respeito e na valorização das diferentes representações culturais que permeiam a sala de aula. Nesse viés, “práticas como dramatização, produção de textos, paródias, acrósticos, intercâmbios culturais, etc., - são exemplos de ações pedagógicas que podem ser trabalhadas para esse fim” (WEIGEL *et al.*, 2019, p. 81).

Os autores supracitados salientam ainda que para a realização da conscientização dos alunos no que concerne às questões culturais é necessário que as discussões sejam conduzidas por meio de intervenções, de modo a direcionar os alunos e fortalecer o processo dialógico com a diversidade no contexto escolar. Sendo assim, enfatizam que as ações precisam estar articuladas com o planejamento de ensino para que os alunos sejam mobilizados e a obtenção de conhecimento sobre a temática cultural seja profícua.

Portanto, a mudança no perfil social dos alunos tem sido fonte de preocupação por parte dos especialistas na área em questão, pois o que se evidencia é o despreparo dos professores para trabalhar as diferenças no contexto escolar, devido a formação docente ser insatisfatória no que se refere à diversidade cultural. Desse modo, as práticas educativas pouco contribuem para a inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, no qual aumentam as chances

do fracasso escolar e conseqüentemente a sua desintegração nos espaços sociais. Nesse sentido, se faz necessário e emergente repensar a formação docente, de modo a romper com os paradigmas homogeneizantes que enfraquecem a luta contra a discriminação e a inclusão do aluno para além do âmbito escolar. Diante disso, é imprescindível que as práticas educativas estejam comprometidas com uma educação democrática, na qual possibilite uma formação com o objetivo de superar as desigualdades sociais, por meio de estratégias didático-pedagógicas que sejam inclusivas e plurais, de modo a fortalecer e enaltecer os pertencimentos culturais para que os alunos se tornem agente transformador da realidade social. Logo, o não reconhecimento das diferentes culturas desconsidera a existência do outro que é diferente, e assim coopera para a manutenção do sistema social excludente.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1 Característica e etapa da pesquisa

A presente proposta de pesquisa foi realizada no município de Piúma, Espírito Santo, especificamente no IFES – *Campus* Piúma, a partir da abordagem qualitativa, visto que busca compreender a relação do sujeito em seu ambiente natural, sem a intenção de quantificar essa relação, ou seja, compreender o fenômeno em sua dinâmica social, conforme explicita Minayo:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p.21).

Quanto a natureza, esta pesquisa classifica-se como aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo estabelecer uma relação de proximidade entre o pesquisador e o fato a ser estudado “com a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Já no que tange à pesquisa descritiva, esta consiste na “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Acerca dos procedimentos, caracterizam-se como pesquisa documental e pesquisa-ação. A pesquisa documental tem como objetivo sistematizar as informações dispersas, de modo que estas ganhem uma nova fundamentação, tornando-se fonte de consulta (PRODANOV; FREITAS, 2013). De acordo com Gil a pesquisa documental é classificada em dois tipos:

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2008, p. 51).

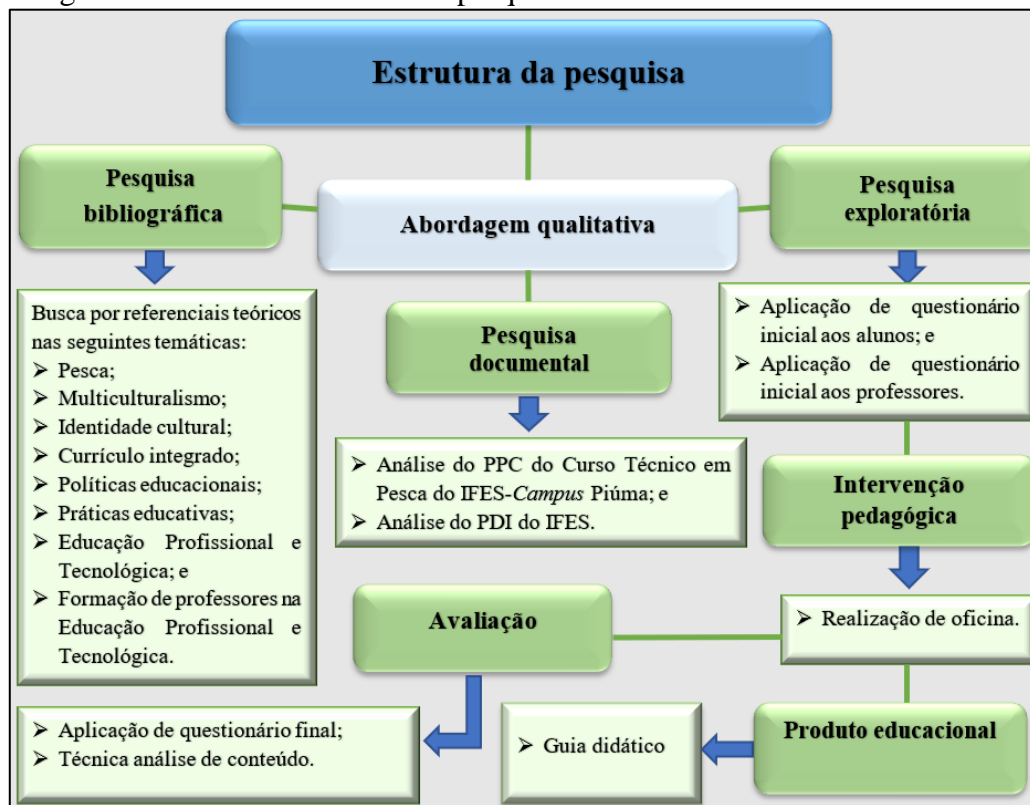
Mediante ao exposto, a presente pesquisa se enquadra na pesquisa documental, classificada de primeira mão.

No que diz respeito à pesquisa-ação, Thiollent a define da seguinte forma:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Na Figura 1 tem-se a síntese das etapas da pesquisa que no decorrer dos capítulos será descrita de forma detalhada.

Figura 1- Síntese da estrutura da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

O percurso metodológico consistiu inicialmente em uma pesquisa bibliográfica, com recorte temporal de 1999-2020, para embasamento e fundamentação teórica sobre pesca, multiculturalismo, identidade cultural, currículo integrado, políticas educacionais, práticas educativas, Educação Profissional e Tecnológica e formação de professores para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica. Esse levantamento foi realizado em revistas, nos Periódicos da CAPES e na base de dados Scielo, bem como no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e trabalhos publicados em Anais de Congressos. Nessa perspectiva, Prodanov e Freitas explicitam que a pesquisa bibliográfica consiste:

[...] como primeiro passo, para sabermos em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que estabeleçamos um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

No segundo momento, foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Pesca do IFES – *Campus Piúma* e do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFES, com a finalidade de analisar a estrutura do curso, no intuito de identificar

projetos e conteúdos voltados à inclusão educacional e perceber se as comunidades pesqueiras são abrangidas pelo PPC e PDI.

No que concerne a terceira etapa, foi efetuada a aplicação direta de um questionário inicial do tipo misto, composto por perguntas abertas e fechadas, aos alunos (Apêndice C) e professores, que atuam no quarto ano, do Curso Técnico Integrado em Pesca, do período vespertino (Apêndice D). Para os alunos, o questionário teve por objetivo conhecê-los e identificar quais os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem pelo curso técnico integrado em Pesca; para os professores, por sua vez, o foco foi diagnosticar a formação inicial e continuada, bem como avaliar as percepções acerca da inclusão socioeducacional. O questionário com perguntas abertas possibilita ao respondente responder livremente, expressando suas opiniões, crenças, anseios e frustrações; as perguntas fechadas, demandam respostas fixas, de modo que o respondente pode escolher entre duas ou mais respostas. (VERGARA, 2009). Cabe salientar, que a escolha dos alunos referente ao quarto ano do ensino Técnico Integrado em Pesca, se justifica pelo fato de estarem familiarizados com o curso, uma vez que estão na fase final de sua formação no ensino em questão. Além disso, em conversa com o coordenador do Curso Técnico de Pesca, ele sugeriu a turma do vespertino, visto que seria a mais indicada para a realização da pesquisa pelo fato de ser mais participativa.

Já no quarto momento, ocorreu a realização da oficina, por meio da pesquisa-ação, com os alunos e professores. As atividades desenvolvidas na oficina abordaram as temáticas: identidade, diferença e diversidade cultural, de modo a possibilitar tanto aos educadores quanto aos educandos uma reflexão sobre o processo de formação identitária dos sujeitos, bem como a importância dessas temáticas no direcionamento das práticas educativas no intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem que fortaleça a identidade cultural dos alunos. Ao final da oficina foi aplicado um questionário de avaliação aos alunos (Apêndice E) e professores (Apêndice F), com perguntas abertas e fechadas, referente ao conhecimento agregado pelas atividades, de modo a refletirem criticamente as experiências vivenciadas decorrentes das dinâmicas apresentadas. Ademais, foi feita a materialização da oficina em formato de guia didático, configurando o produto educacional.

Por fim, no quinto momento, foi realizada a análise e interpretação dos dados coletados, por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que consiste na análise das comunicações, mediante a interpretação sistemática e objetiva da descrição das comunicações, no qual visa obter indicadores qualitativo e ou quantitativos, possibilitando a inferência de conhecimentos teórico-metodológico e conhecimentos relativos ao contexto social das comunicações.

A análise de conteúdo se divide em três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977).

De acordo com Bardin (1977), a fase da pré-análise se refere à sistematização das ideias iniciais, na qual por meio da leitura flutuante o analista formula hipóteses, tendo como parâmetro as intuições desprendidas do material analisado.

Nessa fase, os procedimentos analíticos obedecem determinadas regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. No que tange à regra de exaustividade, todos os elementos que compõem o *corpus*¹⁴ documental são esgotados. Já a regra de representatividade consiste na análise feita por amostra, que representa a realidade universal e os resultados são generalizados, desde que o material ofereça possibilidades para isso. Com relação a regra de homogeneidade, os documentos devem se referir à mesma temática e precisam ser obtidos por meio de técnicas idênticas de modo que as particularidades do material não se distanciem do critério escolhido. Por fim, a regra de pertinência estabelece que os documentos devem ser coerentes ao objetivo da análise (BARDIN, 1977).

A fase da exploração do material se refere ao momento da codificação e categorização dos documentos. A codificação consiste na transformação dos dados brutos, de forma sistemática e, é organizada em unidade de registro, na qual o recorte pode ser a nível semântico, o tema ou a nível linguístico, palavra ou frase, no intuito de possibilitar ao analista a compreensão dos atributos da comunicação. A categorização concerne na classificação dos elementos por diferenciação e, em seguida por reagrupamento, conforme os critérios delineados pelo analista. Sendo assim, a categorização consiste em agrupar os elementos que compõem a unidade de registro de acordo com os aspectos comum entre eles (BARDIN, 1977).

Ainda segundo a autora supracitada, para a realização da categorização é necessário levar em consideração os seguintes princípios: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

Na exclusividade mútua cada elemento deve ser classificado em uma categoria, não podendo existir mais de uma categoria para o mesmo elemento. Já o princípio da homogeneidade está associado à exclusão mútua, uma vez que a categoria só pode existir se houver uma unidade de registro com uma dimensão de análise. No que tange a pertinência, as categorias devem ser coerentes com as características das mensagens. Com relação a objetividade e fidelidade, os elementos que pertencem à mesma categoria devem ser codificados de forma precisa e corresponder a escolha da categoria. Por fim, a produtividade

¹⁴ O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 1977, p. 96).

estipula que as categorias devem produzir resultados que possibilitem novas inferências e hipóteses.

As fases do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação consistem em tornar os resultados significativos e válidos, de modo que os dados obtidos tenham respaldo em aportes teóricos para que dessa forma o analista tenha embasamento para a realização da inferência e da interpretação, tendo como parâmetro os objetivos propostos ou as possíveis descobertas que venham surgir no decorrer da análise.

Desse modo, no quadro a seguir serão apresentados os objetivos da pesquisa e as ações desenvolvidas que subsidiaram na interpretação dos dados coletados.

Quadro 1- Objetivos e procedimentos metodológicos

Objetivo	Procedimentos metodológicos
Identificar projetos e conteúdos voltados à valorização sociocultural dos alunos, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo- <i>Campus</i> Piúma (ES).	Pesquisa documental: análise dos documentos institucionais, tais como: Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Pesca (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFES, levando em consideração a área de atuação, objetivo e justificativa, a infraestrutura, a organização curricular, a estratégia pedagógica e metodológica, os projetos, a capacitação dos professores e as unidades didáticas.
Compreender quem são os alunos, no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo - <i>Campus</i> Piúma (ES) e quais os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem por este curso.	Pesquisa exploratória: aplicação de um questionário semiestruturados aos alunos do quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, por meio do <i>Google Forms</i> (Apêndice C).
Diagnosticar a formação inicial e continuada dos professores que lecionam no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo - <i>Campus</i> Piúma (ES).	Pesquisa exploratória: aplicação de um questionário semiestruturado aos professores que lecionam no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca por meio do <i>Google Forms</i> (Apêndice D)
Avaliar a percepção dos professores que atuam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo - <i>Campus</i> Piúma (ES) acerca da inclusão socioeducacional.	
Desenvolver um produto educacional, em formato de guia didático, com os alunos e professores, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo - <i>Campus</i> Piúma (ES), no intuito de suscitar nos alunos o sentimento de pertencimento cultural e possibilitar um debate com os professores sobre a importância da utilização de metodologias inclusivas e plurais no processo de ensino-aprendizagem.	Intervenção pedagógica: realização de uma oficina com os alunos e professores do quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca. Ademais, foi aplicado um questionário de avaliação da oficina, composto por perguntas semiestruturada aos alunos (Apêndice E) e professores (Apêndice F). Além disso, foi feita a elaboração do produto educacional em forma de guia didático.

Fonte: elaboração própria.

Em virtude do atual cenário devido à pandemia da Covid-19, e assim, respeitando as medidas de segurança estabelecidas pela OMS, esta pesquisa ocorreu de forma remota, de uso exclusivo de aplicação de questionários pelo *Google Forms* e a realização da oficina pelo *Google Meet*.

Cabe destacar que, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto Superiores de Ensino do CENSA, registrada na Plataforma Brasil, sob número 41956920.5.0000.5524 e Parecer número: 4.549.774 (Anexo A) e do Comitê de Ética, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, registrada na Plataforma Brasil, sob número 41956920.5.3001.5072 e Parecer número: 4.634.222 (Anexo B).

É importante salientar que toda a pesquisa de campo só foi realizada após a aprovação do trabalho nos referidos comitês de ética.

Desse modo, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) dos alunos (Apêndice A) e dos professores (Apêndice B) foram enviados por e-mail, seguido do questionário inicial, por meio do *Google Forms*. A primeira seção, antecedente ao questionário destinou-se a descrição do termo do seu respectivo público. Desse modo, tanto os professores quanto os alunos que concordaram em participar da pesquisa foram direcionados para a seção das perguntas do questionário. No entanto, os alunos que não concordaram em participar da pesquisa foram encaminhados para a seção “enviar questionário”. Após o preenchimento, foi disponibilizado pelo *Google Forms* a cópia do questionário. O questionário de avaliação da oficina, também, foi aplicado por intermédio do *Google Forms*.

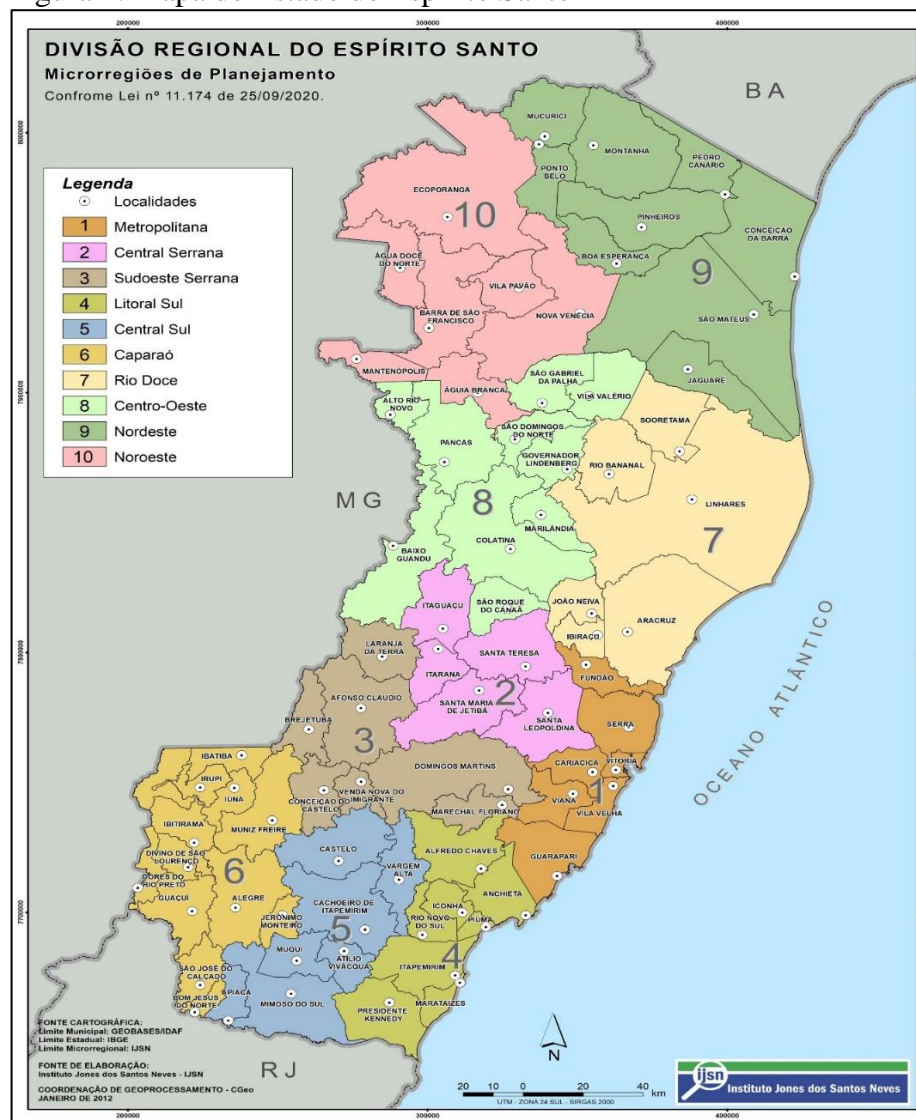
3.1.1 Lócus da pesquisa

De acordo com Ferreira (2019), em 2009, a Rede Federação de Educação Profissional e Tecnológica completou 100 anos de existência. Ao longo desses anos o ensino técnico passou por transformações, no sentido de formar mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado. Diante disso, neste período já imperava a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Decreto n. 5.154/2004, que instituiu a integração do ensino médio de nível técnico ao ensino médio. Sendo assim, foi a partir dessa integração somada à expansão da Rede que deu início ao processo de criação do *campus* Piúma destinado à realização de atividade voltada para o setor pesqueiro.

O município de Piúma está localizado no litoral Sul do Espírito Santo (Figura 2) e tem aproximadamente 22.053 habitantes (IBGE, 2020). O projeto do *Campus* teve como cerne a área de recursos pesqueiros, uma vez que o município de Piúma e os demais municípios que

integram o Estado do Espírito Santo, dentre eles: Anchieta, Itapemirim, Marataízes e Presidente Kennedy vivem da atividade pesqueira, no qual apresentam “40% do total de pescadores do Estado e 50% das embarcações de pesca artesanal da produção anual do pescado do Espírito Santo” (FERREIRA, 2019, p. 3). Sendo assim, segundo IFES (2019a) o município de Piúma tem 15.674 profissionais da área da pesca registrados no antigo Ministério da Pesca e Aquicultura, sendo que, dentre eles, 435 são pescadores e marisqueiras.

Figura 2: Mapa do Estado do Espírito Santo



Fonte: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>

Ferreira (2019) destaca que a implantação do *Campus* contou com a parceria da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República, por meio da Portaria nº 299/2009, no qual designou:

[...] a descentralização de recursos consignados no orçamento da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República – SEAP-PR, para o apoio ao Funcionamento de Unidades Integrantes da Cadeia Produtiva no Município de Piúma-ES, no valor de R\$ 9.698.381,00 (nove milhões, seiscentos e noventa e oito mil, trezentos e oitenta e um reais), em favor do Centro Federal de Educação Tecnológico do Espírito Santo – CEFET-ES, condicionados à implantação de Unidade de Ensino e Centro de Tecnologia em Aquicultura e Pesca (FERREIRA, 2019, p. 2).

Desse modo, para o planejamento do *Campus* não foi feito um diagnóstico para averiguar a demanda, visto que a pesca é a principal atividade da região. Porém, a estrutura deste planejamento foi apresentada à comunidade. Nesse sentido, o fato de a comunidade não ter sido consultada para a escolha do curso, o campus se manteve disposto ao diálogo com a população para a consolidação do *Campus* na região (FERREIRA, 2019).

De acordo com Duarte (2010), o IFES-*Campus* Piúma está sediado em uma área onde funcionava a Escola de Pesca de Piúma, fundada em 1986, na qual tinha como objetivo a profissionalização dos alunos para trabalhar na pesca. Nesse âmbito, não se tratava de uma formação técnica, pois os alunos evadiam antes mesmo de completarem a 9ª série, sendo assim, era uma formação voltada para aprendizagem dos conhecimentos basilares da atividade pesqueira, de modo que os alunos compreendessem a rotina de um pescador e a cadeia produtiva da pesca. O horário de funcionamento da escola era das 7h30 às 15h30 e tinha aproximadamente 100 alunos matriculados. A escola era constituída por “um diretor, uma merendeira, uma secretária, dois serventes, oito professores para as disciplinas do Núcleo Nacional Comum e três instrutores para as matérias profissionalizantes do setor pesqueiro” (DUARTE, 2010, p. 36).

Segundo a autora supracitada, a Escola de Pesca foi um projeto do Governo do Estado do Espírito Santo, no qual oferecia cursos de arte e de pesca articulados com as disciplinas do núcleo comum destinados aos alunos, filhos de pescadores, da antiga 5ª a 8ª série, atualmente, 6º ao 9º ano. Na antiga 5ª e 6ª série, os alunos aprendiam a manusear e fabricar os instrumentos necessários a atividade pesqueira, por exemplo, utilização de anzóis, fabricação de redes e reconhecimentos das espécies marinhas. Por sua vez, na 7ª série, os alunos estudavam conteúdos sobre Tecnologia do Pescado, que consistia na técnica de conservação, processamento, beneficiamento e comercialização do pescado. Além do mais, os alunos tinham aula de Construção Naval e Mecânica Naval, nas quais aprendiam as noções básicas de carpintaria e o funcionamento e reparo dos motores dos barcos entre outros. Por fim, na 8ª série,

os alunos realizavam pescas supervisionadas, aprendiam as técnicas de captura e a localização dos pescados. Como complemento das aulas práticas, os alunos tinham uma disciplina de Legislação Pesqueira.

O processo de implantação do *Campus* organizou-se da seguinte forma:

Em maio de 2009 foi assinada a cedência da área da ECOPESCA para o Ifes. Em dezembro do mesmo ano ocorreu a assinatura das ordens de serviço para início das atividades de reforma das instalações da ESCOPESCA incorporadas pelo Ifes e para construção de outras instalações do Campus. A inauguração da primeira etapa das obras de implantação ocorreu em 16 de julho de 2010. A segunda parte do projeto de implantação foi entregue durante o ano de 2012. Entretanto, após a entrega da obra do prédio principal, biblioteca, auditório, cantina, área de vivência e laboratórios uma terceira etapa para adequação de laboratórios, reforma do ginásio, climatização e ampliação do Campus ainda não foi concluída, num primeiro momento devido à necessidade de confecção de projetos combinada com a escassez dos recursos financeiros repassados à Rede Federal a partir de 2014 (FERREIRA, 2019, p. 2).

Diante disso, Ferreira ainda ressalta que os cursos ofertados pelo *Campus* no eixo de Recursos Naturais com ênfase em Pesca foram desenvolvidos por meio de parcerias com o Instituto Estadual de Meio Ambiente, com a Prefeitura e a Colônia de Pescadores locais. Essa cooperação resultou na criação de um polo de Educação Ambiental que atualmente é chamado de Núcleo de Estudos e Educação Ambiental (NEA), no qual desenvolve ações de pesquisa e extensão nas escolas de Piúma e de Itapemirim.

É o único Campus do Brasil que possui exclusivamente o eixo tecnológico de ensino, pesquisa e extensão em aquicultura, pesca e processamento de pescado [...]. Atualmente, os estudantes podem optar pelos cursos técnicos, na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Técnico em Aquicultura ou Técnico em Pesca, podem optar também, nos níveis da graduação e da pós-graduação, pelos ou entre os cursos de Graduação em Engenharia de Pesca ofertada em regime presencial integral diurno, Pós-graduação Lato Sensu em Controle de Qualidade e Segurança de Alimentos, e Curso de Complementação Pedagógica em matemática, física, química, biologia e português, via UAB – Universidade Aberta do Brasil. Recentemente, (2016/2017) também foi ofertado aos pescadores da região o Curso de Formação de Aquaviários – Curso de Qualificação Pescador Profissional – Nível I – POP, realizados em parceria com a Capitania dos Portos do Espírito Santo (CPES) – Marinha do Brasil, com apoio das Associações de Pescadores da região (IFES, 2019a, p. 10).

Ferreira (2019) elucida que o processo de implantação do IFES – *Campus* Piúma foi permeado por vários desafios, inclusive, um deles foi noticiado pela imprensa, na qual foi feita

uma reportagem com os moradores do município de Piúma que em forma de protesto, se acorrentaram às castanheiras plantadas na área onde hoje está sediado o *Campus* para que não fossem retiradas para a construção de futuras instalações, pois as castanheiras estavam em um local onde a comunidade realizava o seu momento de lazer. Desse modo, a resistência dos moradores foi devido ao valor afetivo que tinham pela Escola de Pesca. Porém, a autora ainda salienta o desafio relacionado ao eixo tecnológico ofertado pelo *Campus*, no qual grande parte do corpo docente é de outros estados, o que dificulta a consolidação de uma equipe que se identifique com as particularidades da comunidade.

Os percalços e desafios enfrentados gradativamente permeavam o início do *Campus*, momento em que a primeira turma do Curso Técnico Subsequente em Processamento de Pescado é aberta, em 2010, e a partir de 2011 com as ofertas dos Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Pesca e Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Aquicultura (FERREIRA, 2019, p. 5).

A autora, ainda, relata que houve uma baixa procura pelo Curso Técnico Integrado em Pesca enquanto o Curso Técnico Integrado em Aquicultura teve uma procura maior. Isso, se justifica pelo fato de a comunidade acreditar que o Curso Técnico de Pesca era uma atividade idêntica ao que o pescador desempenha e muitos ainda não conheciam o Curso Técnico de Aquicultura, sendo confundido muitas vezes com agricultura. A autora supracitada ressalta que um dos grandes desafios que o *Campus* enfrentou com relação a idealização do curso, foi a elaboração de uma matriz curricular que integrasse as áreas técnicas com as disciplinas do núcleo comum, na qual tem sido um desafio também da Rede.

É importante destacar que, o *Campus* enfrenta dificuldades orçamentárias, pois os recursos têm sido insuficientes, sobretudo, para a manutenção do quadro de pessoal, em virtude da falta de investimentos.

Com o aumento do número de colaboradores, que hoje chega a 86 efetivos, 21 terceirizados e 12 estagiários, tem sido necessário a redução dos postos de trabalho de terceirizados e a redução de investimentos e compra de materiais, para contrabalancear os gastos crescentes com a folha de pagamento. O *Campus* Piúma ainda é afetado pela falta de investimento, o que dificulta equipar laboratórios e construir novas áreas como almoxarifado, sala de professores e outros laboratórios (FERREIRA, 2019, p. 6).

Nesse sentido, mesmo diante dos desafios o *Campus* ao longo dos anos ampliou a sua oferta de cursos, de modo a possibilitar a formação dos sujeitos por meio da verticalização dos itinerários formativos, no intuito de articular os saberes entre os itinerários para que, assim, o indivíduo dê continuidade a sua formação sem hierarquizar o saber.

O Campus ofertou cursos de Formação Inicial, como o “Programas Mulheres Mil” e “Mulheres Maricultoras”, os cursos de formação de pescadores em parceria com a “Andesa” e as várias turmas do “Curso de Pescador Profissional” através de um Termo de Cooperação Ifes x Marinha do Brasil. Um anseio do Campus era verticalizar sua atuação na área de recursos pesqueiros de modo que, em 2012, passamos a ofertar o primeiro Bacharelado em Engenharia de Pesca da Região Sudeste do Brasil, curso este com alunos já formados, sendo que dois desses ex-aluno trabalharam como professores substitutos na própria instituição formadora, o Ifes Campus Piúma. Em 2014 passamos ofertar na modalidade EAD o curso de Complementação Pedagógica que conta com polos distribuídos pelos Espírito Santo (atualmente 10) tendo ofertado ao longo do processo mais de 1000 distribuídas pelas formações em nível de graduação nas áreas de Letras-Português, Matemática, Física, Química e Biologia. Finalmente, o Campus, no segundo semestre de 2019, ofertará Especialização Lato Sensu em Controle de Qualidade e Segurança de Alimentos (FERREIRA, 2019, p. 7).

Portanto, o IFES - *Campus* Piúma tem atuado de modo a estabelecer uma relação de proximidade junto à comunidade, sobretudo com o setor pesqueiro da região, no intuito de possibilitar aos sujeitos uma formação que integre os conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais, tendo o trabalho como princípio educativo. Sendo assim, trata-se de uma formação que visa superar o dualismo estrutural, para que os indivíduos compreendam os mecanismos opressores que expropriam a sua força de trabalho e que os invisibilizam perante a sociedade, impossibilitando a sua participação nas tomadas decisões na sociedade, inclusive, no que compete ao setor pesqueiro.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo será realizada a exposição dos resultados e discussão dos dados coletados em cada etapa desta pesquisa, conforme apresentada no capítulo de “Procedimento metodológico”. Porém, cabe ressaltar que a primeira etapa da pesquisa, que concerne ao levantamento bibliográfico, já foi abordada no capítulo “Referencial teórico”.

Dessa forma, este capítulo está organizado em três seções e suas respectivas subseções. Na primeira seção serão apresentados os resultados da pesquisa documental, por meio da análise do PPC do Curso Técnico em Pesca do IFES – *Campus* Piúma (IFES, 2012) e do PDI do IFES (IFES, 2019b), no que concerne a área de atuação, ao objetivo e justificativa, organização curricular, infraestrutura, estratégias pedagógicas e metodológicas, projetos, unidades didática e capacitação dos docentes. A segunda seção relatará a experiência da pesquisadora no campo. Por fim, a terceira seção discutirá os resultados por meio da técnica de análise de conteúdo

proposta por Bardin (1977) dos dois momentos da pesquisa exploratória. Sendo assim, o primeiro momento refere-se à aplicação de um questionário inicial aos alunos do quarto ano do Curso Técnico Integrado em Pesca. Já o segundo momento, destina-se a aplicação de questionário inicial aos professores que lecionam no quarto ano do Curso Técnico Integrado em Pesca.

É importante salientar que no período da coleta de dados, o PPC do Curso Técnico de Pesca estava em processo de atualização. Sendo assim, o PPC trabalhado nesta pesquisa é referente ao ano de 2012.

4.1 Pesquisa documental

4.1.1 Área de atuação do IFES - *Campus* Piúma

De acordo com o IFES (2019b), o instituto atua em todos os níveis e modalidade da educação profissional de modo a formar profissionais qualificados, por meio da integração dos conhecimentos no que concerne a tecnologia, ciência e cultura, em conformidade com o desenvolvimento local, no intuito de possibilitar o desenvolvimento integral dos sujeitos. Desse modo, como forma de assegurar o compromisso com a formação plena dos indivíduos, o instituto destina:

[...] a vinculação de um mínimo de 50% das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, integrada ao ensino médio, de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de cursos profissionalizantes para atendimento ao Proeja, visando incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram excluídos do processo de democratização do conhecimento. Além disso, no mínimo 20% das vagas ofertadas são destinados aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, objetivando a formação de professores e especialistas para as disciplinas científicas do ensino médio e da educação profissional. Concomitantemente, são destinados, ainda, 30% das vagas para cursos de tecnólogo, bacharelado e pós-graduação (IFES, 2019b, p. 40).

Diante disso, a oferta de cursos técnicos e programas de pós-graduação do *Campus* Piúma está organizado, conforme expresso no Quadro 2.

Quadro 2 – Oferta de vagas dos cursos em funcionamento

Nível	Cursos	Modalidade de ensino	Nº de turmas e turnos de funcionamento				Total de turmas	Nº de vagas	Situação atual
			MAT	VESP	NOT	INT			
Técnico	Pesca	Integrado	4	4	-	-	8	36	Em funcionamento
	Aquicultura	Integrado	4	3	-	-	7	36	Em funcionamento
Graduação	Engenharia de Pesca	Bacharelado	-	-	-	6	6	40	Em funcionamento
	Complementação Pedagógica (EAD)	Licenciatura	-	-	-	-	10	40	Em funcionamento
Pós-Graduação	Controle de qualidade e segurança de alimentos (EAD)	Latu sensu	-	-	1	-	1	40	Em funcionamento
Total geral do <i>Campus</i>							32	192	

Fonte: (IFES, 2019b, p. 112).

Em 2012, haviam 138 alunos matriculados no Curso Técnico de Pesca, no qual o corpo docente era composto por 23 professores. Atualmente, são 275 alunos matriculados no curso, sendo 38 alunos do quarto ano, no período matutino e 27 alunos do quarto ano, no período vespertino, tendo 34 professores compondo o corpo docente. Desse modo, é possível evidenciar o aumento da demanda pelo curso, fruto do processo de expansão da cadeia produtiva de pesca na região e no mundo.

Logo, o instituto tem em sua proposta curricular tanto a formação na perspectiva da transversalidade, no que concerne ao eixo tecnológico como elemento central em todos os níveis formativos quanto a verticalização do ensino que consiste na flexibilidade dos itinerários formativos, a saber: qualificação profissional, curso técnico, graduação e pós-graduação tecnológica, no qual os saberes dialogam entre os itinerários de forma articulada, sem hierarquizar o conhecimento.

4.1.2 Justificativa do curso Técnico Integrado em Pesca

O estado do Espírito Santo é considerado um dos maiores produtores e exportadores de pescado no litoral brasileiro, sendo assim, esse destaque ocorre pelo fato da pesca artesanal ser uma atividade predominante na maioria dos municípios na região sul do estado, tais como: Piúma, Itapemirim, Presidente Kennedy, Marataízes e Anchieta. Entretanto, os pescadores desempenham o seu trabalho em condições precárias, sobretudo no que se refere à infraestrutura, o que dificulta a comercialização direta do pescado sem a intervenção dos

atravessadores¹⁵, além de desenvolverem a atividade com pouco recursos tecnológicos, o que atrapalha o aprimoramento de sua prática profissional (IFES, 2012).

Os municípios em questão enfrentam graves problemas no que tange à educação, sobretudo, no que concerne a escolaridade entre jovens de 18 a 24 anos, na qual a formação desses sujeitos é pouco expressiva, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Taxa de escolarização dos jovens nos municípios da região sul do estado do Espírito Santo

Indicadores	Piúma	Itapemirim	Presidente Kennedy	Marataízes	Anchieta
Analfabetismo dos Jovens com mais de 15 anos	0,6%	3,2%	24%	-	9,7%
Escolaridade dos jovens de 15 a 17 anos	68,2%	56,1%	65,9%	-	-
Escolaridade entre jovens de 18 a 24 anos	25,2%	17,5%	28,7%	-	-

Fonte: elaboração própria com base nos dados levantados PPC do Curso técnico em Pesca (IFES, 2012).

É importante destacar que, a falta de dados no município de Marataízes e Anchieta justifica-se pelo fato de não constar no PPC do Curso Técnico Integrado em Pesca deste Instituto.

Nesse sentido, o IFES - *Campus Piúma* percebeu a necessidade de suprir a carência não só do ensino médio, como também da educação profissional, visto que a taxa de escolaridade entre os jovens de 18 a 24 anos refletia a urgência de repensar a formação desses sujeitos de forma integrada, uma vez que estaria formando profissionais para o exercício da cidadania e para atuar no ramo da pesca, que é considerada a principal atividade local (IFES, 2012). Sendo assim, o curso Técnico Integrado em Pesca tem a seguinte proposta:

[...] contribuir com a educação integral dos indivíduos, e nesse contexto, formar TÉCNICOS EM PESCA preparando os profissionais e cidadãos para atuarem na operacionalização destas tecnologias, voltadas para produção pesqueira, à agregação de valor e o processamento do pescado (IFES, 2012, p. 9).

Portanto, o Curso Técnico Integrado em Pesca tem como objetivo possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento do senso crítico, por meio da integração dos fundamentos

¹⁵ O resultado da produção pesqueira, em cada saída de pesca ou “primeira venda”, é entregue aos chamados “atravessadores”, que atuam nessa cadeia produtiva, como agentes de comercialização. Vale ressaltar que essa chamada “primeira venda” ocorre até mesmo antes do embarque do pescador, como um acordo com o atravessador, via acordo de custeio dos insumos para a saída do barco (CAMPOS; ALMEIDA; TIMÓTEO, p. 207, 2021).

científicos, tecnológicos, culturais e sócio-históricos, para que os sujeitos compreendam o seu papel no mundo do trabalho, que vai além do desenvolvimento das habilidades técnicas. Nesse sentido, trata-se de uma educação voltada para a formação de um sujeito flexivo nas relações sociais, sobretudo, que saiba lidar com as diversidades culturais, seja autônomo, político e ético, de modo a atuar na cadeia produtiva da Pesca. Logo, esse modelo de educação está estruturado de acordo com o arranjo produtivo local e visa promover a articulação entre a teoria e a prática profissional, no intuito de possibilitar uma formação humana, de modo que o indivíduo se integre na sociedade de forma política.

4.1.3 Organização curricular

De acordo com IFES (2012), o currículo do Curso Técnico em Pesca está em conformidade com as legislações educacionais, a saber: LDB 9.394/96, DCNEM Lei nº. 11.741/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 6/2012.

Nesse viés, conforme o IFES (2012), o curso assegura em seu currículo a integração entre os saberes de conhecimento geral e os saberes específicos da área profissional, de modo a estabelecer a articulação entre a teoria e a prática social no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a elaboração das estratégias didáticas é realizada de forma contextualizada tendo o trabalho como princípio educativo no intuito de possibilitar uma formação interdisciplinar, na qual a historicidade do aluno, o desenvolvimento socioambiental e a demanda local, são abrangidos nas diferentes dimensões do eixo tecnológico do curso, a saber: recursos naturais, e na parte de núcleo comum, conforme elencado na BNCC, com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento. Dessa forma, o ensino integrado visa a formação completa do sujeito, para que possa atuar no mundo do trabalho de forma criativa, crítica, consciente dos seus direitos e deveres, e comprometido com o desenvolvimento social, cultural e ambiental tornando o trabalho uma atividade fundamental ao ser humano.

O Curso Técnico Integrado em Pesca é composto de quatro anos letivos anual, totalizando 3570 horas, sendo esta carga horária distribuída entre o Núcleo Comum com 2220 horas, o Núcleo Diversificado tendo 270 horas e o Núcleo Profissional com 1080 horas, no qual pode-se estender e ofertar disciplinas optativas por meio do Núcleo Complementar (IFES, 2012).

A abordagem proposta pelas disciplinas do **Núcleo da Base Comum** possibilita uma avaliação do conhecimento nesta área que não se restrinja, apenas ao conteúdo disciplinar especializado, mas que favoreça também a ampliação da capacidade de compreensão e interpretação integrada dos fenômenos naturais. A área do **Núcleo Diversificado** [...] destaca-se a linguagem da informática pertinente a todas as áreas de conhecimento por representar ferramenta básica no mundo contemporâneo. As noções de Segurança do Trabalho e Gestão são fundamentos básicos tanto na formação do futuro trabalhador, quanto na formação do cidadão consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de gerir, planejar e executar empreendimentos. O **Núcleo de Formação Profissional** inclui todos os conteúdos pertinentes à formação técnica do educando, buscando o enfoque das necessidades regionais atreladas às atividades práticas de pesca. O mesmo compreende os vários conteúdos das diferentes esferas do saber, que vão desde noções de aquicultura e processamento de pescado a conhecimentos para diferenciar os vários tipos de pescado advindo do extrativismo ou da aquicultura, as diferentes tecnologias e técnicas utilizadas na pesca industrial e artesanal, passando por conhecimentos de marinharia, oceanologia e climatologia, confecção de aparelhos e apetrechos de pesca, construção de barcos, navegação, avaliação dos estoques pesqueiros, microbiologia, controle de qualidade, bem como a minimização dos impactos ambientais da atividade, comercialização e sua viabilidade de produção (IFES, 2012, p. 17, grifo do autor).

Portanto, a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para estimular a participação ativa, a autonomia intelectual e as potencialidades dos alunos de forma a construir um ensino democrático. Sendo assim, a aprendizagem não deve se restringir somente aos conteúdos e disciplinas escolares pré-estabelecidas. É necessário ampliar os horizontes dos alunos, tendo como base o contexto em que está inserido valorizando a cultura e os arranjos produtivos locais e regionais para que seja possível o intercâmbio entre teoria e prática social, podendo possibilitar ao aluno tanto a inserção social quanto a inserção profissional.

4.1.4 Infraestrutura do *Campus* Piúma

Segundo o IFES (2012), para que aprendizagem ocorra de forma efetiva é necessário ultrapassar os limites das aulas teóricas para que os alunos pratiquem os ensinamentos, e assim, seja possível a consolidação dos conteúdos. Nesse sentido, é imprescindível dispor de ambientes didáticos que sirvam de suporte tanto para o aprimoramento das disciplinas quanto da prática profissional. Sendo assim, o *Campus* conta com laboratórios destinados ao atendimento de cada eixo tecnológico e laboratórios voltados para atender as disciplinas referentes ao núcleo da base comum (Quadro 3).

Quadro 3 - Unidade didática do Curso Técnico de Pesca

Laboratório	Descrição
Laboratório de Microbiologia do Pescado	Neste laboratório são realizadas pesquisas e aulas práticas concernentes aos microrganismos.
Laboratório de Análise de Alimentos	Dedica-se a análise da composição dos alimentos.
Laboratório de Processamento do Pescado	Este laboratório realiza atividades práticas voltadas para a inserção do aluno na indústria de pescado.
Laboratório de Tecnologia Naval	Destina-se à realização de atividade que envolvem situações do cotidiano relacionada à mecânica na tecnologia da pesca.
Laboratório de Informática	Destinado ao aprofundamento dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas.
Laboratório de Biologia Geral	Dedica-se à realização de experimentos.
Laboratório de Química Geral e Aplicada	Propõe-se a análise dos eventos químicos em ambientes naturais e tecnológicos.
Laboratório de Física	Destina-se à reprodução de experimentos voltados a física moderna.
Laboratório Tecnologia de Pescado	Dispõe-se a realização de atividades cotidianas na pesca.
Laboratório de Microscopia	Destina-se à contextualização do ensino de biologia no que se refere aos conteúdos Citologia, Histologia, Morfologia vegetal e animal e Microbiologia.

Fonte: elaboração própria com base nos dados levantados no PPC do Curso Técnico de Pesca do IFES- *Campus* Piúma (IFES, 2012).

No que se refere à infraestrutura do *Campus*, este contempla duas salas de professores com equipamentos adequados a realização do trabalho docente, além disso dispõe de treze salas de aulas, com aproximadamente 40 carteiras, uma lousa branca, um data show, uma mesa para o professor e um ar-condicionado, inclusive, as salas possuem acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais e mobilidade reduzida, iluminação adequada e piso antiderrapante. Há ainda um auditório destinado a realização de eventos culturais, acadêmicos e palestras, com a acessibilidade, equipamentos adequados e boa acústica. Ademais, dispõe de uma biblioteca, uma cantina e um ginásio poliesportivo. No que se refere aos cuidados com a saúde conta com uma unidade de assistência médica, odontológica e uma unidade de acompanhamento psicológico. Além dos espaços de ensino-aprendizagem, a unidade didática de Processamento e Pescado possui uma sala do Gerador de Gelo, uma sala do Silo de Gelo, uma sala de Beneficiamento, uma sala de Processamento, uma sala de Embalagem e Armazenamento e uma Sala de Transformação do Pescado, de modo a possibilitar o aprimoramento da prática profissional dos alunos (IFES, 2012; IFES, 2019b).

4.1.5 Estratégias pedagógicas e metodológicas

Conforme o IFES (2012), os conteúdos de aprendizagem são trabalhados de forma interdisciplinar, no intuito de promover um aprendizado significativo, de modo que o aluno consiga concatenar a teoria com a prática profissional. Nesse viés, a proposta metodológica está fundamentada no planejamento e na avaliação dos seguintes aspectos: compromisso com aprendizagem, aprendizagem pela ação, atuação em equipe, atividades progressivas e inter-relacionadas e orientação individual.

O compromisso com aprendizagem está relacionado ao comprometimento do aluno com relação as diferentes áreas de conhecimento estabelecidas para o período letivo. No que concerne a aprendizagem pela ação, esta destina-se em possibilitar ao aluno a experiência da prática profissional, por meio da integração dos conhecimentos gerais e as situações cotidianas da área profissional. Já no tocante a atuação em equipe, os conteúdos são trabalhados em grupos de modo a estimular as competências sociais, que facilitam a interação e a comunicação entre os grupos, pois ao aprender de forma colaborativa aumenta o sentimento de autoconfiança, solidariedade e respeito. Com relação as atividades progressivas e inter-relacionadas, estas apoiam-se no ritmo de aprendizagem dos alunos e de forma gradativa o conhecimento é complexificado a partir da articulação entre os diferentes campos de saberes, tendo o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Por fim, a orientação individual, consiste no atendimento individualizado dos alunos, realizado por profissionais do Núcleo de Gestão Pedagógica, de modo a auxiliá-los nas questões escolares e psicopedagógicas, visando o melhor desenvolvimento do aluno (IFES, 2012).

Ainda segundo o IFES (2012), a cada ano letivo o *Campus* realiza atividades interdisciplinares por meio do Projetos Integradores entre as disciplinas do período letivo, que desejam participar, uma vez que não é obrigatório a participação de todas as disciplinas. Sendo assim, o Projeto Integrador tem como objetivo articular os conhecimentos do eixo tecnológico com os conhecimentos de cunho geral, de modo a desenvolver a autonomia do aluno para resolver problemas do contexto social e profissional, estimular o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo e promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

As situações de aprendizagem previstas em cada ano, no decorrer do curso “Técnico em Pesca integrado ao Ensino Médio”, têm como eixo integrador a relação entre componentes curriculares que consideram o atendimento das demandas locais, estimulando a participação ativa dos alunos na busca de soluções para os desafios encontrados. Estudo de casos, visitas técnicas nas principais indústrias locais, pesquisas em diferentes fontes do saber, contato

com empresas e especialistas da área constituem o rol de atividades a ser trabalhado no desenvolvimento dos conteúdos previstos (IFES, 2012, p. 19).

Dessa maneira, os professores elaboram a proposta do projeto e auxiliam os alunos no desenvolvimento das ações. A avaliação do projeto é realizada de forma interdisciplinar entre os professores das disciplinas envolvidas no projeto. Com relação à avaliação do aluno, esta é feita, mediante aos critérios definidos no plano de ensino. Sendo assim, o desempenho do aluno no projeto é considerado requisito parcial de aprovação na disciplina (IFES, 2012).

De acordo com o IFES (2019b), a instituição se baseia nas concepções político-pedagógicas, a saber: Ser Humano, Sociedade e Educação; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional, Técnica e Tecnológica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação para as Relações Étnico-Raciais; e Educação para a Sustentabilidade.

A concepção Ser Humano, Sociedade e Educação visa uma educação emancipadora, que amplie os horizontes dos alunos, descortinando novos saberes, por meio de práticas contextualizadas, no intuito de possibilitar ao aluno o desenvolvimento das habilidades profissionais e o desenvolvimento das habilidades intelectuais, a fim de promover a sua inserção social de forma plena e digna. Sendo assim, esta concepção “compreende a educação como um processo permanente de formação integral que abrange as dimensões ética, estética, política, científica, tecnológica e se constitui nas relações entre os sujeitos em seus diferentes contextos” (IFES, 2019b, p. 68).

A Educação Profissional, tem em seu bojo a formação de profissionais, antes sujeitos politizados, que saibam intervir de forma crítica na realidade em que está inserido. Dessa forma, possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades não só para a lógica do capital, mas para a formação humana que é imprescindível para elevar o nível do pensamento crítico, fundamentado na ética, para a transformação da realidade social.

A oferta de educação profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino do Instituto se fundamenta na concepção de trabalho como princípio educativo que medeia a produção de existência e objetivação da vida humana ao articular atividades materiais e produtivas aos conhecimentos da ciência, da arte, da cultura, da técnica e da tecnologia, com a finalidade de orientar os processos formativos em toda a sua multidimensionalidade (IFES, 2019b, p. 69).

No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, esta tem por finalidade o atendimento aos sujeitos que não concluíram os estudos no período destinado a formação. Nessa conjuntura,

esta concepção tem como objetivo possibilitar a esses sujeitos uma educação justa e igualitária, de modo a formar agentes transformadores da sua realidade.

A concepção de EJA que se pretende visa a formação humana, compreendendo, portanto, o seu sentido mais amplo, que é a defesa do direito do trabalhador a uma aprendizagem ao longo da vida. Objetiva, também, a garantir o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo (IFES, 2019b, p. 69).

Com relação a Educação Especial, o instituto preza pelo compromisso e o respeito com as pessoas com necessidades especiais.

O Ifes segue a definição de Educação Especial apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...]. Nesse sentido, todos os cursos oferecidos na instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas (IFES, 2019b, p.70).

A concepção Educação, Gênero e Sexualidade, visa a valorização e o reconhecimento da diversidade de gênero e orientação sexual.

O Ifes se compromete e se posiciona na luta por uma sociedade equânime e que respeita a diversidade [...]. Ao compreender e reconhecer que a diversidade de gêneros e Orientações sexuais são categorias sociais nada estanques, mas fluídas, intenta-se romper com situações de preconceito e discriminação vivenciadas por homens e mulheres (cisgêneros e transgêneros) em função de suas identidades e de suas orientações sexuais (IFES, 2019b, p. 70).

Já a Educação para as Relações Étnico Raciais tem por finalidade promover o encontro entre as diferentes culturas no ambiente escolar para que os sujeitos compreendam e respeitem a cultura do outro.

Diante disso, o Ifes assume o desafio de desenvolver ações que atuem no fortalecimento de identidades e na constituição de espaços de formação humana, fundamentados nas normativas pertinentes à educação para as relações étnico-raciais, para combater toda e qualquer forma de invisibilidade racial, racismo, discriminação e preconceito, demarcando um processo educacional atento ao caráter político que as diferenças culturais assumem no cotidiano escolar e no processo histórico da própria sociedade (IFES, 2019b, p. 72).

Por fim, a Educação para a Sustentabilidade preconiza uma educação ambiental (EA) crítica, de modo a romper com os paradigmas biologicistas que inviabilizam a compreensão dos conflitos socioambientais.

É nessa confluência complexa que a EA crítica, emancipatória e transformadora poderá ser geradora/indutora de uma cidadania socioambiental. Desse modo, a EA constitui-se como eixo estratégico e articulador entre a democratização dos conhecimentos científicos historicamente produzidos e democratização das relações de poder postas no âmbito da gestão do espaço público como direito (IFES, 2019, p. 72).

Logo, todas as concepções ocorrem de forma integrada e o indivíduo é concebido como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, no intuito de assegurar-lhes uma formação completa e comprometida com as questões, sociais, culturais, ambientais e políticas.

4.2 Relato de experiência da pesquisadora no campo da pesquisa

Em decorrência da pandemia da Covid-19, as instituições de ensino passaram a realizar suas atividades de forma remota, sendo assim, a pesquisa teve que se adequar a este novo cenário. Inicialmente, foi feito contato, por e-mail, com o diretor geral do IFES - *Campus* Piúma para solicitação de autorização da pesquisa no *Campus*, na qual foi consentida. A partir disso, o diretor encaminhou o contato do diretor de Pós-Graduação e Extensão do *Campus* para futuras solicitações, uma vez que estava a tirar férias.

Desse modo, para início de conversa, foi realizada uma reunião, por web conferência, com a pesquisadora, o diretor de Pós-Graduação, a diretoria de Ensino, que na época estava como substituta e o orientador da pesquisadora para apresentação da pesquisa e aquisição de conhecimento relacionado ao *Campus*. Sendo assim, tanto o diretor quanto a diretora foram solícitos e se colocaram à disposição da pesquisadora para auxiliá-la durante a pesquisa. Neste encontro também foi decidida a turma na qual seria aplicada a pesquisa, em conversa e acordos com a equipe pedagógica do *Campus*.

Posteriormente, o diálogo ocorreu, por intermédio do *WhatsApp*, com o diretor de Pós-Graduação que fez a interlocução entre a pesquisadora e o coordenador do Curso de Pesca. A posteriori, a pesquisadora fez contato, mediante ligação telefônica, com o coordenador do curso em questão para o agendamento de uma reunião para apresentação da pesquisa com os alunos e professores. Foram realizadas duas reuniões de apresentação, sendo uma reunião destinada

aos alunos do quarto ano, do período vespertino e uma reunião dirigida aos professores que lecionam no quarto ano do curso supracitado. A participação dos professores e dos alunos na reunião foi pouco expressiva, pois em um universo de 13 professores, apenas, quatro compareceram e no que se refere aos alunos, em um total de 27, somente, 14 estiveram presentes

A participação do coordenador na pesquisa pautou-se no levantamento dos e-mails dos professores para o envio dos TCLE e questionários, investigação de dados concernentes ao número de alunos matriculados e professores que atuaram no início de funcionamento do curso de Pesca e a atualização desses dados atualmente, bem como na mobilização tanto dos alunos quanto dos professores, por meio do envio de e-mails e mensagens nos grupos de *WhatsApp*, reforçando a participação deles na pesquisa, visto que poucos se prontificaram a participar, imaginamos que devido ao novo formato de ensino decorrente da pandemia, pode ter comprometido a motivação de ambos e o rendimento dos alunos.

Nesse sentido, foi necessário pensar em estratégias para tentar elevar a participação dos alunos. Sendo assim, a pesquisadora teve o amparo do representante de turma que também colaborou na mobilização, uma vez que era alguém mais próximo dos alunos. Diante disso, o representante de turma, fez uma tabela no *Google Drive*, para que os alunos pudessem inserir os seus e-mails e informar as suas idades, de modo que a pesquisadora tivesse acesso a essas informações para realizar o envio dos TCLE e dos questionários, sendo assim, sempre que possível ele reforçava no grupo da turma, no *WhatsApp*. Ademais, como forma de ampliar a participação dos discentes, a pesquisadora pediu ao coordenador do curso a indicação de um professor ou professora que tivesse maior entrosamento com os alunos para, também, ajudar na mobilização. Desse modo, a pesquisadora realizou uma reunião com o coordenador do curso e com a professora, da disciplina Tecnologia Pesqueira III, bastante querida pelos alunos, que se disponibilizou a avaliar os alunos que respondessem aos questionários e participassem da oficina. Porém, mesmo com o empenho do coordenador, do representante de turma e da professora a participação deles na pesquisa foi ínfima e os poucos alunos que participaram foi necessário o envio de vários e-mails para obter retorno. No que tange aos professores, mesmo com o envio de incansáveis e-mails, poucos foram os que participaram. O coordenador do curso relatou a dificuldade que estava enfrentando nessa pandemia com relação ao engajamento dos professores e dos alunos.

Cabe destacar que a baixa participação dos alunos na pesquisa foi reflexo da atuação deles no ensino remoto, pois a professora, que deu suporte a pesquisadora na mobilização, relatou que os alunos realizavam as atividades nas últimas chamadas e as faziam, somente, para obter nota para serem aprovados na disciplina.

É importante salientar que a pandemia da Covid-19 afetou a vida de milhares de pessoas, sobretudo o psicológico delas. Sendo assim, no contexto educacional, muitos alunos enfrentaram dificuldades no que tange à adaptação ao ensino remoto, pois sentiram falta de estarem na sala de aula em contato diário com os colegas e professores, no qual o processo de ensino-aprendizagem tinha estratégias didático-pedagógicas específicas para o ensino presencial. Diante disso, com o novo formato de ensino, as atenções dos alunos ficaram dispersas, pois a sala, o quarto, a cozinha, o quintal entre outros tornaram-se a sala de aula, tendo nesses espaços elementos que influenciam na dispersão. Nesse sentido, todos esses fatores provavelmente desestimularam os alunos acarretando a baixa participação deles nas aulas, restando aos professores darem aulas para as famosas “bolinhas”, uma vez que muitos desligam as câmeras e podem ficar entretidos com outras atividades, menos na aula. É necessário pensar em mecanismos que resgatem a motivação dos alunos para que estes não abandonem os estudos e a aprendizagem ocorra de forma efetiva para além desse momento pandêmico. Portanto, apesar dos percalços no decorrer da pesquisa, a pesquisadora conseguiu coletar os dados que subsidiam esta pesquisa.

4.3 Pesquisa exploratória

4.3.1 Questionário inicial aplicado aos alunos

Como forma de atender ao objetivo específico da pesquisa, dentre eles, compreender quem são os alunos, no quarto ano do curso Técnico Integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES) e quais os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem por este curso, foi aplicado um questionário (Apêndice C), composto por 13 perguntas semiestruturadas, aos 21 alunos do período vespertino, sendo que a pergunta destinada a informações complementares não foi respondida. No universo de 21 alunos, somente, 16 responderam que desejariam participar da pesquisa e cinco responderam que não queriam participar da pesquisa. As respostas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Nesse âmbito, de modo a preservar a identidade dos alunos, participantes desta pesquisa, estes serão nomeados por codinomes, a saber: A1, A2, A3, A4, A5...A16.

As perguntas iniciais do questionário, compreendidas de uma a seis, versaram sobre a caracterização dos sujeitos. Nesse sentido, no que se refere a idade dos alunos, 11 tinham 18 anos e cinco 19 anos. Com relação a raça/cor ou etnia, sete se declararam de etnia parda, oito branca e uma preta. No que tange ao gênero, oito afirmaram feminino, sete masculino e um

fluído. Acerca do município em que residem, dez mora em Piúma, três em Anchieta, um em Alfredo Chaves, um em Marataízes e um em Ponte Nova. No que concerne ao trabalho, quatro alunos responderam que trabalham, sendo, apenas um, no comércio de peixe. No que diz respeito ao parentesco dos alunos com pescador ou alguém ligado a pesca, sete responderam que possuem parentes, tais como: pais, avós, tios e irmãos.

A pergunta de número sete foi a seguinte: Por que escolheu o curso Técnico em Pesca? Desse modo, as respostas foram analisadas e a partir disso originaram-se as categorias, conforme expostas no Quadro 4, que são:

Disciplina de biologia: nesta categoria foram agrupadas as respostas que relataram a escolha pelo curso de Pesca motivada pelos conteúdos de biologia.

Ensino médio: englobou as respostas no que se refere à motivação decorrente da oferta do ensino médio.

Interessante: destacou-se as respostas que consideram a forma como a atividade pesqueira é realizada interessante.

Opção: nesta categoria concentrou-se as respostas que descreveram a motivação originada pela opção entre o curso de Aquicultura e o curso de Pesca.

Logística: integrou-se a resposta que justificou a escolha, pelo fato da instituição ser próxima a residência.

Influência familiar: referiu-se à resposta baseada na relação da família com a pesca.

Quadro 4 - Motivação acerca da escolha do curso Técnico Integrado em Pesca

Categoria	Unidade de registro
Disciplina de biologia	“Por conta do estudo da biologia aplicada nele.” (A1)
	“Pela matéria de biologia aquática.” (A2)
Ensino médio	“Pela questão do ensino, mas reconheço que a pesca é uma das profissões mais importantes que se tem conhecimento, para podermos cuidar do nosso meio ambiente.” (A3)
	“Escolhi estudar no campus pelo ensino médio ofertado, não tanto pelo curso técnico em si.” (A5)
	“Pelo ensino médio.” (A6)
	“Escolhi pelo Ensino Médio.” (A9)
	“Por causa do Ensino Médio.” (A10)
	“Por causa do Ensino Médio, apenas.” (A12)
Interessante	“Sempre gostei desse curso, e achei as formas de capturas interessante. E também o fato dele visar a exploração sustentável do ponto de vista econômico social e ambiental, chamou minha atenção.” (A15)
	“Interessante.” (A8)
	“Achei mais interessante.” (A16)

Opção	“Eu escolhi estudar no Ifes pela qualidade de ensino, pela infraestrutura e pelos professores os quais são muito capacitados e competentes. Como havia somente duas opções de curso, eu resolvi optar por pesca, pois as pessoas diziam que a aquicultura envolvia muita matemática e que pesca era um curso relativamente mais “fácil”. Dessa forma, eu não parei muito para pensar em escolher o curso, tendo em vista que eu tinha um enfoque no ensino médio.” (A14)
	“Dentre as opções de curso no ifes, foi a que mais me interessou.” (A7)
	“porque entre aquicultura ou pesca.” (A11)
Logística	“O único instituto mais perto de casa.” (A13)
Influência familiar	“Escolhi o curso porque os meus pais fazer graduação em Engenharia de Pesca e minha irmã já fazia o curso Técnico em Pesca e vi que a área poderia ser bem produtiva e aproveitada por mim.” (A4)

Fonte: elaboração própria.

É possível perceber que, a maior parte das respostas dos alunos centrou-se no ensino médio como a principal motivação em optar pelo curso de Pesca.

Desse modo, Avelar (2015) explicita que a motivação é um fenômeno intrínseco e extrínseco ao ser humano, na qual impulsiona e orienta as ações dos indivíduos para alcançar metas e ou objetivos. A motivação intrínseca está relacionada às questões internas do indivíduo, isto é, ele tem autonomia para fazer as suas escolhas, conforme os seus desejos. Por sua vez, a motivação extrínseca, está associada aos fatores externos para a realização de tarefas, atividades ou tomadas de decisão. Logo, o indivíduo não age por vontade própria, ou seja, as suas ações são pautadas na obtenção de recompensa em função de orientação de terceiros ou para a demonstração de suas capacidades.

Sendo assim, conforme os dados apresentados no Quadro 4, podemos observar que as escolhas dos alunos pelo curso se deram por meio da motivação intrínseca, a saber: a categoria interessante e a motivação extrínseca, tais, como: a categoria disciplina de biologia, ensino médio, opção, logística e influência familiar.

Diante disso, Ferreira e Alvarez (2018, p. 116) aludem que:

[...] o ingresso em uma escola de curso técnico integrado ao ensino médio é uma das primeiras escolhas profissionais na vida de um jovem ainda bastante novo e, por isso, esta decisão pode não ser tão madura. Com o percurso, o jovem terá que fazer novas escolhas, e verá se aquela decisão tomada foi a melhor, podendo, no nível superior seguir na área em que fez o curso técnico, seguir os estudos em outra área, ir trabalhar como técnico ou ir trabalhar em uma área completamente diferente.

Nessa conjuntura, a indecisão com relação a profissionalização, ocorre devido não só a falta de maturidade do sujeito, como também a influência de diferentes fatores como, por exemplo, interferência familiar, bem como aspectos econômicos, culturais e sociais. Sendo assim, a escolha profissional fica condicionada a fatores externos, que quando internalizados passam a regular as motivações internas, o que futuramente poderá acarretar frustrações e ou mudança de curso, em virtude de não atender a sua expectativa.

Portanto, compreendemos que a motivação da maioria dos alunos não era com relação a profissionalização, mas pelo que ela ofereceria como vantagem, por exemplo o ensino médio, a disciplina de biologia e a logística. Desse modo, os dados revelaram a inexistência de reconhecimento e da valorização da cultura local ao optar pelo curso. É importante lembrar que esses alunos residem em regiões tradicionalmente pesqueiras, o que demonstra a falta de sentimento de pertencimento.

A próxima pergunta de número oito referiu-se a: você já foi vítima de discriminação, em virtude de estar fazendo este curso?

Sendo assim, nove alunos responderam que não sofreram discriminação. Entretanto, sete alunos já foram vítimas de discriminação pelo fato de cursarem o curso de Pesca.

A partir das respostas dos alunos, foram feitas as categorias, tendo como base os tipos de discriminação por eles elencados, descritos no Quadro 5, tais como:

Não foi vítima de discriminação: alunos que não sofreram discriminação.

Desprezo: alunos que foram desprezados por moradores da própria localidade e alunos de outras instituições.

Zombaria: esta categoria englobou as respostas dos alunos que foram vítimas de comentários maldosos.

Desqualificação da profissão pescador(a): refere-se as respostas, as quais a palavra pescador(a) foram utilizadas como termo pejorativo.

Quadro 5 - Discriminação em virtude de cursar o curso Técnico em Pesca

Categoria	Unidade de registro
Não foi vítima de discriminação	“Não.” (A1), (A5), (A6), (A8), (A9), (A10), (A12), (A15), (A16).
Desprezo	“Sim, sempre houve desprezo pelo meu curso e do campus, pelos próprios habitantes da cidade ou por outros alunos de outros ifes.” (A2)
Zombaria	“Sim, muitas piadinhas, dizendo que não é um futuro digno ou até mesmo que é fácil, e por esse motivo seria fácil trabalhar com essa área.” (A3)

	“Sim. Por muitas vezes fizeram críticas e zombaram por eu estar "aprendendo a pescar.” (A7)
	“Sim, me zoaram por conta do curso ser relacionado à pesca.” (A11)
	“Eu já passei por situações de "piadinhas" e "zoações" quando algumas pessoas me perguntavam em qual curso eu estudava no ifes.” (A14)
Desmerecimento da profissão pescador(a)	“Estudando para ser pescador.” (A13)
	“De certa forma, sim. A principal indagação é se eu viria a me tornar uma "pescadora" por estar cursando Pesca.” (A4)
	“[...] muitas vezes, por um pré-conceito, essas pessoas diziam que eu estava fazendo um curso para ser pescador, de uma forma pejorativa, seja pela falta de conhecimento do curso e de sua formação técnica, seja pela marginalização da profissão do pescador, a qual deve ser reconhecida por ser o sustento de muitas comunidades e por ter uma extrema importância para o desenvolvimento dos municípios do sul do ES. Logo, percebe-se que a área da pesca necessita de profissionais com conhecimentos técnicos necessários para auxiliar os pescadores em sua atividade.” (A14)

Fonte: elaboração própria

A maior parte das respostas foi relacionada à zombaria e ao desprezo da profissão pescador(a).

Diante disso, Moreno (2015, p. 39) aponta que:

A identidade do *ser* pescador(a), embora historicamente desvalorizada e negada, é ainda hoje no século XXI incrivelmente sentida, vivida e presente nas diversas localidades e comunidades brasileiras. É preciso compreender e reconhecer seu valor, sua história, seu passado e seu presente, seu espaço e território. É preciso estar atento ao real, ao fato de que os pescadores e pescadoras não são objetos, mas que são sujeitos sociais e políticos, sujeitos ativos do processo e como tais merecem os seus direitos garantidos e ampliados.

Frente ao exposto, é possível compreender que o cenário da pesca é marcado pela exclusão social, no qual os pescadores e pescadoras artesanais são invisibilizados pela sociedade, sobretudo pelo poder público, em virtude da sua condição socioeconômica e discriminatória, decorrente da distribuição desigual da renda no país, em prol da manutenção da lógica do capital. Sendo assim, Moreno (2015, p. 37) salienta que “o desprezo e a precarização desses trabalhadores e comunidades estão sendo fortemente impostos pelo governo brasileiro aliado aos interesses desenvolvimentistas do grande capital”. Desse modo, é

importante frisar que a pesca é primordial para o desenvolvimento econômico e social, uma vez que gera oportunidades de emprego e abastece o mercado alimentício, levando o pescado à mesa de milhares de pessoas. Nesse sentido, a situação discriminatória em que se encontram pescadores e pescadoras constitui empecilho para o reconhecimento de sua cultura e conseqüentemente a não continuidade na atividade pesqueira.

Nessa conjuntura, concordamos com Butzge (2006), no qual salienta que o indivíduo que sofre a ação da discriminação tem duas opções: aceitá-la ou combatê-la. Caso escolha a segunda opção é necessário que haja uma mobilização dos sujeitos, vítimas dessa condição, para que juntos consigam romper com este cenário de exclusão.

Logo, consideramos basilar a estruturação de políticas públicas direcionadas aos pescadores e pescadoras voltadas ao investimento na qualificação profissional e na redução das desigualdades sociais. Dessa forma, é primordial que, antes, se avalie os mecanismos de opressão que invisibilizam e discriminam essa classe na sociedade, bem como os fatores que os impedem de ocupar os espaços participativos de tomadas de decisões tão necessários para a sua inserção na esfera social, sobretudo para a legitimação de sua cultura.

Com relação a pergunta nove, tratou-se a seguinte questão: o que a pesca representa para você?

Com base nas justificativas, foram criadas as categorias expressas no Quadro 6, a saber:

Renda familiar: destacou as respostas que consideraram a pesca o sustento da família.

Pesquisa científica: ocupou a resposta que descreveu a pesca como construção de conhecimento.

Cultura: destinou-se às respostas nas quais os alunos relataram a pesca como patrimônio cultural.

Não tem representatividade: esta categoria inseriu a resposta em que a pesca não tem representatividade para o aluno.

Família: esta categoria referiu-se à resposta que abordou a pressão familiar como representatividade.

Diversidade de produtos: incorporou a resposta no que tange a utilidade do pescado.

Trabalho digno: reuniu a resposta dos alunos que relataram a pesca como uma forma de trabalho justo.

Desenvolvimento econômico: englobou as respostas dos alunos no que se refere a pesca como fonte geração de economia.

Captura das espécies aquáticas: nessa categoria registrou-se as respostas acerca da extração do pescado.

Quadro 6 - Representatividade da pesca

Categoria	Unidade de registro
Renda familiar	“Uma oportunidade de emprego.” (A1)
	“Oportunidades.” (A2)
	“Fonte de renda, muitas vezes de forma irresponsável.” (A3)
	“Um meio de sustento para muitas famílias.” (A13)
	“Atividade muito importante, que gera renda para as pessoas que exercem a profissão.” (A5)
	“Uma atividade de grande valor e importância, levando em consideração que é o sustento de membros da minha família.” (A16)
Pesquisa científica	“Para mim, Pesca representa a pesquisa científica, não o trabalho exatamente, uma vez que ninguém da minha família depende da atividade para tirar seu sustento.” (A4)
Cultura	“Quando artesanal, uma maneira legal e cultural que guarda a memória e história de algumas regiões. Quando industrial, destrutiva.” (A6)
	“Uma atividade essencial para inúmeras famílias de nosso país, principalmente de nosso município cuja principal atividade econômica é a pesca. É cultura, é história.” (A7)
Não tem representatividade	“Nada.” (A9)
Família	“Pressão familiar.” (A10)
Diversificação de produtos	“[...] além do peixe possuir uma das proteínas de maior valor biológico e, além disso, a partir da pesca podemos produzir milhares de outros produtos, como medicamentos, shampoo etc.” (A11)
Trabalho digno	“Uma forma de trabalho digno.” (A12)
Desenvolvimento econômico	“A pesca, para mim, representa uma atividade extremamente importante para o desenvolvimento do meu município e de tantos outros do sul do estado do Espírito Santo, como Piúma. Além de conhecer um pouco da pesca industrial, a pesca da qual eu detenho uma visão mais ampla é a pesca artesanal. Esta atividade tem uma grande importância para diversas cidades, como Anchieta e Piúma, sendo fonte de renda para muitas famílias ou até mesmo o seu sustento. Portanto, a pesca deve ser mais valorizada, devido ao seu tamanho valor: cultural, econômico e social; e deve ser realizada de forma sustentável, de forma a preservar o equilíbrio ambiental e gerar renda. Além disso, deve-se reconhecer também a importância do produto final da pesca, o pescado, o qual possui proteínas muito saudáveis e sais minerais importantes para a saúde humana.” (A14)
	“O comércio e sustento do país.” (A8)
	“Muita coisa, já que movimenta MUITO capital [...]” (A11)
Captura das espécies aquáticas	“É a extração de organismos aquáticos, onde possui diversos fins, comestíveis, produção de substâncias com interesse para a saúde e etc.” (A15)

Fonte: elaboração própria.

A categoria fonte de renda foi a que mais apareceu nas respostas dos alunos. Esse resultado pode ter ocorrido pelo fato da pesca ser uma atividade:

[...] caracterizada por organizar os pescadores e suas famílias em torno da pesca e do uso sustentável dos recursos pesqueiros de forma autônoma em prol do sustento da própria família valorizando as habilidades individuais de cada um e possuindo uma forte noção de solidariedade. A atividade da pesca artesanal, além de ser um meio de sustento familiar é também uma forma de relacionamento entre pessoa e ambiente encontrada pelos próprios pescadores (RODRIGUES; MENEZES, 2013, p. 3).

A produção pesqueira no estado do Espírito Santo registrou em 2005 18 mil toneladas de pescado. Esse crescimento alavancou a comercialização das espécies a um custo elevado, o que consagrou a pesca do estado como uma das potências de maior rentabilidade no Brasil (IFES, 2012). Sendo assim, o estado atua tanto no mercado interno quanto na exportação para o litoral brasileiro. Nesse viés, “o porto de Itaipava no município de Itapemirim constitui-se num dos principais pontos de desembarque de pescado do Espírito Santo, com produção média anual entre 2013 e 2017 de 2.622,7 t” (IFES, 2019b, p. 19).

Destacamos que, embora a pesca seja uma atividade essencial para o desenvolvimento econômico e de alto custo comercial, tanto os pescadores quanto as pescadoras têm baixa rentabilidade, devido à falta de infraestrutura para desempenhar sua atividade de forma digna. Diante disso, evidencia-se a vulnerabilidade social em que se encontram, caracterizada pela pobreza que acarreta a invisibilização de sua cultura. Nesse viés, concordamos com Rodrigues e Menezes (2013, p. 3) ao explicitar os efeitos dessa condição:

A pobreza é uma das mais visíveis formas de exclusão social, vítimas da forma de produção e reprodução do sistema capitalista ficam a mercê da marginalidade, sendo logo excluídos e privados de seus principais direitos como a moradia, saúde e educação, numa sociedade onde um fator leva a outro [...].

Acreditamos que, a lógica do capital gera a exclusão da classe pesqueira no meio social, visto que o desenvolvimento econômico não acompanha o desenvolvimento social, o que reforça e acentua as injustiças sociais nas diferentes esferas, sobretudo a desvalorização da cultura pesqueira, que impede esta classe de se mobilizar em prol da garantia de seus direitos.

Dando prosseguimento as nossas análises, a pergunta de número dez versou sobre: Como você percebe que a instituição e os professores trabalham a sua inserção no contexto escolar?

A partir das respostas formamos as categorias a seguir, destacada no Quadro 7.

Nada a declarar: alunos que não sabiam dizer se a instituição e os professores promoviam a sua inserção no contexto escolar.

Inclusão: alunos que percebiam o esforço dos professores em incluir os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Dedicação: essa categoria registrou a resposta com relação a dedicação dos professores.

Afeto: abarcou a resposta no que concerne aos sentimentos.

Interação: abrangeu a resposta no que diz respeito a atividade em grupos.

Atividade escolar atrativa: englobou a resposta acerca de atividades e aulas atraentes.

Atividade diferenciada: incorporou a resposta referente a atividades para além das estabelecidas.

Humanização: aluno que se sentia inserido quando levado a compreensão de diferentes realidades, as quais se percebiam como múltiplos.

Participação ativa: inserção relacionada à participação dos professores na sua formação acadêmica.

Acolhimento: inserção com base no acolhimento dos professores ao tentar sanar as questões dos alunos.

Incentivo: esta categoria inclui a resposta, na qual o aluno identificou a sua inserção por meio do incentivo do professor.

Quadro 7- Percepção dos alunos com relação à instituição e aos professores trabalharem a sua inserção no contexto escolar

Categoria	Unidade de registro
Nada a declarar	“Não sei.” (A1)
	“Não sei dizer.” (A4)
Inclusão	“Se esforçam bastante para a completa inclusão de todos os alunos presentes e os futuros ingressantes.” (A2)
	“Da maneira que todos os professores buscam meios de inclusão a todos os alunos.” (A12)
Dedicação	“São profissionais muito dedicados.” (A9)
Afeto	“Quando falamos sobre sentimentos.” (A3)
Interação	“Por meio de atividades em grupo, de diálogos, apresentações para o campus.” (A5)
Atividade escolar atrativa	“Com aulas e propostas atraentes ao público-alvo.” (A6)
Atividade extracurricular	“Com as palestras e o incentivo.” (A10)
Humanização	“Humanizando-me. Por si só, por serem múltiplos, me levam de encontro à diversas realidades. A maneira de dizer já expõe muito.” (A7)
Participação ativa	“Participando ativamente da vida acadêmica dos alunos.” (A8)

Acolhimento	“Eu percebo que a instituição e os professores trabalham com a inserção dos alunos com muita seriedade e competência, de forma a acolher os discentes e estabelecer diálogos para tentar contornar situações diversas e proporcionar melhoras. Contudo, sinto que nesse período de quarentena e de APNP's, essa inserção dos alunos nas decisões da escola e o estabelecimento de diálogos entre os alunos e a instituição tem se enfraquecido.” (A11)
-------------	--

Fonte: elaboração própria.

A categoria em que mais tivemos unidades de registros foi a inclusão. Nessa conjuntura, os dados demonstraram que a instituição tem buscado meios de valorizar e incluir a identidade cultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, coadunamos com Mantoan (2003, p. 12) ao elucidar que “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.”

Desse modo, ponderamos que a inclusão dos alunos no âmbito escolar contribui para a formação integral desses sujeitos, visto que os aspectos subjetivos são contemplados no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Ademais, a inclusão influencia na motivação dos alunos, estimulando-os a buscar novos conhecimentos, que contribuem para a sua autonomia, desenvolvimento do senso crítico e uma ação educativa significativa. Sendo assim, a instituição que possibilita o encontro entre os saberes tradicionais, pautados no conhecimento passado entre gerações e o saber científico aprendido na instituição de ensino, demonstra o comprometimento com a democratização do saber e a valorização identitária do aluno no processo educativo, rompendo com os paradigmas de uma educação hegemônica, subserviente ao capital, no qual o conhecimento é estabelecido tendo como parâmetro a cultura padrão, que exclui e marginaliza o outro em virtude do *status* social não ser condizente com a cultura vigente.

Posteriormente, quando indagados a pergunta de número 11: o que você acha que pode ser feito para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo?

Apareceram respostas que formaram as seguintes categorias, representadas no Quadro 8.

Cotidiano: abordou a realidade dos alunos

Comunicação: abrangeu o diálogo entre professores e aluno.

Aulas práticas: englobou as respostas dos alunos que ressaltaram a necessidade de mais aulas práticas.

Não tem opinião formada: referiu-se aos alunos que não tinham respostas.

Comprometimento: enquadrou a resposta com relação ao comprometimento dos alunos.

Aula dinâmica: destacou a resposta no que tange a elaboração de aulas dinâmicas e de fácil compreensão.

Projeto atraente: abarcou a resposta que sugeriu que tanto o projeto quanto o ensino fossem atraentes.

Quadro 8 - Perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem mais significativo

Categoria	Unidade de registro
Cotidiano	“Viver mais a realidade do que se é estudado.” (A1)
	“Associando conteúdos estudados à nossa rotina, talvez.” (A11)
Comunicação	“Acho que aumentar a comunicação entre professor-aluno.” (A2)
	“O diálogo entre professores e alunos.” (A5)
	“Relação boa entre professores e alunos.” (A7)
Aulas práticas	“Mais aulas práticas, seria perfeito!” (A3)
	“Mais aulas práticas seriam legais.” (A10)
	“Mais aulas práticas.” (A13)
	“Fazer a junção do ensino da teoria com atividades práticas.” (A4)
	“Aulas práticas.” (A6)
	[...]Além disso, quando há aulas presenciais, é interessante a utilização de aulas práticas pelos professores, principalmente para as matérias técnicas, visando à formação técnica e o entendimento na prática.” (A14)
Não tem opinião formada	“Não tenho nenhuma opinião formada.” (A15)
	“Não sei.” (A12)
Comprometimento	“Engajamento por parte do aluno no que mais interessa-o. Acho que ser ou não significativo depende muito mais da subjetividade de cada um em relação ao que lhe é apresentado.” (A9)
Aula dinâmica	“Eu acho que os professores sempre devem buscar novas metodologias, dialogar com os alunos e proporcionar aulas dinâmicas e de fácil entendimento. Muitos professores fazem isso, mas é sempre bom frisar esse aspecto [...] (A14)
	“Diferentes formas de aulas, explicações, aulas menos monótonas.” (A16)
Projeto atraente	“Projetos e o ensino ser mais ainda atraente do que já se encontra.” (A8)

Fonte: elaboração própria.

Pode-se dizer que a grande parte dos alunos relataram as aulas práticas como forma de se obter um processo educativo significativo. Nesse viés, compartilhamos do pensamento de Santos *et al* (2019, p. 1) ao refletir sobre o sistema educacional.

A educação brasileira possui uma visão voltada principalmente a índices pelos quais as escolas almejam alcançar. Muitas vezes a própria escola, visando estabelecer resultados, acaba influenciando o corpo docente a adotar determinadas formas metodológicas na abordagem dos conteúdos e “acelerar” os assuntos. Vários outros fatores podem levar a essa prática, como espaço de tempo bastante curto para que o professor trabalhe todo conteúdo do currículo e a falta de infraestrutura tanto física do estabelecimento de ensino, como dos laboratórios. Dessa forma, o professor passa a priorizar determinados assuntos, na maioria dos casos se atendo somente ao que se pode abordar com as aulas expositivas, esquecendo-se da importância das aulas práticas.

Perante o exposto, é fundamental que a instituição de ensino repense as metodologias abordadas no processo de ensino-aprendizagem, visto que somente a teoria pode não ser suficiente para garantir uma aprendizagem significativa. Desse modo, é necessário que haja a articulação entre a teoria e a prática, para que os alunos aprofundem os conceitos por meio da resolução de problemas práticos, assim, despertando a curiosidade e os motivando a descortinar novos saberes. Nesse sentido, Andrade e Massabni (2011), ressaltam que as aulas práticas precisam ter uma abordagem investigativa, para que os alunos construam hipóteses, elaborem estratégias, solucionem o problema e reflitam sobre as suas ações durante o processo. Ademais, os autores aconselham que o professor assuma o papel de orientador, no que tange a condução da questão problema e os alunos como agentes autônomos da aprendizagem, o que possibilita a construção do conhecimento através da colaboração entre os pares, de modo a tornar o ensino menos diretivo para que a prática não recaia na reprodução do conhecimento e seja realizada de forma ilustrativa.

Consideramos que a não inserção das atividades práticas no processo de ensino-aprendizagem compactua com os paradigmas de uma educação tradicionalista, que tem o professor como o ditador do conhecimento, no qual privilegia as aulas expositivas e a utilização exacerbada dos livros didáticos, o que leva o aluno a assimilar os conteúdos já estabelecidos descontextualizado da prática social. Por isso, é basilar que o aluno seja concebido como sujeito ativo na ação educativa e haja a interligação entre os conhecimentos, de modo a formar sujeitos que saibam agir no e sobre o mundo de forma crítica e autônoma.

A última pergunta do nosso questionário foi a seguinte: Os professores ressaltam os desafios que a classe pesqueira enfrenta no seu dia a dia?

A partir das respostas, criamos as categorias a seguir, destacadas no Quadro 9.

Economia: desafio com relação à rentabilidade.

Pesca predatória: desafio concernente à sobrepesca.

Abordado com baixa periodicidade: desafios abordados com baixa frequência.

Discriminação: relacionado ao tratamento diferenciado na sociedade.

Não abordado: desafios não abordados pelos professores.

Investimento: referente à falta de apoio do governo.

Meio ambiente: desafio acerca do impacto ambiental.

Segurança: englobou a resposta com relação à falta de segurança.

Abordado: alunos que disseram que foram abordados, porém não especificaram os desafios.

Desvalorização: concentrou a resposta no que diz respeito à falta de reconhecimento da profissão.

Tecnologia: esta categoria abrangeu a resposta no tocante a tecnologia defasada.

Quadro 9 - Abordagem dos desafios da classe pesqueira

Categoria	Unidade de Registro
Economia	“Sim, desafios socioeconômicos [...]” (A1)
	“Sim. Economia baixa [...]” (A8)
	“[...] baixa rentabilidade nas vendas [...]” (A2)
Pesca predatória	“Professores do meu segundo ano explicaram. não me lembro exatamente, mas creio que as dificuldades de pescadores artesanais possam ser [...] pesca predatória com pouca fiscalização e outros.” (A2)
	“Sim. Sobretudo os desafios do combate à sobrepesca, sobretudo industrial.” (A9)
Abordado com baixa periodicidade	“Não com muita frequência.” (A3)
	“Não muito.” (A6)
Discriminação	“Sim. A discriminação, por exemplo.” (A5)
Não abordado	“Não.” (A7), (A14), (A11)
Investimento	“[...] ausência de incentivo [...]” (A8)
	“[...] falta de apoio e investimento governamental e etc.” (A9)
	“[...] falta de apoio, etc.” (A1)
Meio ambiente	“[...] desmatamento desfreado.” (A8)
Segurança	“Sim, por exemplo aqueles pescadores que não tomam o devido cuidado (utilização de EPI's) e acabam sofrendo as consequências no futuro.” (A10)
Abordado	“Sim.” (A12), (A15)
	“Sim, as dificuldades são bem exemplificadas e é possível ver isso no município.” (A4)
Desvalorização	“Sim. Isso é muito retratado no Ifes. Nós vemos a dificuldade que os pescadores têm nos seu ambiente de trabalho, seus desafios, a falta de valorização, as futuras gerações dos

	pescadores que não querem mais seguir a atividade pesqueira e procuram outros caminhos e a dificuldade das marisqueiras.” (A13)
	“[...] desvalorização da profissão [...].” (A2)
Tecnologia	“[...] tecnologias defasadas.” (A1)

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar, a maioria dos alunos responderam que os professores abordam os desafios que a classe pesqueira enfrenta no desenvolvimento de sua atividade. Nesse viés, Tosta e Tognella (2018, *on-line*) explicitam os desafios destacados pelos alunos, tendo como norte, a realidade da pesca artesanal no estado do Espírito Santo.

A pesca depende da integridade ambiental dos locais onde é praticada e compete com outras atividades econômicas que também se apropriam do mesmo espaço muitas vezes de forma antagônica. Entre elas: turismo, complexos portuários e atividades da cadeia de petróleo e gás. Apesar das atividades turísticas possibilitarem a geração de emprego e renda, elas não ocorrem de forma ordenada e têm causado problemas ambientais nos espaços costeiros por interferir nas dinâmicas das áreas estuarinas, praias e arrecifes. Entre estes problemas pode-se citar: o aterro de manguezais para construção de empreendimentos, desmatamentos de diversas ordens, construções irregulares na beira-mar, lançamentos de efluentes e perturbações nos cursos d'água. As atividades portuárias e aquelas da cadeia do petróleo são responsáveis pelos maiores conflitos com os pescadores e estão associados, entre eles, à proibição da atividade próximo ao empreendimento; à falta de incentivo e acompanhamento de representantes dos empreendimentos junto aos pescadores; à falta de sinalização; ao aumento do custo e do tempo da pesca; ao vazamento de contaminantes que podem prejudicar a pesca e inviabilizar o consumo dos peixes devido à presença de metais pesados biocumulativos; aos resíduos que podem reduzir o teor de oxigênio na água possibilitando aparecimento de odor característico e destruir a vegetação das margens.

Frente ao exposto, percebe-se que os pescadores artesanais vivem em condições de vulnerabilidade social e os desafios por eles enfrentados estão interligados ao processo de industrialização que incidem na degradação do meio ambiente, sobretudo a construção e ampliação de empreendimentos em torno da região costeira, o que gera a desapropriação dos pescadores nos territórios tradicionais, assim, dificultando a sua sobrevivência. Ademais, a pesca industrial gera concorrência e baixo estoque de pescado para o pescador artesanal, uma vez que são embarcações com tecnologias de ponta que conseguem capturar uma quantidade excessiva de pescado, acarretando a sobrepesca e conseqüentemente o desperdício, visto que muitas espécies acabam não sendo aproveitadas em decorrência de não estarem aptas para a comercialização e ou não serem de maior rentabilidade.

É importante frisar que, os pescadores artesanais, em sua grande maioria, não dispõem de embarcações próprias e infraestrutura para armazenar e comercializar o pescado, ficando reféns dos atravessadores, que financiam as embarcações e os insumos, por exemplo, combustível, gelo entre outros, por um custo elevado e ao final adquirem o pescado diretamente com o pescador por um valor abaixo da média ou é dado como forma de pagamento e comercializam nos restaurantes, supermercados e feiras com um valor de custo alto. Desse modo, o lucro da produção pesqueira fica a cargo dos atravessadores que exploram a força de trabalho do pescador, o deixando em situação de miséria. Um outro desafio é com relação a invisibilidade por parte do poder público, que não assegura a oportunidade de fala dos pescadores nos espaços participativos de tomadas de decisão e a falta de políticas públicas destinada ao setor pesqueiro.

Por todos esses desafios, que muitos pescadores quando perguntados se desejam que seus filhos deem continuidade a profissão, a resposta é não. Eles querem um futuro digno para os seus filhos, os quais a suas profissões sejam reconhecidas e valorizadas na sociedade. Isso revela um outro agravante, a desmotivação com relação a profissão pesqueira, acarretando o enfraquecimento cultural dessa classe e conseqüentemente o apagamento dos saberes tradicionais.

As constatações, aqui, realizadas foram com base na experiência da pesquisadora, que atuou como Bolsista de Iniciação Científica, no PEA Pescarte, na qual acompanhou de perto a realidade dos pescadores, sobretudo as suas angústias e desafios, sendo o maior sonho deles alcançar a independência financeira e sair das mãos dos atravessadores.

4.3.2 Questionário inicial aplicado aos professores

No intuito de manter o sigilo com relação à identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, os professores serão identificados por meio de siglas, tais como: P1, P2, ...P6.

Desse modo, como forma de atender aos objetivos específicos da pesquisa, no que concerne a diagnosticar a formação inicial e continuada dos professores que lecionam no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Piúma* (ES) e avaliar a sua percepção acerca da inclusão socioeducacional, foi aplicado um questionário com 14 perguntas semiestruturadas aos 13 professores que lecionam no quarto ano do curso em questão, sendo que a pergunta destinada a informações complementares não foi respondida. Dentre os 13 professores, somente, seis professores responderam ao questionário.

Nesse sentido, as perguntas iniciais, compreendidas de um a quatro destinaram-se a caracterização dos sujeitos. No que tange a idade dos professores, um tem 31 anos, um tem 32 anos, dois tem 38 anos, um tem 39 anos e um 43 anos. Com relação ao gênero, três se identificaram como feminino e três como masculino. Sobre raça/cor ou etnia, uma professora se autodeclarou parda, uma se autodeclarou preta, três se autodeclararam branca e um não se declarou. No que diz respeito ao município que residem, dois moram em Piúma, um em Iriri, um em Guarapari, um em Vila Velha e um em Anchieta. Percebe-se que todos domicíliam em regiões abrangidas pelo *Campus*, o que contribui para aproximar o ensino a demanda local.

As perguntas de cinco a oito foram acerca do perfil profissional dos professores, os dados serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 10 - Perfil profissional dos professores

Professor	Formação a nível de graduação	Formação a nível de pós-graduação	Tempo de magistério	Tempo que atua na instituição
P1	Bacharel	Mestrado em Engenharia Mecânica	4 anos	1 ano e 1 mês
P2	Bacharel	Doutorado em Recursos Pesqueiros e Aquicultura	4 anos e 2 meses	4 anos e 2 meses
P3	Bacharel	Mestrado em Recursos Pesqueiros e Aquicultura e Doutorado em Biologia Animal	5 anos	5 anos
P4	Bacharel	Doutorado em engenharia de alimentos	9 anos	9 anos
P5	Licenciatura	Doutorado em Antropologia	9 anos	7 anos
P6	Bacharel	Especialização em Psicopedagogia Institucional, Mestre em Ciências das Religiões e Doutorando em Políticas Sociais.	17 anos	13 anos

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar a maior parte dos professores tem a formação inicial em bacharel. Isso, vai ao encontro de Costa (2018) ao problematizar o exercício da docência realizado por bacharéis, na Educação Profissional e Tecnológica. Segundo a autora, o reconhecimento do notório saber ao possibilitar os tecnólogos e, sobretudo, os bacharéis a lecionarem em cursos técnicos, desqualifica a profissão docente, pois para exercer a docência é necessário o domínio dos saberes necessários à prática educativa, a saber:

[...] as relações didático-política, pedagógica, histórico-cultural dos processos educacionais, bem como entender que a base estruturante dos cursos de EP, para a formação integral dos técnicos, requer ser balizada na interação da ciência, tecnologia, cultura, arte, política, e áreas científicas específicas dos saberes (COSTA, 2018, p. 253).

Frente ao exposto, é possível perceber que para atuar na EPT é necessário que o professor tenha uma formação em curso de licenciatura, uma vez que são contemplados os conhecimentos didático-pedagógicos que são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem. O mesmo não acontece nos cursos de bacharelado, pois os conteúdos são específicos das áreas afins. Sendo assim, não há interligação com os saberes essenciais da docência.

Por isso, Costa (2018, p. 252) nos alerta acerca do aumento de bacharéis atuantes na EPT.

Compreende-se que esse aspecto compromete a luta pela instituição de a obrigatoriedade da formação docente ser efetivada em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica. Embora se reconheça que os cursos de complementação pedagógica são uma forma empobrecida de formação, entende-se que é uma alternativa para que, no mínimo, a profissão professor seja respeitada, e a educação profissional não fique mais à mercê do acolhimento de bacharéis para a materialização da profissão.

Consideramos necessária a elaboração de políticas de estado para a formação de professores, visto que o embate com os bacharéis é um problema crônico que vem se arrastando ao longo dos anos, herança de políticas emergenciais, que tinham o intuito de suprir a carência de professores qualificados para atuar na EPT, por meio de ordenamentos jurídicos que flexibilizavam a obrigatoriedade da formação docente em curso de licenciatura. Diante disso, fica evidente a falta de seriedade no desenvolvimento de políticas públicas destinadas à formação de professores para EPT e os interesses ideológicos que as orientam, fundamentados nos preceitos mercadológicos, em prol da manutenção do sistema capitalista, que dita as regras da educação. Sendo assim, privilegia-se uma educação para camada popular, pautada na habilitação instrumental no intuito de formar mão de obra barata e para a classe elitista uma educação ancorada na habilitação intelectual, o que acentua ainda mais as desigualdades sociais. Logo, a desvalorização da profissão docente, pode comprometer a ressignificação das práticas educativas e afetar a qualidade do ensino.

Com relação a formação continuada, observa-se que os professores possuem formação que varia a nível de especialização, mestrado e doutorado. Esse resultado se relaciona com o

estudo de Pimenta (1999), no qual preconiza que a formação de professores deve englobar a formação inicial e continuada, sendo estas concebidas como planejamento único.

Desse modo, podemos perceber o comprometimento dos professores em se capacitarem na sua área de atuação, demonstrando o comprometimento com a educação, no que tange ao aprimoramento de suas práticas educativas, de modo a possibilitar um processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos, além de valorizar o curso em que lecionam.

Nesse viés, Santos e Santiago (2013) enfatizam que a formação inicial por si só não é suficiente para atender as demandas frente às transformações sociais, que dão origem a múltiplos conhecimentos e muito menos para o exercício da docência, no que tange ao enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão, visto que nesta formação os futuros professores estão iniciando a construção da identidade docente, por meio de conhecimentos basilares da ação educativa. Desse modo, Cavalcante (2014) compreende a formação continuada como um processo de aprimoramento do conhecimento, que possibilita ao professor refletir a sua prática educativa, por meio da troca de experiências entre seus pares.

Logo, a formação continuada contribui para a melhoria do ensino, pois o docente ao refletir a sua prática é capaz de identificar os pontos que precisam ser melhor trabalhados e reformular as estratégias pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Com relação ao tempo de experiência dos professores na docência, é possível identificar que a maior parte possui pouco tempo de carreira. Acerca do tempo de atuação na instituição, os dados revelaram que a maioria tem menos de nove anos na instituição.

A próxima pergunta do questionário de número nove foi sobre: Na sua formação acadêmica a temática da diversidade cultural fez parte da grade curricular? Se sim, exemplifique.

A partir das respostas criamos as categorias a seguir, representadas no Quadro 11.

Complementação pedagógica: temática abordada em curso de curta duração destinado a bacharéis e tecnólogos para a obtenção de diploma em licenciatura.

Disciplina de curso: A temática foi estudada de forma transversal nas disciplinas de graduação.

Não estudada: a temática não foi abordada na grade curricular.

Doutorado: englobou a resposta em que a temática foi abordada no doutorado.

Curso técnico: temática abordada no curso técnico em Magistério.

Graduação: esta categoria referiu-se a temática abordada na grade curricular no curso de graduação.

Especialização: temática abordada no curso de Especialização.

Mestrado: referente a temática abordada no curso de Mestrado.

Quadro 11 - A temática da diversidade cultural na grade curricular da formação

Categoria	Unidade de registro
Complementação pedagógica	Sim, fiz complementação pedagógica onde o tema foi abordado. (P1)
Disciplina de curso	Sim. Nas disciplinas do curso fazíamos visitas técnicas às comunidades tradicionais de pesca. (P2)
	Sim, em algumas disciplinas mas de forma bem adjacente. (P3)
Não estudada	Não. (P4)
Doutorado	Sim. Por exemplo, minha tese foi sobre as bases culturais da judicialização do interesse público nos EUA e no Brasil. (P5)
	[...] É somente no doutorado, que ainda está em curso, que passo a ter contato com estudos aprofundados em filosofia africana, estudos sobre os povos da floresta e decolonialismo. (P6)
Curso técnico	No curso técnico para exercício do magistério a temática foi apresentada de forma introdutória, abordando apenas as perspectivas normativas da educação infantil. [...] (P6)
Graduação	[...] Na graduação, a temática foi abordada em uma perspectiva mercantil, no sentido de pensar instrumentos de controle de pessoas e produtos de consumo com base nas suas singularidades, sempre de forma individualizante [...]. (P6)
Especialização	[...] Na especialização, as abordagens mais humanistas foram retomadas, entretanto, sobe uma perspectiva eurocêntrica [...] (P6)
Mestrado	[...] No mestrado, o tema foi bastante tratado, todavia, as abordagens estavam sempre centradas na cultura judaico-cristã, observei que outras culturas, fora deste escopo, eram tratadas muitas vezes de forma anedótica e caricata [...]. (P6)

Fonte: elaboração própria.

Podemos perceber que a maioria dos professores responderam que a temática da diversidade cultural foi abordada na formação acadêmica. Porém, observamos que a forma como foi trabalhada foi superficial e pautada na cultura eurocêntrica. Desse modo, concordamos com Canen e Xavier (2011, p. 641) ao defenderem a seguinte ideia:

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado [...] para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

Nesse viés, a instituição de ensino é formada por sujeitos oriundos de diferentes contextos sociais e culturais, sendo necessário que os professores possibilitem um ensino, no qual as diferenças culturais sejam inseridas nas estratégias didático-pedagógicas para que haja

a inclusão dos alunos e as suas identidades sejam respeitadas e valorizadas, de modo a romper com os paradigmas hegemônicos do currículo.

Concluimos que é necessário a problematização da diversidade cultural no currículo da formação de professores para que estes tenham uma compreensão crítica acerca da construção identitária dos indivíduos e assim, questionem os discursos e comportamentos preconceituosos que segregam e silenciam os alunos em sala de aula, o que compromete a sua inserção na esfera social.

Dando sequência, a pergunta de número dez abordou: A instituição investe na sua formação continuada em temáticas relacionadas à pesca? Se sim, exemplifique.

Como resultado, criamos as categorias a seguir, destacadas no Quadro 12.

Não investe: a instituição não investe na formação do professor.

Investe: A instituição investe na formação, por meio de cursos e eventos.

Restrição orçamentária: a instituição investe, porém com restrições orçamentárias.

Quadro 12 - Investimento da instituição na formação continuada do professor em temáticas relacionada à pesca

Categoria	Unidade de registro
Não investe	“Não tive contato.” (P1)
	“Não.” (P5)
Investe	“Sim. Ao longo do ano existem vários cursos e eventos relacionados à pesca.” (P2)
	“Sim. Através de auxílio para participação de eventos.” (P3)
	“A instituição tem políticas de licenças para capacitação.” (P4)
Restrição orçamentária	“Existem leis que obrigam a instituição a isso, como os planos de capacitação para servidores, porém, desde 2013 isso tem se tornado cada vez mais difícil, dadas as restrições orçamentárias.” (P6)

Fonte: elaboração própria.

Detectamos que a categoria investe foi a que mais teve registro. Percebe-se que, embora a restrição orçamentária se constitua um entrave na formação de professores, o instituto tem na medida do possível promovido a capacitação do seu corpo docente.

Tal fato corrobora com a Política de Capacitação de Servidores do IFES (2018a), que tem como objetivo assegurar a capacitação dos docentes e técnicos-administrativo em educação, no intuito de valorizar e contribuir para o crescimento profissional, de modo a elevar a qualidade do ensino.

Dessa forma, a capacitação dos servidores está vinculada a linhas de ação, a saber:

Desenvolvimento institucional: ações de aperfeiçoamento que instrumentalizem e atualizem os métodos de trabalho e de atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo servidor. Qualificação institucional: capacitação baseada em ação de educação formal, que tem por objetivo aumentar o grau de qualificação dos servidores em sua área de atuação no Ifes, bem como apoiar o servidor na complementação de seus estudos de educação formal. Iniciação ao serviço público: eventos de capacitação que forneçam informações básicas ao servidor ingressante nas carreiras do magistério e do técnico-administrativo e, promova sua integração no serviço público e na Instituição. Gestão: ações voltadas à preparação dos servidores para o desempenho das atividades de gestão, que poderão se constituir em pré-requisitos para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção. Valores institucionais: ações voltadas para disseminar e promover os princípios e crenças estabelecidos no PEI do Ifes que servem de guia para os comportamentos, atitudes e decisões dos servidores (IFES, 2018a, p. 8).

Nesse aspecto, a capacitação pode ocorrer de forma interna e externa. No que tange a capacitação interna, esta é promovida pelo IFES e o curso é prestado por servidores da rede federal. Por sua vez, a capacitação externa é executada por instituições no âmbito público ou privado, na qual pode ser realizada tanto em turma destinada ao público geral, quanto em turma específica para o público do IFES, podendo ocorrer em determinado *Campus* ou na Reitoria do IFES (IFES, 2018a).

Diante disso, a instituição tem um teto máximo de três por cento das despesas correntes, prevista na Lei Orçamentaria anual do IFES para investir na capacitação dos servidores. Cabe destacar que, o valor referido precisa ser integralmente utilizado na formação dos profissionais (IFES, 2018a).

Entretanto, conforme o respondente P6 relatou, a restrição orçamentaria tem dificultado o desenvolvimento da capacitação. Isso, vai ao encontro da fala de Silveira e Castaman (2020, p. 9) ao refletir “que ao mesmo tempo que o Estado incentiva a qualificação do profissional de educação, institui racionalização de gastos para esta qualificação.”

Consideramos que a capacitação de servidores tem como escopo incentivar o profissional, sobretudo o docente a adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades pessoais e profissionais, bem como assumir o compromisso com a formação de professores, de modo a aprimorar e repensar a sua prática educativa. Porém, podemos perceber que o Estado não tem tratado a educação como prioridade, o que evidencia a desvalorização dos profissionais que atuam no campo da educação. Entendemos que essa problemática compromete o desenvolvimento da autorrealização do profissional, acarretando a sua baixa produtividade em sala de aula, como também o impossibilita de aprimorar a sua prática educativa, que é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Logo, é imprescindível que a educação

seja uma das prioridades da agenda social, para que os alunos tenham um ensino digno, com professores qualificados e comprometidos com o exercício da docência.

Continuando nossa análise, a pergunta de número 11 referiu-se: a instituição promove eventos voltados para este curso? Se sim, exemplifique. Desse modo, a partir dos resultados montamos as seguintes categorias, exemplificadas no Quadro 13.

Promove evento: professores que afirmaram que a instituição promove eventos relacionados a pesca.

Evento promovido por professores e alunos: professores que responderam que os eventos realizados partem da iniciativa dos professores e dos alunos.

Não promove evento: a instituição não realiza evento.

Promove evento com restrição: a instituição realiza uma quantidade reduzida de eventos devido a restrição orçamentária.

Quadro 13 - Eventos promovido pela instituição concernente à pesca

Categoria	Unidade de registro
Promove evento	“Sim. São promovidos cursos e eventos ao longo do ano letivo.” (P1)
	“Sim. Semana de Engenharia de pesca, por exemplo.” (P2)
	“Sim, os eventos relacionados a área de recursos pesqueiros.” (P3)
Evento promovido por professores e alunos	“Sim, principalmente através dos grupos de pesquisa. Não parte da gestão, mas dos professores e estudantes.” (P5)
Não promove evento	“Especificamente não.” (P4)
Promove evento com restrição	“No calendário acadêmico, disponível no site da instituição consta todos os eventos na área, que são muitos, entretanto, o que já foi abordado como restrições orçamentárias tem influenciado bastante no seu número.” (P6)

Fonte: elaboração própria.

Pode-se observar que a maioria dos professores responderam que a instituição promove eventos na área da pesca. Nesse viés, concordamos com o estudo de Dalmolin e Kadota (2015, p. 369) ao enfatizarem a importância do evento para o aprimoramento da aprendizagem.

O evento como produto estratégico dentro da escola é mais um aliado para a contribuição da disseminação da cultura, para o emparelhamento social [...] tornando-o, assim, preponderante perante outros artifícios usados pela escola para esta aproximação com seu público.

Frente ao exposto, consideramos o evento um recurso didático importante para a ampliação do conhecimento e sistematização dos conteúdos construídos em sala de aula.

Ademais, a realização de eventos na área da pesca contribui para a valorização do curso, sobretudo no que tange aos saberes tradicionais e demonstra o comprometimento com a formação dos alunos e o trabalho do professor, estimulando-os a descortinar novas aprendizagens. É importante destacar que os eventos colaboram na interação entre os sujeitos, o que possibilita o compartilhamento de experiências e os aproximam da instituição, visto que se sentem valorizados por ela.

Portanto, o evento é um grande aliado no processo educativo, na qual é imprescindível o investimento do Estado para que a instituição tenha os recursos necessários para a sua realização, e assim proporcionar tanto aos alunos quanto aos professores a ampliação da visão de mundo, pois nem sempre as atividades em sala de aula dão conta de experimentar novos conhecimentos, necessitando de suporte para que a ação educativa seja efetiva.

A pergunta de número 12 foi a seguinte: como você define o perfil da turma tendo como base as diferentes representações sociais?

Com base nas justificativas, formamos as categorias a seguir, conforme representadas no Quadro 14.

Diversidade: reuniu as respostas dos professores que consideram a turma diversa.

Sem definição específica: englobou as respostas dos professores que não tem uma definição da turma.

Quadro 14 – Perfil da turma

Categoria	Unidade de registro
Diversidade	“A turma é diversa.” (P1)
	“A turma é participativa, comunicativa, diversa em vários aspectos (sociais, culturais, econômicos e gênero) e muito acolhedora.” (P2)
	“Heterogênea.” (P4)
	“Diverso, multifacetado e complexo. Em geral, os perfis socioeconômicos não dão conta da multiplicidade.” (P6)
Sem definição específica	“Eu procuro não definir um perfil para as turmas. Busco tratar as diferentes perspectivas trazidas pelos alunos do ponto de vista das teorias e conteúdos que estudamos.” (P5)
	“Nunca tentei definir o perfil de turma baseado nisso.” (P3)

Fonte: elaboração própria.

Pode-se evidenciar que a maior parte dos professores responderam que a turma possui um perfil diverso. Nesse aspecto, Santos (2008, p.16) afirma que:

[...] o professor que reconhece as diferenças em suas aulas é capaz de reconhecer o outro e valorizá-lo de acordo com suas especificidades e potencialidades, assegurando aos alunos a equidade, ou seja, igualdade de oportunidades a todos para poderem se desenvolver de acordo com sua realidade, promover uma educação que valorize as raízes de cada cultura, ou seja, uma educação multicultural.

Perante o exposto, é importante o professor reconhecer as diferentes culturas presentes em sala de aula, na intenção de possibilitar aos alunos um ensino inclusivo, considerando a sua historicidade. Nessa conjuntura, a educação precisa estar ao alcance de todos, sem distinção de classe social, religião, etnia, gênero entre outros. Desse modo, é importante que o professor, ao planejar as suas aulas, inclua as diferenças nas estratégias didático-pedagógicas para que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada e os alunos tenham um ensino igualitário, no qual a sua identidade cultural seja contemplada, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e suas demandas.

Portanto, entendemos que o ambiente escolar possibilita aos seus alunos o reconhecimento e a socialização entre as diferentes culturas, na qual contribui para o desenvolvimento de uma cultura pautada no respeito ao próximo.

Por fim, a última pergunta do questionário, versou sobre: quais os fatores que você leva em consideração na abordagem dos conteúdos escolares?

Vários foram os fatores apontados. A partir disso, criamos as categorias representadas no Quadro 15.

Realidade do aluno: englobou as respostas dos professores que consideram o cotidiano dos alunos na abordagem dos conteúdos.

Complexidade do assunto: esta categoria se referiu ao professor que leva em consideração a capacidade de absorção dos conteúdos.

Interdisciplinaridade: referiu-se a resposta do professor que leva em consideração as diferentes áreas do conhecimento, a realidade do aluno e os arranjos produtivos locais.

Quadro 15 - Abordagem dos conteúdos escolares

Categoria	Unidade de registro
Realidade do aluno	“Contextualização do conteúdo na formação.” (P1)
	“Sempre tento relacionar o conteúdo da disciplina com alguma coisa do cotidiano do aluno. E com isso a aprendizagem é mais significativa, pois apresenta uma aplicação na sua vida pessoal, além da vida escolar.” (P2)
	“Sempre inicio os conteúdos a partir de uma análise diagnóstica sobre o que eles já sabem.” (P4)

	“Relevância acadêmica dos temas, buscando articular com questões contemporâneas e cotidianas.” (P5)
Complexidade do assunto	“Complexidade do assunto e capacidade de absorção do conteúdo pelos estudantes.” (P3)
Interdisciplinaridade	“Integração com as diversas áreas do conhecimento, com as diversas realidades presentes na sala de aula e com a realidade do arranjo produtivo no qual o campus está inserido.” (P6)

Fonte: elaboração própria.

Identificamos que a maior parte dos professores responderam que levam em consideração a realidade dos alunos. Esse resultado coaduna com o estudo de Libâneo (2013, p. 143). Para ele:

Na escolha dos conteúdos de ensino, portanto, leva-se em conta não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades, mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem.

Diante disso, entendemos que os alunos já possuem uma bagagem de conhecimento fruto da sua relação com o meio social, no qual precisa ser levada em consideração na abordagem dos conteúdos científicos, de modo que o conhecimento seja significativo para o aluno, assim, possibilitando a articulação dos conteúdos sistematizados com a prática social.

Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 154) nos alerta:

Se o professor for um bom observador, se for capaz de desconfiar das aparências para ver os fatos, os acontecimentos, as informações sob vários ângulos, verificará que muito dos conteúdos de um livro didático não conferem com a realidade, com a vida real, a sua e a dos alunos.

Isso ocorre pelo fato da sociedade está cindida no antagonismo de classes, na qual o saber está em poder da classe privilegiada que controla e propaga os conhecimentos de seus interesses para a classe menos favorecida. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor questione os conteúdos dos livros didáticos, de modo confrontar a forma como são abordados e complementar com a realidade dos alunos.

Um fato que nos chamou atenção foi com relação ao P3 relatar que considera a “Complexidade do assunto e capacidade de absorção do conteúdo pelos estudantes” na abordagem dos conteúdos. Sobre esse assunto Libâneo (2013, p.160) afirma que [...] “um conteúdo demasiado complicado e muito acima da compreensão dos alunos não mobiliza a sua atividade mental, leva-os a perderem a confiança em si e desanimarem, comprometendo a

aprendizagem.” Nesse intento, Charlot (2014) alude que é importante o professor estimular o aluno a questionar os conteúdos escolares, de modo a não obter respostas prontas sem a devida reflexão. Dessa forma, o autor ainda explicita que a escola contemporânea precisa respeitar e evidenciar as diferenças em sala de aula e possibilitar um ensino individualizado, visto que cada aluno tem as suas especificidades. Diante disso, Charlot (2014) enfatiza que é crucial que o aluno seja concebido como o centro do processo educativo para que seja possível o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do aluno.

Concluimos que essa forma de abordagem está pautada no método tradicionalista, na qual Gauthier (2010, p.175) define “como uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva e ritualizada [...]”. Sendo assim, o professor é considerado o detentor do conhecimento, sendo a sua função transmiti-lo sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, restando aos educandos absorverem os conteúdos sem refletirem com o contexto em que estão inseridos, impossibilitando de se tornarem sujeitos ativos na transformação da realidade.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo compete a avaliação da intervenção pedagógica, desdobrada em dois momentos: o primeiro, consiste na realização da oficina com os alunos e professores do curso em questão. O segundo, tange à análise do questionário de avaliação da oficina, por intermédio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

De acordo com o Regulamento do Mestrado Profissional e Tecnológico em Rede Nacional, os mestrados profissionais devem realizar a elaboração de produtos educacionais como um dos requisitos para a defesa do trabalho de conclusão do curso (IFES, 2018b). Sendo assim, Freire *et al* (2016, p. 105-106) explicitam que os produtos educacionais consistem:

[...] em elementos que viabilizam a pesquisa na formação docente, são caracterizados como ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação, que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica.

A proposta do produto educacional consistiu na elaboração de uma oficina, que foi materializada em um guia didático, desenvolvida pela pesquisadora, que abordou as temáticas: identidade, diferença e diversidade cultural. A oficina foi composta por duas atividades, na qual cada uma teve a duração de uma hora, totalizando duas horas.

A oficina foi realizada no dia 25 de junho de 2021, às 13h15min, por meio do *Google Meet*, em virtude da pandemia do Covid-19 e contou com a participação de três professores, que lecionam no curso Técnico Integrado em Pesca, do IFES - *Campus Piúma*, do coordenador do curso de Pesca, que acompanhou as atividades e nove alunos, no quarto ano, do período vespertino do curso em questão.

No intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, estes serão identificados por codinomes, a saber: professores (D1, D2 e D3) e alunos (T1, T2...T9).

A proposta das atividades da oficina teve por finalidade possibilitar aos alunos o relato de suas vivências, saberes, angústias e o sentido da educação para sua vida, de modo que os professores, compreendessem a realidade dos alunos e repensassem as suas práticas escolares rompendo com os paradigmas do fatalismo, no qual os grupos minoritários são fadados a viver em situação de discriminação e vulnerabilidade social por imposição da lógica capitalista que colabora para a manutenção da relação opressor-oprimido (FREIRE, 1987).

Portanto, a oficina foi constituída por atividades que visaram a interação entre os participantes e tiveram uma abordagem fundamentada nos preceitos do multiculturalismo, para que os saberes dos alunos fossem articulados ao contexto em que estão inseridos. Assim, possibilitando uma educação pautada nos princípios da formação humana e não somente para atender a lógica do mercado que fragmenta o indivíduo e expropria a sua força de trabalho.

5.1 Função social

A oficina teve como objetivo possibilitar uma reflexão sobre o processo de formação identitária dos sujeitos, no intuito de contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos e promover um debate com os professores sobre a importância da utilização de metodologias inclusivas e plurais no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ressignificarem as suas práticas educativas tornando o processo educativo mais democrático.

Desse modo, este produto educacional poderá ser aplicado em diversas instituições escolares, independente da disciplina que o professor leciona e do curso ofertado, uma vez que o espaço escolar é um local de cruzamento de diferentes culturas, sendo assim, é necessário que a instituição escolar possibilite a socialização das diferenças de modo que compreendam o contexto social dos alunos e promovam um processo de ensino-aprendizagem pautado no respeito ao outro e na valorização cultural.

Logo, as metodologias inclusivas e plurais, podem possibilitar um rendimento escolar significativo e a elevação motivacional, pois o aluno se torna o centro do processo educacional, de modo que os conteúdos passam a ser interessantes, visto que advém de sua vivência.

5.1.1 Justificativa

A sala de aula é permeada por alunos de diferentes grupos sociais, sendo assim, muitos alunos acabam sendo estigmatizados por não se enquadrarem na cultura padrão e até mesmo pelo fato de não compreenderem o processo de construção de sua identidade, pois segundo Esteban (2013), o currículo escolar é hegemônico e, assim, acarreta a exclusão dos alunos, especificamente da camada popular.

Dessa forma, Moreira e Candau, afirmam que:

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo o processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.159).

Nesse âmbito, tanto os alunos quanto os professores precisam perceber a importância de se relacionarem, reconhecendo as diferenças e semelhanças existentes entre si e o outro, de modo que essas diferenças que caracterizam o indivíduo sejam respeitadas e valorizadas para além do âmbito escolar. Segundo Silva, K., (2014), embora existam avanços concernentes ao reconhecimento da diversidade, sobretudo, as políticas públicas de inclusão da pluralidade cultural, como eixo transversal no currículo, a realidade se apresenta de forma distinta, pois as práticas educativas estão pautadas em posturas etnocêntricas que inviabilizam e desvalorizam as trajetórias de vida dos alunos pertencentes ao grupo minoritário, e assim, impossibilitam a democratização do saber e compactuam com as desigualdades sociais.

Diante disso, os professores devem se pautar de referenciais teóricos-metodológicos que os auxiliem na intervenção pedagógica, sendo necessário dispor de conhecimentos coerentes com as necessidades de aprendizagens para interpretar as variáveis que incidem na sala de aula (ZABALA, 1998).

Nessa perspectiva, as práticas educativas precisam ser participativas e emancipadoras, de modo que abordem as questões concernentes à diferença, o preconceito e à igualdade, rompendo com os paradigmas de uma educação tradicionalista. Sendo assim, deve-se privilegiar a visão crítica da realidade em que o aluno está inserido, por meio de diálogos, questionamentos e experiências compartilhadas para que construa saberes que possibilitem a

reflexão acerca da sociedade e da própria instituição escolar, a fim de identificar a origem que tem legitimado a desvalorização da sua identidade e buscar estratégias juntamente com o professor para uma educação fundamentada na dignidade humana.

Dessa forma, as práticas multiculturalistas são essenciais no âmbito educacional, pois têm como finalidade articular o campo teórico, político e prático ao processo de ensino-aprendizagem, na qual possibilita ao professor reavaliar suas práticas educativas contribuindo para a ressignificação da cultura escolar, visto que o multiculturalismo tem como premissa a valorização das identidades que são discriminadas e invisibilizadas pela sociedade, em prol de uma educação transformadora.

Portanto, a instituição escolar não é somente um espaço de construção do conhecimento, mas também um campo de combate ao preconceito, sendo assim, não é possível conceber uma educação descontextualizada da esfera sociocultural, o que levou a elaboração das atividades a seguir, com o objetivo de possibilitar um espaço de diálogo entre professores e alunos, de modo que seja possível delinear uma perspectiva de educação voltada a cultura local e a inclusão socioeducacional dos alunos, bem como promover a mudança de comportamento nos professores, por meio da reavaliação de suas práticas pedagógicas.

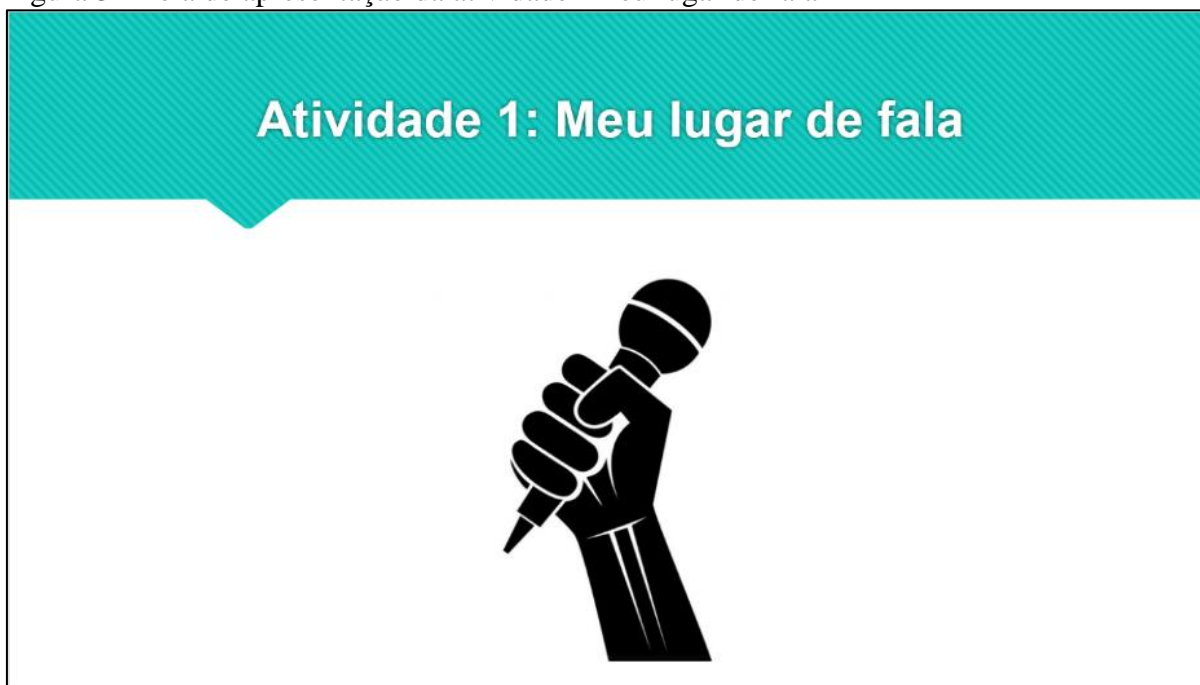
5.1.2 Descrição das etapas da oficina

Atividade I: Meu lugar de fala

Duração: uma hora.

Inicialmente, a pesquisadora fez uma breve contextualização da temática da presente pesquisa e, em seguida proporcionou um momento para comentário. Porém, os alunos e professores estavam tímidos, sendo assim, não quiseram abrir as câmeras e habilitar os microfones. Na sequência, a pesquisadora deu início a primeira atividade, intitulada “Meu lugar de fala” (Figura 3), que teve como objetivo, demonstrar os diferentes pontos de vista, tanto dos professores quanto dos alunos, considerando as experiências individuais, de modo a possibilitar a compreensão do processo de deslegitimação do lugar de fala do outro.

Figura 3 - Tela de apresentação da atividade "Meu lugar de fala"



Fonte: elaboração própria.

Para a realização desta atividade, a pesquisadora solicitou, previamente, aos alunos que enviassem por e-mail uma foto do seu cotidiano, fazendo algo que gostasse ou que fosse importante e tivesse um significado para eles. Desse modo, apenas, seis alunos enviaram as fotos e no dia da atividade, dentre os alunos que enviaram as fotos, só estavam presentes três alunos. Logo, a dinâmica foi realizada, somente, com os três alunos que haviam enviado as fotos. A participação dos demais alunos ficou livre para a realização de comentários.

Dessa forma, a pesquisadora apresentou a foto dos alunos, por meio do *Microsoft PowerPoint*. Para cada foto convidou um professor para comentar a foto do aluno que estava sendo apresentada. Após a fala do professor, o aluno teve a oportunidade de relatar o contexto da sua foto, no qual compartilhou parte da sua história. Na primeira foto apresentada, D1 expôs que T1 estava fazendo um passo de dança, T1 ao relatar a sua foto explicou que estava gravando um vídeo para participar de um concurso de dança e que os seus estilos de dança preferidos são Hip Hop, Pop entre outros. Já na segunda foto, D2 disse que T2 estava em um momento de lazer e T2 expressiu que: “esse lugar é atrás da minha casa, ando sempre por lá com a minha

família, por aquelas serras. Gosto de sempre ir lá para fugir da correria do dia a dia, respirar ar puro e pensar, gosto sempre de estar em contato com a natureza.”

Por fim, na terceira foto D3 comentou que T3 estava manuseando uma seringa e que devia estar preparando uma medicação. Sendo assim, T3 expôs que estava preparando a medicação para aplicar no seu animal de estimação, uma vez que ele tem diabetes.

Findadas as apresentações, a pesquisadora realizou uma roda de conversa para que os docentes e discentes pudessem comentar a atividade. T4 expressou que gostou da atividade, pois possibilitou conhecer a realidade dos colegas e descobrir situações em comum, por exemplo, o fato de também ter um animal de estimação com diabetes, na qual ela que prepara a medicação. Já D3 esboçou que a atividade foi uma forma de conhecer melhor os seus alunos.

A pesquisadora salientou que são as experiências de cada um que orientam os seus discursos, por isso, cada pessoa tem uma forma de interpretar a realidade. Desse modo, a pesquisadora enfatizou a importância dos grupos sociais, sobretudo, os desfavorecidos na sociedade ocuparem os espaços públicos que são deles por direito e questionarem os discursos proferidos ao seu respeito, de modo que o seu lugar de fala tenha legitimidade.

Diante disso, a pesquisadora explicou que a atividade também teve por objetivo promover a interação entre aluno e professor, visto que o tempo destinado às disciplinas em sala de aula é insuficiente para a sistematização dos conteúdos devido a carga horária e isso de uma certa forma dificulta o entrosamento entre eles.

Nesse sentido, tanto os alunos quanto os professores tiveram o seu momento de fala, o que possibilitou a problematização da realidade dos alunos, de modo que ambos perceberam os diferentes pontos de vista, no qual a realidade dos discentes é interpretada.

Essa problematização proporcionou aos professores conhecerem melhor os seus alunos fora do ambiente escolar e, com isso, tiveram a oportunidade de repensar a sua metodologia de forma que seja coerente com a realidade dos alunos.

Atividade II: Minha rede identitária

Duração: uma hora

A atividade “Minha rede identitária” (Figura 4) teve por objetivo discutir o processo de formação identitária e compreender as formas de produção do preconceito e da discriminação, por meio da construção da identidade coletiva.

Figura 4 – Tela de apresentação da atividade “Minha rede identitária”



Fonte: elaboração própria.

Inicialmente, a pesquisadora explicou qual era o objetivo da atividade e, em seguida perguntou quem se prontificava a ler a poesia intitulada *Diversidade*¹⁶, de autoria do Bráulio Bessa, apresentada por meio do *Microsoft PowerPoint*, prontamente, T4 se dispôs a fazer a leitura e na sequência a pesquisadora pediu para que eles refletissem sobre a poesia e falassem qual tinha sido o aprendizado que a poesia trouxe para eles e se já passaram por situações, as quais foram abordadas na poesia.

Diversidade

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito

Seja amor, seja muito amor.

E se mesmo assim for difícil ser

Não precisa ser perfeito

¹⁶ A poesia encontra-se publicada no site: <https://minhasatividades.com/10-poesias-sobre-diversidade-2/>. Acesso em: 6 de maio de 2020.

Se não der pra ser amor, seja pelo menos respeito.

Há quem nasceu pra julgar
E há quem nasceu pra amar
E é tão difícil entender em qual lado a gente está
E o lado certo é amar!

Amar para respeitar
Amar para tolerar
Amar para compreender,
Que ninguém tem o dever de ser igual a você!
O amor meu povo,
O amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa a verdade
Que é pela anormalidade que todo amor é normal.

Não é estranho ser negro, estranho é ser racista.
Não é estranho ser pobre, estranho é ser elitista.
O índio não é estranho, estranho é o desmatamento.
Estranho é ser rico em grana, e pobre de sentimento.
Não é estranho ser gay, estranho é ser homofóbico.
Nem meu sotaque é estranho, estranho é ser xenofóbico.

Meu corpo não é estranho, estranha é a escravidão,
que aprisiona seus olhos nas grades de um padrão.
Minha fé não é estranha, estranha é a acusação,
que acusa inclusive quem não tem religião.

O mundo sim, é estranho, com tanta diversidade

Ainda não aprendeu a viver em igualdade.

Entender que nós estamos percorrendo a mesma estrada.

Pretos, brancos, coloridos

Em uma só caminhada

Não carece divisão por raça, religião

Nem por sotaque

Oxente!

Sejam homem ou mulher

Você só é o que é

Por também ser diferente.

Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito

Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.

Eu reforço esse clamor:

Se não der pra ser amor, que seja ao menos RESPEITO!

Nessa atividade, os alunos ficaram mais à vontade e a participação foi intensa. T4 relatou que ao participar de encontros relacionados as questões raciais, um jovem branco relatou que sofria “racismo reverso”, pois era chamado de “branquelo”, “leite azedo” entre outros. A aluna contou que ela por ser branca entendeu que não se tratava de racismo, mas de um bullying, por exemplo, visto que as pessoas brancas, inclusive ela, não passam pelas experiências de opressões que os negros enfrentam. A pesquisadora explicou que não existe a terminologia “racismo reverso”, apenas racismo, que é fruto de uma construção histórica pautada na superioridade de culturas, ou seja, a branquidade sempre foi considerada a cultura padrão enquanto o negro, a cultura inferior. A pesquisadora salientou que, embora as pessoas afirmem que não são racistas, a concepção de superioridade de culturas ainda permeia o imaginário dos indivíduos e que diante desta conjuntura, se faz necessário ter conhecimento sobre essas questões para não compactuar com os discursos que invisibilizam e discriminam o outro em virtude de não pertencerem a cultura considerada superior.

T3 relatou que sofreu ataques homofóbicos devido a sua orientação sexual e que ao caminhar na rua com a sua irmã e a pessoa com a qual mantinha um relacionamento, que era uma mulher trans, um grupo de rapazes foi atrás delas para ofendê-las, chamando de “traveco”, “viadinho” e questionando se era homem ou mulher. T3 contou que apontou o erro ao grupo e explicou que estes termos eram incorretos, sendo o usual homem trans ou mulher trans. T3 expôs que “nunca teve a intenção de ferir alguém com o seu amor”, pois é algo genuíno e que isso não deveria incomodar as pessoas. Ela enfatizou que, se for preciso passar o resto da sua vida tendo que explicar as pessoas que elas estão erradas em seus julgamentos, assim o fará.

T3 e T4 que compartilharam as suas experiências relataram que sentem falta na instituição de debates que fomentem essas temáticas, pois é uma forma dos indivíduos que sofrem preconceito, racismo e discriminação terem o seu lugar de fala, de modo a conscientizar as pessoas para que possam repensar certas atitudes e comportamentos que deslegitimam a identidade do outro. Sendo assim, T3 e T4 destacaram que os indivíduos não precisam concordar com a opinião do outro, mas o respeito deve prevalecer. Ademais, ressaltaram que essas questões devem ser trabalhadas desde a base, ou seja, com as crianças, pois muitos reproduzem o que aprendera no seu convívio familiar e social.

D1 disse que ficou feliz com o posicionamento de T3 e T4 e ressaltou que a oficina possibilitou conhecer melhor a turma, uma vez que não havia tido contato, pois foi contratada no período da pandemia, em que as aulas ocorriam na Plataforma *Moodle*, sendo, recentemente, obrigatórios os encontros síncronos com os alunos.

O coordenador expôs que o aprendizado não pode ficar limitado a conteúdo da disciplina é necessário abordar questões que fazem parte do cotidiano dos alunos, sobretudo, temas como racismo, gênero, discriminação entre outros que são fundamentais para compreender a dinâmica social.

D2 relatou que, mediante as falas das alunas refletiu sobre os problemas sociais, por exemplo, a fome, a miséria e as desigualdades sociais, que carecem de atenção por parte dos governantes, e ainda levantou o seguinte questionamento: por que as questões de gênero e racismo afetam mais que a desigualdade social? A pesquisadora complementou a fala do professor, na qual destacou que o racismo e o preconceito estão enraizados nas estruturas sociais e romper com os paradigmas de exclusão requer tempo e mobilização dos indivíduos marginalizados pela sociedade, no intuito de reivindicar o reconhecimento e a valorização da sua identidade cultural.

Além do mais, a pesquisadora comentou que as desigualdades sociais permeiam essas questões, pois são mecanismos que segregam os indivíduos e assim, os impedem de participar

ativamente das tomadas de decisões na sociedade, pois os paradigmas opressores estão engrandados nos espaços sociais que são destinados a participação popular. Por isso, as desigualdades sociais não são questões priorizadas na agenda social. Diante disso, a pesquisadora abordou a baixa participação de pescadores nas Audiências Públicas, nos Conselhos Municipais e na Gestão Ambiental Pública decorrente de vários fatores, dentre eles a linguagem de difícil compreensão utilizada nas reuniões, como forma de dificultar o entendimento sobre o que está sendo falado, a divulgação das reuniões de forma restrita, na qual muitos pescadores não têm conhecimento da sua existência e os que conseguem se informar sobre a reunião quando participam as suas demandas não são levadas em consideração.

A pesquisadora, fez tais constatações com base nos relatos dos pescadores no período em que atuou como bolsista de Iniciação Científica, no PEA Pescarte.

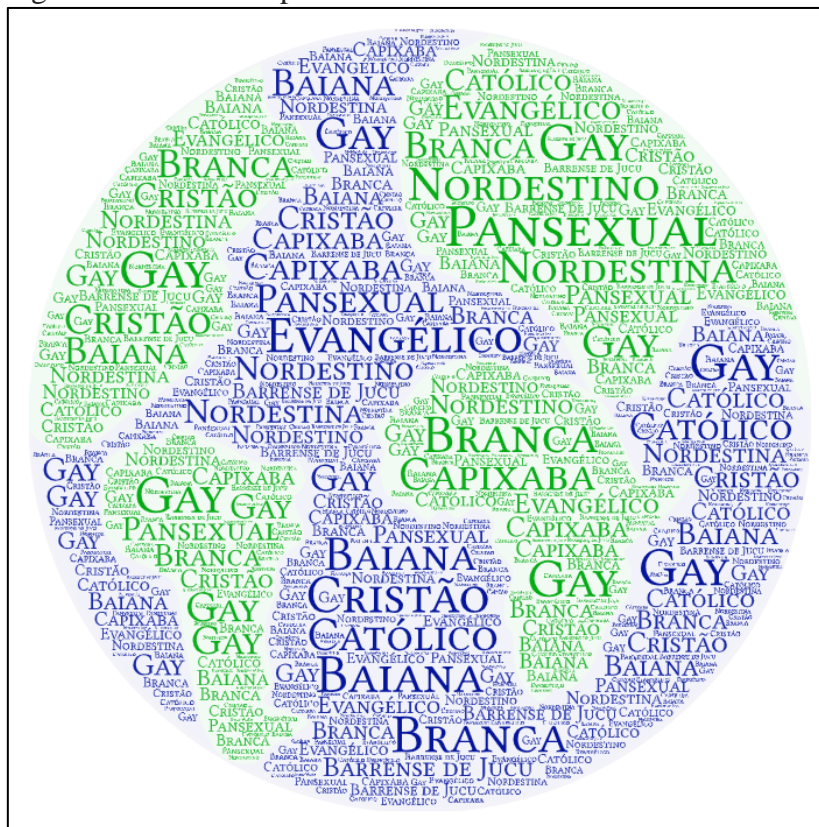
Na sequência, a pesquisadora pediu para que cada um falasse um atributo da sua identidade para a elaboração da atividade “Minha rede identitária” que consistiu na construção da identidade dos participantes, de forma coletiva.

Desse modo, por meio da plataforma *WordArt*¹⁷, que é um criador de arte *on-line*, a pesquisadora elaborou uma nuvem de palavras com os atributos por eles pronunciados, a saber: pansexual, gay, branca, cristão, evangélico, nordestino, nordestina, baiana, capixaba, católico e Barrense de Jucu, formando assim, a identidade coletiva.

Em seguida, a pesquisadora apresentou a nuvem de palavras (Figura 5) e explicou o processo de formação identitária dos sujeitos. Ela ponderou que o mundo é formado por diferentes culturas, na qual a identidade é construída por meio das relações sociais e neste processo os sujeitos identificam as semelhanças e diferenças existentes entre si e o outro. Dessa forma, o fato do indivíduo não se reconhecer no outro, devido as diferenças que os caracterizam, não lhe dá o direito de condenar e discriminar os demais, pois são as diferenças que dão sentido a diversidade cultural. A pesquisadora ainda destacou que as relações entre as diferentes culturas não são harmônicas, pois são permeadas por relações de poder, resultando em racismo, homofobia, xenofobia, entre outros. Sendo assim, salientou a importância de os indivíduos compreenderem o processo de formação identitária para que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, no intuito de romper com os mecanismos opressores que invisibilizam o outro.

¹⁷ Link do site *WordArt*: <https://wordart.com/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

Figura 5 - Nuvem de palavras



Fonte: elaboração própria.

Na sequência, a pesquisadora passou a palavra aos participantes, para que pudessem comentar a atividade. Desse modo, D1 disse que gostou da construção da identidade coletiva, pois possibilitou conhecer melhor os seus alunos. Já D2 expressou que a atividade proporcionou novas reflexões e que irá desenvolver essas temáticas em sala de aula.

Desse modo, a atividade em questão foi uma forma de mobilizá-los para a discussão sobre o processo de formação identitária dos sujeitos, pois as singularidades que tanto os alunos quanto os professores destacaram possibilitaram visualizar as diferenças e as semelhanças que os caracterizam, no qual formam a sua identidade. Nesse aspecto, os docentes e discentes tiveram ciência das diferentes culturas presentes em sala de aula, sobretudo, os estigmas que tornam a diferença alvo de discriminação.

Em seguida, a pesquisadora aplicou um questionário de avaliação da oficina, composto por perguntas semiestruturadas aos alunos (Apêndice E) e professores (Apêndice F), na qual concedeu 20 minutos para que eles pudessem respondê-lo. Após, fez as considerações finais,

na qual agradeceu a participação de todos, principalmente do coordenador pelo suporte na interlocução com os professores e a professora da disciplina por ter cedido parte do horário da aula para a realização da oficina. O encerramento da oficina ocorreu às 15h10min.

5.1.3 Conteúdos de aprendizagem

Na primeira atividade, foram mobilizados os conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais. No que tange aos conteúdos factuais, estes foram trabalhados por meio dos relatos das histórias de vida dos alunos, sendo assim, os professores tiveram conhecimento de fatos singulares que até então eram desconhecidos. Ademais, os conteúdos procedimentais foram realizados, por meio da observação e inferência dos professores ao analisarem as fotos e explanarem o que as representaram, os alunos também desenvolveram os conteúdos procedimentais, pois tiveram que tirar fotos do seu dia a dia e escolher qual delas enviar para apresentarem a sua história de vida. Por fim, os conteúdos atitudinais, foram desenvolvidos por meio das falas dos alunos, que possibilitarão ao professor um novo olhar sobre os educandos, de modo a trabalhar o respeito, a diferença e semelhança entre si e o outro, ou seja, os valores.

A segunda atividade, abordou os conteúdos factuais e conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos factuais e conceituais, referem-se à leitura da poesia, pois abordou acontecimentos atuais para a compreensão dos conceitos de diversidade cultural, identidade e diferença. No que concerne aos conteúdos procedimentais, estes foram desenvolvidos por meio da compreensão da poesia, Diversidade, de autoria do Bráulio Bessa, no qual norteou a atividade intitulada “Minha rede identitária”, pois era necessária a compreensão dos termos identidade, diferença e diversidade cultural para a realização dessa atividade que foi prática. Os conteúdos atitudinais também foram desenvolvidos nessa atividade, no qual trabalhou os valores, respeito, crenças, solidariedade e atitudes de reconhecerem as semelhanças e diferenças existentes entre si e o outro.

No encerramento, o questionário de avaliação da oficina se estruturou nos conteúdos atitudinais, no qual as perguntas possibilitaram um momento de reflexão crítica aos alunos e professores de tudo que foi discutido e experienciado nas atividades, de modo a repensarem determinados comportamentos e conceitos, e especificamente no que tange aos professores reavaliarem as suas práticas educativas, no intuito de pensarem em estratégias metodológicas que promovam um ensino democrático.

5.1.4 Relações interativas entre os sujeitos da pesquisa

As atividades foram pautadas no protagonismo do aluno, para que os seus saberes, valores e crenças fossem reconhecidos e valorizados pelos professores, pois segundo Zabala (1998), a atividade mental autoestruturante possibilita estabelecer relações de aprendizagens de forma contextualizada, no qual o aluno por meio da experimentação compreende o processo de construção do conhecimento, uma vez que entende o que está sendo feito e o porquê de aprender determinado conteúdo, tornando a aprendizagem estimulante.

Desse modo, as atividades foram elaboradas de modo que houvesse o fortalecimento da relação professor-aluno, para tornar o espaço escolar um ambiente de respeito e confiança, logo, a turma foi organizada em um grande grupo para que tanto os professores quanto os alunos tivessem a oportunidade de construir o conhecimento mutuamente, de modo a promover o debate entre as diferentes perspectivas de compreensão da cultura do aluno.

Portanto, as atividades possibilitaram que os conhecimentos ocorressem de forma integrada e contextualizada, visto que a bagagem cultural dos alunos foi levada em consideração na elaboração das atividades. Ademais, as atividades propiciaram uma aprendizagem colaborativa entre docentes e discentes, que é importante para estreitar a relação entre ambos.

5.1.5 Recursos didáticos

Na primeira atividade, foram utilizadas fotografias do contexto social dos alunos como forma de problematizá-las, pois a imagem é uma representação que traz uma reflexão da realidade, extrapola o que os olhos permitem ver, sendo assim, consegue alcançar a sua profundidade, ou seja, o uso de fotografias possibilita uma interpretação para além do que está expresso.

Posto isso, o uso das fotografias na atividade foi uma grande aliada, pois tanto os alunos quanto os professores tiveram ciência do problema da pesquisa, sendo assim, à medida que os professores expressaram a sua opinião sobre determinada foto, os alunos, autores das fotos, também exprimiram a sua versão, a partir do seu lugar de fala, ou seja, ambos identificaram os diferentes pontos de vista os quais a cultura é compreendida.

A segunda atividade, teve como recurso a poesia que foi o elemento introdutório para a discussão da temática: diversidade cultural, pois apresenta acontecimentos do cotidiano, sendo

assim possibilitou aos professores e alunos refletirem sobre si e o mundo. Nesse sentido, além da poesia ser um estilo de leitura, também contribui para a ampliação do vocabulário, estimula a criatividade, o desenvolvimento do senso crítico e das emoções.

5.1.6 Avaliação

A oficina foi avaliada por meio da aplicação de um questionário, composto por perguntas semiestruturadas, aos alunos e professores, com o objetivo de avaliar as suas percepções com relação as atividades. Os dados coletados dos questionários foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

5.1.6.1 Questionário de avaliação aplicado aos alunos

Foi aplicado um questionário, composto por quatro perguntas semiestruturadas, aos nove alunos que participaram da oficina, sendo que a pergunta destinada à informações complementares não foi respondida. Portanto, com o objetivo de manter o anonimato dos respondentes, estes serão identificados por codinomes, a saber: T1, T2...T9.

A primeira pergunta do questionário foi a seguinte: você gostaria que os professores dessem continuidade com as atividades em sala de aula? A partir das respostas criamos as categorias as seguir, conforme destacadas no Quadro 16.

Não querem dar continuidade: alunos que não desejam que os professores deem continuidade as atividades, em virtude de estar sobrecarregado de matérias e desejarem mais tempo para estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Talvez: aluno indeciso, mas compreende a importância da temática.

Querem dar continuidade: englobou as respostas dos alunos que desejam que os professores desenvolvam as atividades em sala de aula.

Quadro 16 - Continuidade das atividades em sala de aula

Categoria	Unidade de registro
Não querem dar continuidade	“Não, acredito que já temos trabalhos e matérias demais.” (T1)
	“Não, pois com o horário flexível fica mais fácil de estudar para o Enem.” (T3)
Talvez	“Talvez sim, porque é uma forma de refletir sobre alguns assuntos e descontrair também.” (T2)

Querem dar continuidade	“Sim, acho essencial abordar assuntos como esses cada vez mais.” (T4)
	“Sim, esses assuntos são imprescindíveis também podem cair na redação no enem, então ajudaria muito”. (T5)
	“Sim, é importante conversar sobre as diversidades.” (T6)
	“Sim, com certeza. Foi bem dinâmico.” (T7)
	“Sim, pois sinto saudades dos momentos de discussão que tínhamos no ifes, com palestras super produtivas e assuntos extremamente relevantes para nos formarmos não só como alunos, mas também como sujeitos sociais e empáticos.” (T8)
	“Sim, porque foram legais.” (T9)

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar a maior parte dos alunos tem interesse que os professores trabalhem as temáticas abordadas na oficina em sala de aula. Consideramos isso importante, pois demonstra que as questões concernentes a diversidade cultural tem aflorado a percepção dos alunos com relação a discriminação e ao preconceito.

Dessa forma, estamos com Ramalho (2015, p. 30) ao dizer que:

As salas de aula precisam estar abertas e dispostas a quebrar os paradigmas de superioridade ou de inferioridade de algum grupo sobre o outro. Ensinando aos alunos a respeitar essas diferenças, mas não somente para o aluno ser tolerante com outra cultura, ele precisa entender que todos têm os mesmos direitos e que são iguais, cada grupo tem sua cultura, e isso não significa que a cultura de um grupo é melhor do que a de outro.

Frente ao exposto, o ambiente escolar é composto por sujeitos oriundos de diferentes culturas, logo, é um espaço, no qual promove a socialização cultural. Sendo assim, consideramos imprescindível o debate da temática diversidade cultural em sala de aula, de modo a romper com atitudes preconceituosas e discriminatórias, que tem como objetivo estabelecer uma hegemonia cultural, descaracterizando as singularidades dos indivíduos.

Desse modo, é fundamental que os professores desenvolvam atividades em sala de aula que promovam as diferenças, no intuito de dar visibilidade as culturas marginalizadas pela sociedade, para que os alunos compreendam o processo histórico de exclusão desses grupos. Nesse sentido, ao abordar essas questões em sala de aula é necessário que os conteúdos estejam contextualizados com a realidade do aluno, para que não haja a exclusão do grupo social.

Concluimos que a desigualdade é uma marca estrutural da sociedade, logo, a instituição escolar deve possibilitar uma educação pautada na igualdade e no reconhecimento das diferenças, de modo a formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Posteriormente, indagados, a pergunta de número dois: você se sentiu inserido nas atividades? Todos responderam que sim e com base nas justificativas formamos a categoria a seguir, conforme exposta no Quadro 17.

Inclusão: reuniu as respostas dos alunos que se sentiram incluídos nas atividades.

Quadro 17 - Inserção nas atividades

Categoria	Unidade de registro
Inclusão	“Sim, foi bem inclusivo.” (T1)
	“Sim, me senti inserida, porém não pude participar ativamente em áudio, uma vez que não pude abrir o microfone.” (T2)
	“Sim. Todas as tarefas eram destinadas a discussões importantes ao interesse próprio e coletivo ao mesmo tempo.” (T3)
	“Sim, achei tão boa a forma como houve um englobamento de características gerais sobre todos.” (T4)
	“Houve bastante inclusão e discussões produtivas sem exclusão de ninguém.” (T5)
	“Sim, falam sobre como o mundo é, e eu estou inserido no mundo.” (T6)
	“Sim, pois as pessoas conseguiram ver uma pequena parcela da minha vida, do meu dia.” (T7)
	“Sim, porque tive a oportunidade de falar (mesmo que pouquíssimo) sobre mim e entender o contexto de vida dos meus colegas e me sentir mais próximos a eles de certa forma.” (T8)
	“Sim, pois eu participei.” (T9)

Fonte: elaboração própria.

É possível perceber que todos os alunos se sentiram inseridos nas atividades, uma vez que foram abordados aspectos do cotidiano deles. Sendo assim, Weigel *et al.* (2019, p. 80) enfatiza que “a partir do momento que a reflexão da realidade se torna ponto de partida na articulação com os conteúdos dos componentes curriculares, o ensino se tornará mais significativo.”

Acreditamos que o desenvolvimento de atividades que consideram a bagagem cultural dos alunos, torna o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, pois possibilita a construção

do conhecimento de forma contextualizada, de modo que os alunos se reconhecem nas atividades, o que promove a sua participação e os estimulam a buscar novos conhecimentos.

A terceira e última pergunta do questionário foi a seguinte: a oficina contribuiu para ampliar o seu conhecimento? Com base nas justificativas dos alunos, criamos as categorias a seguir, expressa no Quadro 18.

Pontos de vista diferente: englobou as respostas dos alunos que relataram que a oficina possibilitou a compreensão dos diferentes pontos de vista dos sujeitos.

Abordagem de temas de interesse: inseriu a resposta do aluno acerca da receptividade da oficina devido se tratar de temas interessantes.

Reconhecimento da diversidade cultural: refere-se à contribuição da oficina no reconhecimento da diversidade cultural.

Revisitação das temáticas: nesta categoria foi alocada a resposta do aluno, no qual relatou que a oficina ressaltou questões que já tinha conhecimento.

Quadro 18 - Ampliação do conhecimento

Categoria	Unidade de registro
Pontos de vista diferentes	“Sim, temas retratados e falados por quem sofre diariamente o que eu não tenho consciência me ajudaram a conhecer pontos de vistas sobre assuntos "polêmicos". (T1)
	“Sim, novos saberes e pontos de vista a partir de outras opiniões.” (T4)
	“Sim, ouvi a opinião de várias pessoas.” (T5)
	“Sim, é sempre importante ver outros pontos de vista, outras situações sociais diferentes da minha.” (T6)
Abordagem de temas de interesse	“Sim, porque com oficinas voltadas para o meio da discussão ampla de assuntos interessantes sempre são bem-vindos.” (T3)
Reconhecimento da diversidade cultural	“Sim. É bom saber como estamos inseridos em um meio com tantas diversidades e culturas.” (T7)
	“De certa forma, sim. Ampliou a forma como vejo algumas pessoas da sala.” (T2)
Revisitação de temáticas	“Sim. A oficina, de certa forma, reforçou questões que eu já tinha visto antes através de diálogos e palestras e me fez lembrar da importância desses assuntos para a sociedade.” (T8)

Fonte: elaboração própria

A categoria que mais tivemos respondentes foi “pontos de vista diferentes”. Dessa forma, conjugamos com as ideias de Barbosa (2004, p.164) ao destacar que:

Ter a coragem de manifestar pontos de vistas diferentes, que se contraponham ao conjunto de ideias dominantes é significativo para que, através do confronto de ideias e choque de pensamentos vá se provocando o movimento que instigue um outro pensar, abrindo caminhos para uma visão de mundo crítica, que reconheça na realidade as causas que produzem as desigualdades, não como fatalidade do destino, mas como criação humana, fruto de um sistema injusto [...].

Diante disso, consideramos importante o investimento em palestras, eventos e atividades que abordem as questões sociais, sobretudo no concerne a discriminação e preconceito, para que os alunos reflitam e questionem o processo de desvalorização das culturas. Desse modo, a instituição de ensino precisa possibilitar uma educação que liberte os alunos das amarras ideológicas motivadas pelo sistema capitalista, que influencia o sistema de ensino. Nessa perspectiva, os conteúdos de aprendizagem devem estar fundamentados na prática social dos alunos, no intuito de formar sujeitos críticos e reflexivos, de modo a romper com os mecanismos opressores que os dominam por meio do controle dos conteúdos escolares.

Portanto, é necessário que as práticas educativas proporcionem aos alunos a problematização do mundo que os cerca para que desmistifiquem a realidade na qual estão inseridos, que manipula a sua forma de pensar e agir sobre ela, no intuito de ajustá-lo ao mundo, mantendo assim, a relação dominante-dominado.

5.1.6.2 Questionário de avaliação aplicado aos professores

Foi aplicado um questionário, constituído por quatro perguntas semiestruturadas, aos três professores que participaram da oficina, sendo que pergunta destinada a informações complementares não foi respondida. Logo, os professores serão identificados por codinomes, a fim de assegurar o sigilo da identidade dos participantes.

A primeira pergunta do questionário versou sobre: você pretende dar continuidade com as atividades em sala de aula? Para esta pergunta, criamos a categoria “pretendem dar continuidade”, na qual englobamos as respostas dos professores que desejam desempenhar as atividades da oficina em sala de aula, conforme apresentada no Quadro 19.

Quadro 19 - Continuidade das atividades em sala de aula

Categoria	Unidade de registro
Pretendem dar continuidade	“Sim, porque permitem desenvolver temas relacionados à sociologia.” (D1)
	“Tentarei aplicar com os alunos pois a construção da própria identidade, e o entendimento de si, é muito importante para a vida deles.” (D2)
	“Sim. É sempre positivo quando o aluno é o protagonista da atividade.” (D3)

Fonte: elaboração própria

Podemos compreender que, todos os professores se mostraram dispostos a dar sequência as atividades da oficina em sala de aula. Dessa forma, Weigel *et al.* (2019, p. 79) nos alerta:

[...] sabe-se que a inclusão do multiculturalismo nas ações pedagógicas da sala de aula não é tarefa simples. Para que esta proposta seja implementada, salienta-se a figura do(a) professor(a) em tomar conscientização e conhecimento da problemática multicultural, exigindo uma postura reflexiva diante de um novo conceito de aprendizagem. Assim sendo, este(a) poderá desenvolver práticas de ensino diferenciadas que permitirão acesso ao conhecimento multicultural.

Nessa perspectiva, a educação é permeada por ideologias a serviço do capital que influenciam no aumento das desigualdades sociais e de exclusão, na qual uma parte se situa no currículo e a outra nas práticas sociais. Sendo assim, para que os professores desenvolvam uma postura crítica acerca da diversidade cultural é fundamental que questionem o currículo escolar hegemônico que estabelece os conteúdos pautados na divisão de classe social, de modo a pensarem em novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, centradas nas singularidades dos alunos, no intuito de se desvencilharem dos padrões dominantes.

Concluimos que é imprescindível uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural para a superação de posturas etnocêntricas que tendem a desqualificar e silenciar o outro em virtude da sua cultura. Nesse viés, as práticas educativas precisam propiciar o diálogo entre as diferentes culturas em sala de aula para que as diferenças sejam evidenciadas, de modo que os alunos as reconheçam e respeitem, sem distinção de etnia, religião, classe social, gênero entre outros. Dessa forma, a instituição escolar, enquanto espaço socializador e de produção do saber, precisa fomentar discussões acerca dessas temáticas, tendo como centro do processo educativo os alunos para que reflitam sobre suas ações e compreendam o legado cultural, no sentido de combater as injustiças sociais e a discriminação que assolam a sociedade. Diante disso, a educação problematizadora promove o desenvolvimento crítico e reflexivo, que é fundamental para a compreensão das relações de poder que permeiam as estruturas sociais.

Dando continuidade as nossas análises, a segunda pergunta foi a seguinte: você acha que os conteúdos trabalhados podem ajudar a orientar a sua prática educativa? Todos os professores responderam que sim. A partir da análise formamos as categorias a seguir, conforme expostas no Quadro 20.

Orientação da disciplina: enquadrou a resposta do professor acerca dos conteúdos trabalhados na oficina ajudar a desenvolver temas relacionados à disciplina de sociologia.

Orientação do processo de ensino-aprendizagem: considerou a resposta do professor, no que diz respeito ao contexto do aluno ser importante para o aprendizado

Orientação de novas atividades: incluiu a resposta do professor com relação aos conteúdos abordados na oficina possibilitar a proposição de novas atividades com alunos.

Quadro 20 - O trabalho e as práticas educativas

Categoria	Unidade de registro
Orientação da disciplina	“Sim, porque permitem desenvolver temas relacionados à sociologia.” (D1)
Orientação do processo de ensino-aprendizagem	“Sim, pois o contexto em que os alunos estão inseridos é de extrema importância para o aprendizado” (D2)
Orientação de novas atividades	“Sim. Propondo outras atividades semelhantes.” (D3)

Fonte: elaboração própria.

Analisando as respostas, podemos observar que os professores gostaram das atividades desenvolvidas na oficina, pois a partir delas puderam repensar variados aspectos para orientar a sua prática pedagógica. Desse modo, Franco, (2016, p. 547) salienta que as “práticas pedagógicas requerem que o professor adentre na dinâmica e no significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos.”

Por essa razão, entendemos que o exercício da docência é realizado mediante a ação reflexiva da prática educativa, que é delineada por meio das experiências junto aos alunos. Desse modo, é necessário que o professor esteja em constante processo de avaliação de suas práticas pedagógicas, de modo a refletir sobre o sentido da sua atuação, identificando os pontos positivos e os pontos que carecem de melhorias, de modo a repensar as suas estratégias metodológicas para que o aluno seja concebido como o centro do processo educativo.

Consideramos que as práticas educativas dos professores precisam estar em consonância com as demandas dos alunos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, a sua historicidade e a dimensão cultural. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham domínio e clareza da temática da diversidade cultural, de modo a compreender os aspectos formativos dos alunos,

no intuito de possibilitar um ensino comprometido com a democratização do saber, rompendo com as teorias e conceitos que encobrem as mazelas sociais e desqualificam os saberes e a cultura dos sujeitos em nome da cultura eurocêntrica.

Por fim, a terceira e última pergunta do questionário abordou a seguinte questão: as atividades te possibilitaram um novo olhar com relação aos alunos? Justifique sua resposta. Com base nas justificativas criamos as categorias a seguir, apresentadas no Quadro 21.

Interação: está categoria refere-se à percepção do professor com relação a interatividade dos alunos fora do ambiente escolar.

Realidade do aluno: esta categoria reuniu as respostas dos professores com relação as atividades terem possibilitado conhecer melhor os alunos.

Quadro 21 - Percepção com relação aos alunos

Categoria	Unidade de registro
Interação	“Sim. Acredito que ficaram mais à vontade do que na sala de aula.” (D1)
Realidade do aluno	Com certeza, eu que havia tido pouco contato com a turma achei importante entendê-los mais. (D2)
	Sim. É muito bom poder conhecê-los sobre suas próprias perspectivas. (D3)

Fonte: elaboração própria

A categoria que mais tivemos respondentes foi “realidade do aluno”. Desse modo, podemos observar que a oficina possibilitou aos professores conhecerem uma parte do contexto social dos alunos. Sendo assim, comungamos com Monteiro *et al.* (2019, p. 61) ao defender a ideia de que:

As oficinas pedagógicas permitem uma análise da realidade de cada aluno sem a fuga do conteúdo que deve ser abordado, além de permitir o intercâmbio de experiências [...]. São situações de ensino e aprendizagem de forma aberta e dinâmica, sendo uma valiosa forma estratégica para a formação tanto dos educadores, quanto para os discentes.

Perante o exposto, consideramos a oficina uma estratégia didático-pedagógica, na qual proporciona tanto aos professores quanto aos alunos construir o conhecimento de forma colaborativa e dinâmica. Nesse aspecto, os conteúdos abordados precisam contemplar o contexto em que os alunos estão inseridos, de modo a estimularem a sua participação e o interesse no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, as oficinas que levam em consideração a bagagem cultural dos alunos, possibilita aos professores conhecerem os seus

alunados, o que consideramos imprescindível para orientar as práticas educativas dos professores.

Logo, encerramos a nossa análise reforçando a importância de os professores investirem em atividades que tragam para o centro de discussão questões sociais, sobretudo no que tange a discriminação e preconceito, pois como observado no relato da oficina, os alunos se sentiram à vontade e puderam relatar as suas experiências com relação aos temas abordados, que foi fundamental para que os professores refletissem sobre a sua atuação. Desse modo, as aprendizagens que essas atividades promovem são importantes para construirmos um mundo mais justo e igualitário, rompendo com os paradigmas de uma sociedade calcada nas desigualdades sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo tem possibilitado a inserção dos estudos culturais nos currículos escolares, por meio de documentos oficiais, no que concerne a BNCC (2018) e a LDB 9.934/96, que preveem o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. Embora, haja avanço no reconhecimento das diferentes culturas, o currículo escolar ainda é permeado pela superioridade cultural, que privilegia um único saber e o determina como universais, no qual deve ser aprendido por todos. Nesse sentido, com as transformações sociais, novas representações culturais são formadas, sendo necessária que a instituição escolar promova o diálogo entre as diferentes culturas e possua um corpo docente qualificado, que tenha domínio sobre a temática cultural de modo a possibilitar um ensino multicultural, no qual as experiências sociais e a identidade cultural dos alunos sejam valorizadas e inseridas nas práticas pedagógicas, no intuito de romper com os paradigmas de uma educação fragmentada e possibilitar aos educandos uma formação integral.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo se insere como uma política de inclusão social devido trazer em seu bojo a defesa e a garantia de igualdade de direitos e o combate ao preconceito e racismo, em prol da dignidade humana. Embora, o multiculturalismo seja um termo polissêmico, ele revela o cinismo por trás dos discursos ideológicos que deslegitimam as representações culturais dos sujeitos que estão à margem da sociedade.

Refletindo acerca dessas questões, a questão problema da presente pesquisa foi: em que medida o IFES-Campus Piúma que objetiva atender alunos oriundos de comunidades

pesqueiras trabalha o multiculturalismo como política de inclusão socioeducacional? Como o tema é abordado no PPC e no PDI?

Mediante a tais questionamentos, partimos do pressuposto de que seria provável que os possíveis alunos se sentiam marginalizados por serem filhos de pescadores ou, ainda, percebessem os efeitos da discriminação dentro de sua instituição escolar e comunidades. Além disso, outro ponto referiu-se à metodologia utilizada em sala de aula, tendo em vista que as supostas inadequações de práticas pedagógicas que não contemplam a realidade dos alunos e desconsideram o multiculturalismo podem constituir empecilhos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a presente pesquisa contemplou como objetivo geral analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES), à luz do multiculturalismo com ênfase na realidade da comunidade local, visando a valorização e a inclusão socioeducacional dos alunos. Como forma de almejar tal objetivo, foram propostos os seguintes objetivos específicos: identificar projetos e conteúdos voltados à valorização sociocultural dos alunos, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES), por meio da análise do Projeto Pedagógico de Curso, do curso Técnico em Pesca e do Plano de Desenvolvimento Institucional; Compreender quem são os alunos, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES) e quais os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem por este curso, por meio da aplicação de questionários; Diagnosticar a formação inicial e continuada dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES), por meio da aplicação de questionários; Avaliar a percepção dos professores que atuam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES) acerca da inclusão socioeducacional, por meio da aplicação de questionários; e desenvolver um produto educacional, em formato de guia didático, por meio da realização de oficina com os alunos e professores, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma (ES), no intuito de suscitar nos alunos o sentimento de pertencimento cultural e possibilitar um debate com os professores sobre a importância da utilização de metodologias inclusivas e plurais no processo de ensino-aprendizagem.

No intuito de responder a tais objetivos, a proposta desta pesquisa consistiu em trazer para o centro de discussão as práticas educativas desenvolvidas pelos professores, que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do IFES - *Campus* Piúma sob a perspectiva

do multiculturalismo, a partir do contexto em que os alunos estão inseridos. Nessa perspectiva, devido ao instituto estar localizado em uma comunidade pesqueira fez-se necessário e emergente problematizar a inclusão socioeducacional dos alunos do curso Técnico Integrado em Pesca, pois é uma atividade passada de pai para filho, na qual não são transmitidas somente os saberes e as técnicas de manejo inerentes a sua profissão, mas também, as crenças, valores e, sobretudo, os estigmas que essa classe carrega, em função da situação de vulnerabilidade social em que se encontram.

Dessa forma, por meio dos aportes teóricos é possível evidenciar que a classe pesqueira enfrenta dificuldades para ter acesso aos serviços sociais em decorrência da baixa escolarização, pois desde jovens, por força das circunstâncias, se afastam da escola para ajudar no sustento da família ou muitas vezes porque a própria instituição escolar os exclui, por não conceber a sua cultura nas estratégias didático-pedagógicas. Nesse âmbito, a escola, enquanto instância da sociedade, repercute os mecanismos de opressão contra os grupos minoritários, visto que a cultura escolar é hegemônica, sendo assim, o currículo determina e seleciona os conteúdos tendo como parâmetro a cultura dominante, no qual, muitas vezes, os alunos que não correspondem aos padrões de desenvolvimento estabelecidos são categorizados, e consequentemente invisibilizados no processo de ensino-aprendizagem, o que dificulta no reconhecimento do seu pertencimento cultural. Diante disso, é necessário ampliar as práticas educativas voltadas ao multiculturalismo, objetivando assim reduzir os estigmas e a marginalização dos grupos menos favorecidos, sobretudo a classe pesqueira, bem como propiciar aos alunos um olhar mais integral de suas demandas educacionais e o fortalecimento de sua identidade.

A pesquisa teve como base empírica os professores que lecionam no quarto ano do Técnico Integrado em Pesca dos IFES-*Campus* Piúma e os alunos do quarto ano do curso do curso supracitado, do período vespertino, cujos critérios justificaram-se pelo fato dos alunos estarem familiarizados com o curso, uma vez que estão na fase final de sua formação no ensino em questão e por terem sido indicados pelo coordenador do curso de pesca por ser uma turma participativa.

Mediante as análises realizadas foi possível constatar por meio do PDI e do PPC que o IFES-*Campus* Piúma tem suas concepções político-pedagógicas voltadas para o reconhecimento da diversidade de gêneros e orientação sexual, bem como para o reconhecimento e fortalecimento das diferenças culturais para além do espaço escolar, no intuito de combater o racismo e as diferentes formas de preconceitos. Dessa forma, percebe-se que a instituição preza pelo direito à diversidade, reconhecendo as diferentes manifestações

culturais e sociais, o que consideramos imprescindível para a formação de sujeitos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres, sobretudo no que tange o respeito ao próximo, independente da condição social.

Diante disso, a temática da diversidade cultural é trabalhada nas disciplinas de Sociologia, Literatura Portuguesa, Artes e História conforme o plano de ensino que compõe o PPC do curso Técnico Integrado em Pesca. Sendo assim, na disciplina de Literatura Portuguesa a temática é abordada por meio dos gêneros discursivos, que concebe os aspectos culturais e sociais, no intuito de possibilitar aos alunos a compreensão das variantes linguísticas. No que concerne a disciplina de sociologia, a temática é evidenciada por intermédio do processo de construção da sociedade, de modo que aos alunos compreendam a dinâmica social, por meio das diferentes realidades sociais. Dessa forma, os alunos são levados a compreenderem as diferenças e semelhanças que os caracterizam. Já a disciplina de artes compreende a diversidade a diversidade cultural, mediante as manifestações artísticas concernentes ao município de Piúma e dos municípios abrangidos pelo IFES-*Campus* Piúma. Por fim, a disciplina de história insere as questões culturais por meio da compreensão da formação identitária e cultural dos sujeitos, bem como as relações de poder que a permeiam. Logo, podemos observar que cada disciplina tem uma forma particular de abordagem. Porém, se unem por um único objetivo, promover o desenvolvimento crítico dos alunos e a valorização da diversidade cultural.

Ademais, foi possível analisar se a instituição desenvolve projetos voltados para a inclusão socioeducacional dos alunos. Nessa perspectiva, no PPC do curso Técnico integrado em Pesca, consta que é desenvolvido o Projeto Integrador, que tem como objetivo promover a autonomia dos alunos na resolução de problemas do contexto social e profissional. Porém, os temas já são pré-estabelecidos pelos professores. Diante disso, consideramos que os alunos precisam fazer parte do processo de elaboração dos temas, considerando as suas demandas, pois a construção do conhecimento é realizada de forma dialógica e não imposta. Nesse viés, quando os alunos são concebidos como sujeitos ativos no processo educativo, o aprendizado flui de maneira significativa.

Verificou-se também os fatores que levaram os alunos a optarem pelo curso Técnico Integrado em Pesca. Diante disso, os resultados demonstraram que os educandos escolheram o curso pelo fato do ensino médio ofertado. Sendo assim, percebemos que os discentes não se reconhecem enquanto profissionais da pesca, o que evidencia a indiferença pelo curso e a falta valorização da cultura local. Desse modo, isso reforça a invisibilidade da classe pesqueira na sociedade e os mecanismos opressores que repercutem nas esferas sociais a ponto dos alunos que residem em comunidades tradicionalmente pesqueira, não se reconhecerem enquanto

sujeitos pertencente a esta cultura. Nessa conjuntura, a instituição precisa pensar em ações que visam resgatar o sentimento de pertencimento cultural dos alunos, de modo a não compactuar com a formação de sujeitos que desvalorizam a própria cultura e conseqüentemente a cultura do outro.

Outro fator de evidência foi no que se refere à formação inicial e continuada de professores. Com relação a formação inicial, os dados revelaram que a maioria tem formação em bacharelado o que vai de encontro com os estudos de Costa (2018) ao problematizar esta formação, visto que para o exercício da docência é necessário ter o domínio dos saberes essenciais à prática educativa, devendo esta ocorrer nos cursos de licenciatura ou por meio da complementação pedagógica, que dentre os seis professores entrevistados, apenas um possui complementação pedagógica. Diante disso, percebe-se que ainda temos uma formação docente deficitária, pois não basta o professor ter o domínio dos conhecimentos específicos da área é importante que ela saiba realizar a transposição didática dos conteúdos, interligando a teoria com a prática, de modo a possibilitar aos alunos a construção do conhecimento de forma contextualizada. Já na formação continuada, a maior parte dos professores possuem capacitação na área de pesca, o que consideramos imprescindível para a valorização do curso e o aprimoramento das práticas educativas. Sendo assim, é possível perceber o comprometimento dos professores com o seu fazer pedagógico, que é fundamental para elevar a qualidade de aprendizagem dos alunos.

Foi possível, ainda, apurar a percepção dos professores com relação a inclusão socioeducacional dos alunos. Desprende-se daí que os professores levam em consideração na abordagem dos conteúdos a realidade em que os alunos estão inseridos e os reconhecem na sua diversidade cultural. Nesse viés, consideramos isso um ponto positivo, pois a educação precisa estar atrelada aos aspectos culturais, visto que os alunos já adentram o espaço escolar carregado de saberes, crenças e valores, ou seja, tem uma historicidade e que precisa ser reconhecida, valorizada e concebida no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o ensino precisa ser inclusivo para que os alunos se sintam pertencentes ao espaço escolar, no intuito de estimulá-los ao processo educativo, visto que o conhecimento construído a partir dos saberes prévios dos alunos os motivam a descortinar novas aprendizagens.

Por fim, avaliou-se a elaboração do produto educacional, que consistiu na materialização de um guia didático por meio da realização de uma oficina. O guia didático constitui-se em um material de apoio para que os professores desenvolvam com os alunos atividades voltadas para a diversidade cultural. Os dados demonstraram que os alunos desejam que os professores deem continuidade a oficina, visto que se sentiram incluídos nas atividades,

pois a oficina possibilitou falarem de si e conhecerem as histórias de vida dos colegas de turma. Ademais, os alunos puderam relatar as suas experiências com relação ao preconceito e discriminação, inclusive salientaram que sentem falta na instituição de espaços que fomentem esta discussão. Com relação à avaliação realizada com os professores, pudemos compreender que os docentes pretendem dar continuidade com a oficina em sala de aula, uma vez que contribuiu para orientar a prática educativa, pois tiveram a oportunidade de conhecer os alunos profundamente, o que possibilitou repensarem as suas práticas educativas. Nessa conjuntura, consideramos importante a instituição promover oficinas que tragam para o centro de discussão temáticas relacionadas aos problemas sociais, de modo a possibilitar aos alunos a ampliação da visão de mundo, no intuito de questionarem as relações de poder que permeiam o meio social.

Diante disso, é fundamental pensarmos em um possível caminho que possibilite a escola se tornar um espaço democrático e fortalecedor da identidade cultural para que os alunos possam romper com as barreiras que os segregam e que impossibilitam de participar ativamente das tomadas de decisões na sociedade. Para isso, é imprescindível o investimento na formação docente para a EPT, visto que essa classe não é reconhecida socialmente e financeiramente. Ademais, as políticas de formação de professores não são consistentes, uma vez que ainda carregam resquícios de uma educação tecnicista, ou seja, o saber fazer é mais relevante que o desenvolvimento do senso crítico, no qual demonstra que a educação está a serviço da lógica do capital. Além do mais, a mudança social no perfil dos alunos requer uma formação docente que inclua em seu currículo a temática da diversidade cultural para que a escola, sobretudo, as práticas educativas respeitem e valorizem os alunos, pertencentes as diferentes culturas, de modo a formar sujeitos que compreendam os mecanismos que os invisibilizam, em virtude da sua condição social e cultural e que determinam o seu sucesso e fracasso na sociedade.

Portanto, espera-se que a presente pesquisa contribua para o rompimento das barreiras que a sociedade impõe sobre a instituição escolar por meio do currículo, no qual desconsidera o contexto histórico-social, em que os alunos estão inseridos e determina os saberes que devem ser ensinados e aprendidos, sob o domínio da cultura padrão. Sendo assim, essas questões influenciam nas práticas educativas, que precisam ser repensadas urgentemente para que não coadunem com as ideologias perversas que em nome da coesão social excluem os sujeitos que não se enquadram no padrão cultural aceito socialmente. Dessa forma, uma educação que não concebe a identidade cultural dos seus alunos nas estratégias didático-pedagógica reforça a permanência das desigualdades sociais e conseqüentemente a desintegração do indivíduo na sociedade. Neste sentido, sugere-se como uma pesquisa futura, o estudo sobre gênero no ambiente escolar, visto que foi um assunto levantado e debatido pelos alunos na oficina, nos

quais relataram situações que passaram e presenciaram no decorrer de sua vida, ou seja, são questões que estão presentes no seu cotidiano. Ademais, o ambiente escolar se configura um espaço privilegiado para a discussão dessa temática, pois é permeado por alunos oriundos de diferentes culturas, sendo enriquecedor para possibilitar a socialização entre elas, no intuito de romper com o sistema historicamente construído, no qual a injustiça e a discriminação social estão implantadas em grupos específicos.

Logo, repensar o rumo da educação brasileira é primordial para a inserção dos indivíduos nas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Guacira Ribeiro. Resignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n. 19, p. 114-132, 2009.

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, p. 835-854, 2011.

ARAÚJO, Ronaldo. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v.7, 2014.

AVELAR, Alessandra Cândida. A motivação do aluno no contexto escolar. **Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia**, v. 3, n. 1, p. 71-90, 2015.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. 234f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BASTOS. Raul Luís Assumpção. Dimensões da precarização do mercado de trabalho na região metropolitana de Porto Alegre. *In*: BASTOS, Raul Luiz (Coord.). **A inserção dos jovens no mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre: uma experiência marcada pela elevada incidência do desemprego**. Porto Alegre: FEE, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=2&order=rdate&searchword=plano+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o+&Itemid=255. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.959**, de 29 de junho de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, regula as atividades pesqueiras, revoga a Lei nº 7.679, de 23 de novembro de 1988, e dispositivos do Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11959.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional,1967%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Brasília: DF, 2018j. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto. 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6302.htm. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: DF, 2008f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: DF, 2008g. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec). Brasília: DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/leil13415.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: DF, 2018i. Disponível em:

http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: DF, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018h. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019e. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Boletim estatístico da pesca e aquicultura**: Brasil 2008-2009. Brasília: DF, 2010a, 100p. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/biblioteca/download/estatistica/est_2008_2009_nac_pesca.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

BUTZGE, Clóvis Alencar. **A linguagem e identidade de pescadores do lago de Itaipu**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Paraná, 254f. 2006.

CAMPOS, Mauro Macedo; DE ALMEIDA, Lohana Chagas; TIMÓTEO, Geraldo Márcio. Entraves no mercado da pesca artesanal: entre a dependência e a desconfiança. **Novos Cadernos NAEA**, v. 24, n. 1, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje**: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**. [S./I.]. V. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011.

CANEN, Ana. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. **Revista Conhecimento & Diversidade**. Niterói, v. 6, n. 11, p. 89-98, jan./jun. 2014.

CARDOSO, Diogo *et al.* Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento. **GOT, Revista de Geografia e Ordenamento do Território**, n. 11, p. 83-97, 2017.

CATELLI JR, Roberto. Entre a propaganda e a realidade da Reforma do Ensino Médio – **Opinião**. 10 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/entre-a-propaganda-e-a-realidade-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CAVALCANTE, Carmi Machado. **Diversidade étnico-racial e desigualdade social no contexto escolar**: a questão do preconceito na formação continuada de professores(as). 2016. 148f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.

CIAVATA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 86-106.

COMAR, Sueli Ribeiro. A Política para a Formação Docente na Diversidade Cultural- Resistências ou Consentimentos?. **Sociologia em Rede**, v. 3, n. 3, p. 35-44, 2013.

COSTA, Maria Adélia. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 39, p. 239-254, 2018.

DALMOLIN, Franciele R. Camargo; KADOTA, Fabiana. Eventos escolares: perfil e conhecimentos técnicos dos profissionais envolvidos - fase 2 relatório final. **Caderno PAIC**, v. 16, n. 1, p. 367-384, 2015.

DINIZ, Margareth *et al.* A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 13-22, 2011.

DUARTE, Raphaela Silva Gouvêa da Costa. **Além dos muros de uma escola da pesca**: Aprendizagem, ofício e cidadania em Piúma, Espírito Santo. 2010. 100f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos

institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, 9., 2012, João Pessoa. Anais eletrônicos [...].* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, v. 3, n. 08, 2012, p. 1492-1508.

ESTEBAN, Maria Teresa. A ambiguidade do processo de avaliação escolar da aprendizagem. *In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). O que sabe quem erra? 2.ed.* RJ: De Petrus et alii, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 534-551, 2016.

FERREIRA, Nathalia Knopp; ALVAREZ, Ariadna Patricia Estevez. Qual profissão seguir? um estudo sobre os dilemas da escolha profissional de jovens estudantes do ensino médio. *Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias*, vol. 05, nº 1, p. 113-124, jan./jun. 2018.

FERREIRA, Cláudia da Silva. A história do campus de Piúma – um breve olhar. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 30., 2019, Recife. Anais [...]* Recife: Associação Nacional de História, 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjM6IjkwMSI7fSI7czoXOiJoIjtzOjMyOiI2ZTA0ZjNlZWZmNWVvOGQ1MmE2Y2ZjMWQ4MjA0MjAxNyI7fQ%3D%3D#:~:text=A%20concep%C3%A7%C3%A3o%20e%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20do,embarca%C3%A7%C3%B5es%20de%20pesca%20artesanal%20da.> Acesso em: 29 jun. 2021.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: a pesquisa na formação docente. *Porto das Letras*, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. *In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.* Petrópolis: Vozes, 2010. p. 175-202.

GASALLA, M.A *et al.* Mulheres da Pesca: Faces Femininas na Economia Azul. Universidade de São Paulo, *Instituto Oceanográfico*, São Paulo. 2019.

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

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Mathias Lambert. 4ª ed. São Paulo: LTC, 1988.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVIA, Petronilha Beatriz e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 112 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.104p.

HÖFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov., 2001.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente**. 1º de julho de 2019. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/piuma.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS PIÚMA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Pesca**. Piúma - ES: IFES – Campus Piúma, 2012.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS PIÚMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Pesca**. Piúma - ES: IFES - *Campus Piúma*, 2019a.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2 - 2024/01**. Vitória: IFES, 2019b.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Política de Capacitação dos Servidores do Instituto Federal do Espírito Santo**. Vitória - ES, 2018a. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/politica_capacitacao_V6.3.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. Vitória - ES, 2018b. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB: municípios, 2017**. Brasília: Inep, 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 18 ago. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019d. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 mai. 2019.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Texto e revisão de Natália Guerra Brayner. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.

JORDÃO, Janaína Vieira; MENDONÇA, Maria Luiza. **PODE A APARÊNCIA FALAR? Classes sociais e a periferia da estética**. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 8, n. 16, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). Ensino médio: **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade Cultural no contexto escolar**. 2014. 54f. Monografia (Especialização Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual de Paraíba, João Pessoa, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed, São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCO, Thaís Kerber; ANGELIN, Rosângela. Reconhecimento dos direitos dos grupos minoritários nas sociedades multiculturais. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST*, 2., 2015, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: EST, v. 2, 2015 p.1549-1559. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/482>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARIANO, André Luiz Sena. **Concepções multiculturais na pesquisa sobre formação de professores**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 31, p. 137-149, jan./jun. 2011.

MARTINS, Mary Lourdes Santana; ALVIM, Ronaldo Gomes. Perspectivas do trabalho feminino na pesca artesanal: particularidades da comunidade Ilha do Beto, Sergipe, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 11, n. 2, p. 379-390, 2016.

MENESES, Paulo Gaspar de. Etnocentrismo e relativismo cultural. **Revista Symposium**, Recife, v. 3, p. 19-25 dez./dez.1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MITCHEL, A.; SHILLINGTON, R. **Pobreza, desigualdade e inclusão social**. Serie Documentos de trabalho, Laidlaw Foundation. Tradução: Fundação Aragão Pinto. 2002. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4480956-Pobreza-desigualdade-e-inclusao-social.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MONTEIRO *et al.*, A importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. *In: CARVALHO, Antonia Dalva França (Org.)*. Epistemologia e práxis educativa. Vol.2, n.2. Teresina: **Revista eletrônica**, 2019. p. 60-66.

MORAES, Emília Murta; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. **Roteiro**, n. 1, p. 105-130, 2014.

MORAIS, Lerkiane Miranda; VELANGA, Carmen Tereza. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades RECH - Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, v. 1, n. 1, jul-dez, p. 299-321, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, p. 156-168, 2003.

MORENO, Larissa Tavares. A luta pra pescar: reconhecimento e direito social dos pescadores artesanais. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 16, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de; SILVA, Vera Lúcia da. O processo de industrialização do setor pesqueiro e a desestruturação da pesca artesanal no Brasil a partir do Código de Pesca de 1967. **Sequência** (Florianópolis), n. 65, p. 329-357, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Propostas de diretrizes curriculares**. São Paulo: Moderna, 2012.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. **Educação multicultural e formação docente**. Currículo sem fronteiras. [S./I.]. V. 8, n. 1, p. 31-48, jan./jun. 2008.

PEIXE BR. **Anuário Brasileiro da Piscicultura Peixes BR 2019**. Associação Brasileira de Piscicultura, 2019. Disponível em: <https://www.peixebr.com.br/Anuario2019/AnuarioPeixeBR2019.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ermani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, Lays da Silva. Diversidade cultural na escola. **Diversidade e Educação**, v. 3, n. 6, p. 29-36, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba: **Instituto Federal do Paraná**, v. 5, 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RODRIGUES, Claudina Sonaly Melo; MENEZES, Suzaneide. Economia Solidária, Pesca Artesanal e as Políticas Públicas de Apoio e Inclusão Social. *In*: Seminário de Direitos

Humanos: construindo uma cultura de direitos, 2., 2013, Mossoró. **Anais [...]**. Mossoró: UFERSA, 2013, p.1-4.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto Escola de Fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 303-322, jul./dez. 2005.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN. J. Gimeno. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN. J. Gimeno (Org.). **saberes e incerteza sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso. 2003. p. 16-35.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 69-90, 2016.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 42, p. 534-55, 2009.

SANTOS, Guilherme; MARCHESAN, Maria Tereza. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 11, n. 1, p. 357-374, 2017.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica. **Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus de Cornélio Procópio. Cornélio Procópio**, p. 2346-6, 2008.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SANTIAGO, Maria Eliete. Políticas Curriculares, Formação de professores/as e Diversidade. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 568-591, 2013.

SANTOS, Elana Da Silva *et al.* Aulas práticas no ensino de biologia: visão dos estudantes de ensino médio de uma escola pública em Cuité-PB. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS - CONAPESC, 4., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/56559>. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, Adriano Prysthon. Pesca artesanal brasileira. Aspectos conceituais, históricos, institucionais e prospectivos. Palmas: **Embrapa Pesca e Aquicultura**, v. 1, p. 1-36, 2014.

SILVA, Gilvanete Ferreira; SILVA, Ana Elizabeth Dias; TORELLI, Jane Enisa Ribeiro de Souza. Processamento e beneficiamento do pescado na comunidade de Mituaçu, Conde, Paraíba. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO, 14., ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA, 15., 2013, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. p. 1-5. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/7CCENDSEPROBEX2013112.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Kézia André. **O multiculturalismo e o currículo escolar: perspectivas e desafios para uma educação intercultural**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) – Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 48f, 2014.

SILVA, Tomaz (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Flávia da Rosa; CASTAMAN, Ana Sara. Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, p. e093420-e093420, 2020.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos. Métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 27, n. 1, p. 279-399, jan./abr. 2016.

TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; TOGNELLA, Mônica Maria Pereira. Pesca artesanal e desafios para a gestão costeira no Espírito Santo. **Revista Universidade – As pesquisas e as produções científicas da UFES**. Espírito Santo: UFES, 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Alboni; JÚNIOR, Souza. A educação profissional no Brasil. **Interações**, v. 12, n. 40, 2016.

WEIGEL, Valéria Augusta *et al.* Multiculturalismo em Educação: Problematização e Propostas Pedagógicas para Sala de Aula. *In*: NASCIMENTO, Aldenize Pint; SILVA, Michele Lins; CAVALCANTE, Rosane Souza (org.). **Tear educacional entrelaçando conhecimentos**. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora. 2019. p. 74-84.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ALUNOS (RESOLUÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE Nº 466/12 E Nº 510/16)

Você, estudante, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Multiculturalismo e formação de professores: uma análise da inclusão socioeducacional dos alunos do curso técnico integrado em Pesca do IFES-Campus Piúma (ES)”, desenvolvida pela pesquisadora, Natalia Lima Netto, sob a orientação do Professor Dr. Leonardo Salvalaio Muline, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé (RJ). A pesquisa será realizada no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), na qual você responderá a questionários e participará de uma oficina, que fará o uso de sua imagem, por meio de fotografias. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Piúma (ES)*, à luz do multiculturalismo com ênfase na realidade da comunidade local, visando a valorização e a inclusão socioeducacional dos alunos. Os riscos que o envolvem como participante nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação, ao uso de imagem e à divulgação de informações.

Como forma de mitigar os riscos, o e-mail com o convite para participação na pesquisa juntamente com o questionário será enviado na forma de lista oculta, de modo a não possibilitar a identidade do participante. Ademais, o questionário não possui identificação, o que garante o anonimato. Desse modo, o download do questionário será realizado no próprio dispositivo eletrônico da pesquisadora e, em seguida será apagado todos os registros na plataforma virtual. Sendo assim, o questionário ficará em posse da pesquisadora não sendo transferível a terceiros. No que concerne à divulgação dos dados da pesquisa, com fins científicos e/ou educativo, será de forma anônima. Quanto ao uso de imagem do(a) participante, também será anonimizada,

sendo assim, por meio de programas de edição será colocado um círculo preto no rosto do(a) participante, de modo a impedir a sua identificação visual.

No que se refere aos benefícios, as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação durante todas as fases da pesquisa. Sendo assim, os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Ademais, os resultados e as fotografias serão divulgados em apresentações e ou publicações com fins científicos ou educativos. Você será ressarcido(a) de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado(a) por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Cabe destacar, que será garantido a você o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Além do mais, você terá o direito de ter acesso e acompanhar os resultados da pesquisa, bem como ter acesso ao registro do Assentimento sempre que solicitado.

Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você e como voluntário(a), você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. A sua colaboração é importante para contribuir no avanço da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema.

Declaro ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa acima. Ficou claro para mim qual é a minha participação e a garantia de proteção e sigilo dos meus dados individuais. Fui informado(a) que a qualquer momento posso desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, li e concordo em participar da pesquisa.

Instituição: Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé
Nome da pesquisadora: Natalia Lima Netto
Cel: (22) 999038538
E-mail: natalialima.netto@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Instituto Federal do Espírito Santo
Endereço: Avenida Rio Branco, nº. 50, Bairro: Santa Lucia, Município: Vitória, ES.
Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)3331-2203
E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

(Nome do(a) participante da pesquisa)

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

(Assinatura da pesquisadora responsável)

LOCAL: PIÚMA/ES

DATA: ____/____/____

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO/PROFESSORES
(RESOLUÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE Nº 466/12 E Nº 510/16)**

Você, professor (a), está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Multiculturalismo e formação de professores: uma análise da inclusão socioeducacional dos alunos do curso Técnico Integrado em Pesca do IFES-Campus Piúma (ES)”, desenvolvida pela pesquisadora, Natalia Lima Netto, sob a orientação do Professor Dr. Leonardo Salvalaio Muline, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal Fluminense – *Campus Macaé* (RJ). A pesquisa será realizada no Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Piúma* (ES), na qual você responderá a questionários e participará de uma oficina, que fará o uso de sua imagem por meio de fotografias. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Piúma* (ES), à luz do multiculturalismo com ênfase na realidade da comunidade local, visando a valorização e a inclusão socioeducacional os alunos. Os riscos que o envolvem como participante nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação, ao uso de sua imagem e à divulgação de informações.

Como forma de mitigar os riscos, o e-mail com o convite para participação na pesquisa juntamente com o questionário será enviado na forma de lista oculta, de modo a não possibilitar a identidade do participante. Ademais, o questionário não possui identificação, o que garante o

anonimato. Desse modo, o download do questionário será realizado no próprio dispositivo eletrônico da pesquisadora e, em seguida será apagado todos os registros na plataforma virtual. Sendo assim, o questionário ficará em posse do pesquisador não sendo transferível a terceiros. No que concerne à divulgação dos dados da pesquisa, com fins científicos e/ou educativo, será de forma anônima. Quanto ao uso de imagem do participante, também será anonimizada, sendo assim, por meio de programas de edição será colocado um círculo preto no rosto do participante, de modo a impedir a sua identificação visual.

No que se refere aos benefícios, as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação durante todas as fases da pesquisa. Sendo assim, os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Ademais, os resultados e as fotografias serão divulgados em apresentações e ou publicações com fins científicos ou educativos. Você será ressarcido(a) de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado(a) por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Cabe destacar, que será garantido a você o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Além do mais, você terá o direito de ter acesso e acompanhar os resultados da pesquisa. A sua colaboração é importante para o avanço da pesquisa.

Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você e, como voluntário(a), você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Declaro ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa acima. Ficou claro para mim qual é a minha participação e a garantia de proteção e sigilo dos meus dados individuais. Fui informado(a) que a qualquer momento posso desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, li e concordo em participar da pesquisa.

Instituição: Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé
Nome da pesquisadora: Natalia Lima Netto
Cel: (22) 999038538
E-mail: natalialima.netto@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Instituto Federal do Espírito Santo
Endereço: Avenida Rio Branco, nº. 50, Bairro: Santa Lucia, Município: Vitória, ES.
Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)3331-2203
E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

(Nome do(a) participante da pesquisa)

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

(Assinatura da pesquisadora responsável)

LOCAL: PIÚMA/ES

DATA: ____/____/____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS ALUNOS

Prezado (a) Aluno (a),

O presente questionário é o instrumento da coleta de dados da pesquisa de campo intitulada: Multiculturalismo e formação de professores: uma análise da inclusão socioeducacional dos alunos do curso Técnico Integrado em Pesca do IFES *Campus* Piúma (ES), desenvolvida pela mestranda, Natalia Lima Netto, sob a orientação do Professor Dr. Leonardo Salvalaio Muline, vinculado ao Programa de Pós - graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal Fluminense – *Campus* Macaé (RJ). Este questionário tem por objetivo compreender quem são os alunos, do quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca e quais os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem por este curso. Cabe ressaltar, que os dados aqui coletados e as análises dos resultados, terão fins exclusivamente acadêmicos, logo, será mantido o anonimato dos respondentes.

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua idade?

2. Qual o seu gênero?

a) () Masculino b) () Feminino c) () Outro: qual? _____

3. De acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme as opções abaixo, como você classificaria a sua raça/cor ou etnia?

a) () Branca b) () Preta c) () Parda d) () Amarela e) () Indígena
f) () Não declarada

4. Qual a cidade e o município em que mora?

5. Você trabalha?

a) () Sim b) () Não

Se sim, especifique a área de atuação e o turno de trabalho:

6. Tem algum parente pescador ou ligado à pesca?

a) () Sim b) () Não

Se sim, especifique:

7. Por que escolheu o curso Técnico em Pesca?

8. Você já foi vítima de discriminação, em virtude de estar fazendo este curso?

a) () Sim b) () Não

Se sim, relate o ocorrido.

9. O que a pesca representa para você?

10. Como você percebe que a instituição e os professores trabalham a sua inserção no contexto escolar?

11. O que você acha que pode ser feito para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo?

12. Os professores ressaltam os desafios que a classe pesqueira enfrenta no seu dia a dia?

a) () Sim b) () Não

Se sim, explique os desafios:

13. Gostaria de complementar com mais alguma informação?

a) () Sim b) () Não

Se sim, comente a sua resposta:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a),

O presente questionário é o instrumento da coleta de dados da pesquisa de campo intitulada: Multiculturalismo e formação de professores: uma análise da inclusão socioeducacional dos alunos do curso Técnico Integrado em Pesca do IFES - *Campus* Piúma, desenvolvida pela mestrandia, Natalia Lima Netto, sob a orientação do Professor Dr. Leonardo Salavaio Moline, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal Fluminense – *Campus* Macaé, RJ. Este questionário tem por objetivo diagnosticar a formação inicial e continuada de professores, que lecionam no quarto ano, do curso Técnico Integrado em Pesca e analisar as suas práticas educativas com ênfase no contexto sócio-histórico dos alunos. Cabe ressaltar, que os dados aqui coletados e as análises dos resultados, terão fins exclusivamente acadêmicos, logo, será mantido o anonimato dos respondentes. Sua participação é imprescindível para a evolução desta pesquisa. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e contribuição!

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua idade?

2. Qual o seu gênero?

a) () Masculino b) () Feminino c) () Outro: qual? _____

3. De acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme as opções abaixo, como você classificaria a sua raça/cor ou etnia?

b) () Branca b) () Preta c) () Parda d) () Amarela e) () Indígena
f) () Não declarada

4. Qual a cidade e o município em que mora?

5. Qual a sua formação a nível de graduação?

a) Licenciatura b) Bacharel c) Outro, cite: _____

6. Qual a sua formação a nível de Pós-graduação?

a) Especialização, cite: _____

b) Mestrado, cite: _____

c) Doutorado, cite: _____

7. Há quanto tempo você exerce a profissão docente?

8. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

9. Na sua formação acadêmica a temática da diversidade cultural fez parte da grade curricular? Se sim, exemplifique.

10. A instituição investe na sua formação continuada em temáticas relacionadas à pesca? Se sim, exemplifique.

11. A instituição promove eventos voltados para este curso? Se sim, exemplifique.

12. Como você define o perfil da turma tendo como base as diferentes representações sociais?

13. Quais os fatores que você leva em consideração na abordagem dos conteúdos escolares?

14. Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

a) () Sim b) () Não

Se sim, comente:

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA APLICADO AOS ALUNOS

Prezado (a) Aluno (a),

Este questionário tem como objetivo avaliar a sua percepção com relação as atividades desenvolvidas na oficina. Cabe ressaltar, que os dados aqui coletados e as análises dos resultados, terão fins exclusivamente acadêmicos, logo, será mantido o anonimato dos respondentes. Sua participação é imprescindível para a evolução desta pesquisa. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e contribuição!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA

1. Você gostaria que os professores dessem continuidade com as atividades em sala de aula? Por quê?

2. Você se sentiu inserido nas atividades? Por quê?

3. A oficina contribuiu para ampliar o seu conhecimento?

a) () Sim b) () Não

Se sim, justifique sua resposta:_____

4. Gostaria de complementar com outras informações?

a) () Sim b) () Não

Se sim, fique à vontade:

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA APLICADO AOS PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário tem como objetivo avaliar a sua percepção com relação as atividades desenvolvidas na oficina. Cabe ressaltar, que os dados aqui coletados e as análises dos resultados, terão fins exclusivamente acadêmicos, logo, será mantido o anonimato dos respondentes. Sua participação é imprescindível para a evolução desta pesquisa. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e contribuição!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA

1. Você pretende dar continuidade com as atividades em sala de aula?

a) () Sim b) () Não

Justifique a sua resposta: _____

2. As atividades te possibilitaram um novo olhar com relação aos alunos?

a) () Sim b) () Não

Se sim, justifique sua resposta:

3. Você acha que os conteúdos trabalhados podem ajudar a orientar a sua prática educativa? Por quê?

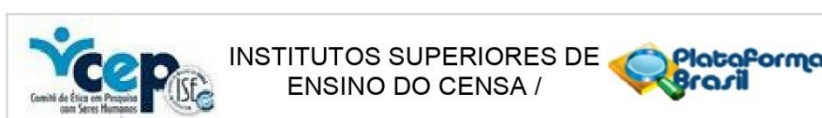
4. Gostaria de complementar com outras informações?

b) () Sim b) () Não

Se sim, fique à vontade: _____

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO: COMITÊ DE ÉTICA DO INSTITUTO SUPERIORES DE ENSINO DO CENSA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multiculturalismo e formação de professores: uma análise da inclusão socioeducacional dos alunos do curso técnico integrado em Pesca do IFES-Campus Piúma (ES)

Pesquisador: NATALIA LIMA NETTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 41956920.5.0000.5524

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

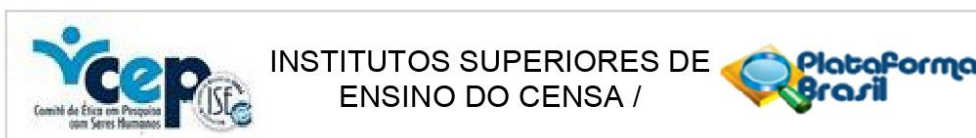
Número do Parecer: 4.549.774

Apresentação do Projeto:

"Resumo:

A pesca é uma atividade realizada pelo homem para sua sobrevivência desde sua existência, sendo assim, essa relação vai além dos meios de subsistência, envolve saberes como técnicas de manejo e conhecimento da natureza. A pesca artesanal vem crescendo de forma considerável, na qual é responsável por empregar milhões de pescadores no mundo. Porém, apesar do aumento da produção pesqueira o setor pesqueiro enfrenta graves problemas no que tange às condições de trabalho e à escolarização. As desigualdades sociais causadas pelo sistema capitalista geram uma exclusão social dos grupos minoritários, que em virtude de sua situação socioeconômica e discriminatória são impedidos de exercerem sua cidadania de forma plena. Dessa forma, dentre os grupos socialmente vulneráveis, a comunidade pesqueira se insere nessa realidade, pois a sociedade trata a referente classe como um grupo fragmentado, ou seja, a sua cultura não é compreendida como constituinte da sociedade por não se enquadrar na cultura padrão, repercutindo nas instituições escolares. Nesse aspecto, com os avanços científicos e tecnológicos evidenciou-se a problemática da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois era necessário que os professores tivessem uma formação adequada para atender as demandas pedagógicas e articular a teoria com a prática social, de

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139
Bairro: Centro **CEP:** 28.035-310
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2726-2727 **Fax:** (22)2726-2721 **E-mail:** cepisecensa@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.549.774

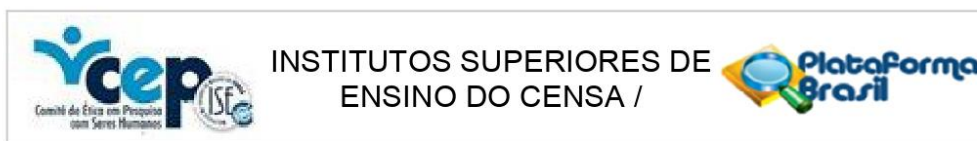
modo a conduzir os alunos a desenvolver o senso crítico e investigativo para que superassem a relação dominante-dominado. Diante disso, o multiculturalismo se insere como política de inclusão socioeducacional, pois busca direcionar ações para que os alunos sejam inseridos no processo de ensino-aprendizagem, no qual sejam valorizados os seus saberes e sua identidade cultural, possibilitando não só o reconhecimento das diferenças, que tem sido alvo de discriminação, mas também a integração da classe pesqueira nas esferas sociais. Mediante a isso, o problema da pesquisa reside em que medida o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Piúma (ES) que objetiva atender alunos oriundos de comunidades pesqueiras trabalha o multiculturalismo como política de inclusão socioeducacional? Como o tema é abordado no PPC e no PDI? A partir do questionamento elencado, a pesquisa tem como objetivo analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca do IFES – Campus Piúma (ES) à luz do multiculturalismo com ênfase na comunidade local, visando a valorização e a inclusão socioeducacional dos alunos. Para atingir tal objetivo, os procedimentos metodológicos terão como abordagem a pesquisa qualitativa, na qual serão realizados levantamentos de dados, por meio da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso, do curso técnico integrado em Pesca e aplicação de questionários mistos aos alunos e professores, do quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca. Posteriormente, os dados obtidos serão analisados pela técnica da análise de conteúdos proposta por Bardin (1977). Com relação ao produto educacional, este consistirá na elaboração de uma oficina que será desenvolvida com os alunos e professores do quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca do IFES – Campus Piúma (ES) por meio da pesquisa-ação, que tratará das temáticas: identidade, diferença e diversidade cultural. A título de finalização, serão levantadas algumas considerações acerca das discussões realizadas na presente pesquisa."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), à luz do multiculturalismo com ênfase na realidade da comunidade local, visando a valorização e a inclusão

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139
Bairro: Centro **CEP:** 28.035-310
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2726-2727 **Fax:** (22)2726-2721 **E-mail:** cepisecensa@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.549.774

socioeducacional dos alunos.

Objetivo Secundário:

- Identificar projetos e conteúdos voltados à valorização sociocultural dos alunos, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), por meio da análise do Projeto Pedagógico de Curso, do curso técnico em Pesca e do Plano de Desenvolvimento Institucional.
- Compreender quem são os alunos, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES) e quais os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem por este curso, por meio da aplicação de questionários.
- Diagnosticar a formação inicial e continuada dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES) por meio da aplicação de questionário e da análise do Currículo Lattes.
- Avaliar a percepção dos professores que atuam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES) acerca da inclusão socioeducacional, por meio da aplicação de questionário.
- Desenvolver um produto educacional, em formato de oficina, com os alunos e professores, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), no intuito de suscitar nos alunos o sentimento de pertencimento cultural e possibilitar um debate com os professores sobre a importância da utilização de metodologias inclusivas e plurais no processo de ensino-aprendizagem."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

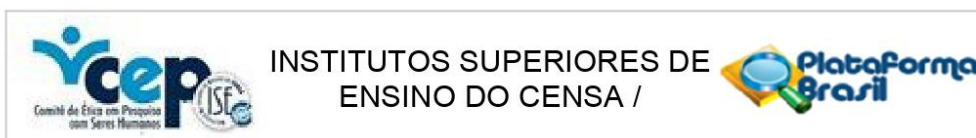
"Riscos:

Os riscos que envolvem os participantes nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação, ao uso de imagem e à divulgação de informações.

Benefícios:

Os participantes desta pesquisa serão ressarcidos(as) de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e serão indenizados(as) por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Ademais, as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais, no qual será assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos da pesquisa. Os resultados e as fotografias serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos de forma a não possibilitar a identificação dos sujeitos da pesquisa. Os participantes da pesquisa terão direito de conhecer e acompanhar os resultados da pesquisa, bem como desistir de sua participação sem

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139
Bairro: Centro **CEP:** 28.035-310
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2726-2727 **Fax:** (22)2726-2721 **E-mail:** cepisecensa@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.549.774

qualquer prejuízo. Quanto aos benefícios sociais, esta pesquisa possui relevância, uma vez que visa descrever as questões que incidem no curso técnico integrado em Pesca e que podem constituir empecilhos para a emancipação dos alunos. Ademais, o multiculturalismo que é a análise que permeia a pesquisa, tem possibilitado trazer para o centro de discussões questões referentes aos problemas sociais, sobretudo no que tange à discriminação e ao preconceito. Dessa forma, a pesquisa contribui para a inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, considerando a sua identidade cultural, de modo a possibilitar o seu reconhecimento social, em prol de uma educação transformadora. No que concerne aos professores, a pesquisa busca promover um debate sobre a importância da utilização de estratégias didático-pedagógicas, que valorizem as diferentes culturas presentes em sala de aula, bem como possibilitar aos professores a reflexão de suas práticas educativas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nenhum

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos OK

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado para execução imediata

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1683217.pdf	30/12/2020 12:36:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Natalia_Lima.pdf	30/12/2020 00:10:34	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Natalia_Lima.pdf	23/12/2020 17:39:15	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
Outros	OFICIO_Autorizacao_Pesquisa.pdf	22/12/2020 18:18:27	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_TALE.pdf	22/12/2020 17:59:48	NATALIA LIMA NETTO	Aceito

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139

Bairro: Centro

CEP: 28.035-310

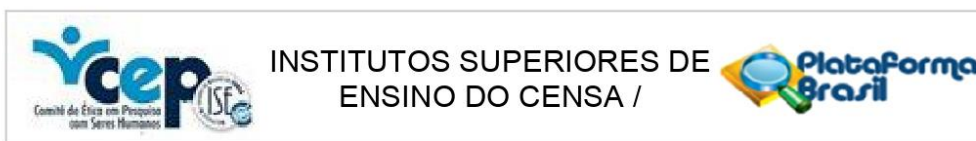
UF: RJ

Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES

Telefone: (22)2726-2727

Fax: (22)2726-2721

E-mail: cepisecensa@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.549.774

Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.pdf	22/12/2020 17:59:48	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa.pdf	22/12/2020 17:56:14	NATALIA LIMA NETTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

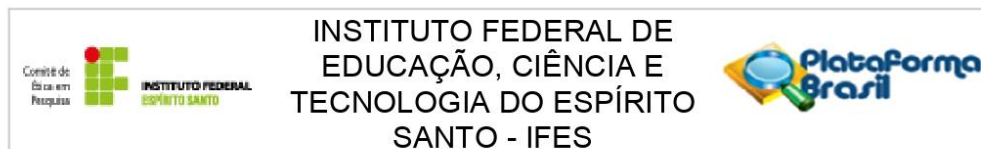
Não

CAMPOS DOS GOYTACAZES, 22 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Mauricio Rocha Calomeni
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Salvador Correa, nº 139
Bairro: Centro **CEP:** 28.035-310
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2726-2727 **Fax:** (22)2726-2721 **E-mail:** cepisecensa@gmail.com

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO: COMITÊ DE ÉTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multiculturalismo e formação de professores: uma análise da inclusão socioeducacional dos alunos do curso técnico integrado em Pesca do IFES-Campus Piúma (ES)

Pesquisador: NATALIA LIMA NETTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41956920.5.3001.5072

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO ESPIRITO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.634.222

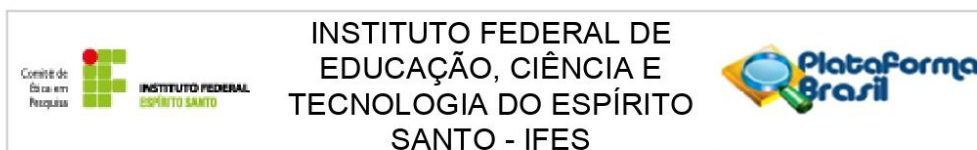
Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa inserido na Plataforma Brasil e encaminhado para o CEP/Ifes para análise,(2ª)versão. A pesquisadora é NATALIA LIMA NETTO. Este Projeto de Pesquisa está inserido no Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Orientador: Prof. Dr. Leonardo Salvalaio Muline e Coorientador: Prof. Dr. Vicente de Paulo Santos de Oliveira.

O Título do projeto de pesquisa é: "Multiculturalismo e formação de professores: uma análise da inclusão socioeducacional dos alunos do curso técnico integrado em Pesca do IFES-Campus Piúma (ES)"

A pesca é uma atividade realizada pelo homem para sua sobrevivência desde sua existência, sendo assim, essa relação vai além dos meios de subsistência, envolve saberes como técnicas de manejo e conhecimento da natureza. A pesca artesanal vem crescendo de forma considerável, na qual é responsável por empregar milhões de pescadores no mundo. Porém, apesar do aumento da produção pesqueira o setor pesqueiro enfrenta graves problemas no que tange às condições de trabalho e à escolarização. As desigualdades sociais causadas pelo sistema capitalista geram uma

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50		CEP: 29.056-255
Bairro: Santa Lúcia		
UF: ES	Município: VITORIA	
Telefone: (27)3357-7518	Fax: (27)3331-2203	E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



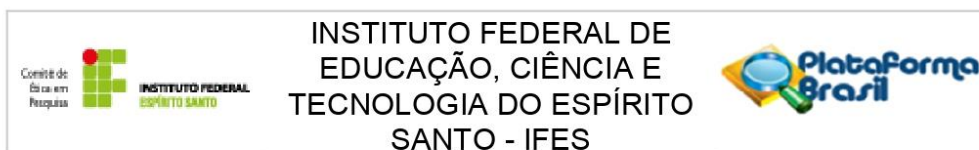
Continuação do Parecer: 4.634.222

exclusão social dos

grupos minoritários, que em virtude de sua situação socioeconômica e discriminatória são impedidos de exercerem sua cidadania de forma plena. Dessa forma, dentre os grupos socialmente vulneráveis, a comunidade pesqueira se insere nessa realidade, pois a sociedade trata a referente classe como um grupo fragmentado, ou seja, a sua cultura não é compreendida como constituinte da sociedade por não se enquadrar na cultura padrão, repercutindo nas instituições escolares. Nesse aspecto, com os avanços científicos e tecnológicos evidenciou-se a problemática da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois era necessário que os professores tivessem uma formação adequada para atender as demandas pedagógicas e articular a teoria com a prática social, de modo a conduzir os alunos a desenvolver o senso

crítico e investigativo para que superassem a relação dominante-dominado. Diante disso, o multiculturalismo se insere como política de inclusão socioeducacional, pois busca direcionar ações para que os alunos sejam inseridos no processo de ensino-aprendizagem, no qual sejam valorizados os seus saberes e sua identidade cultural, possibilitando não só o reconhecimento das diferenças, que tem sido alvo de discriminação, mas também a integração da classe pesqueira nas esferas sociais. Mediante a isso, o problema da pesquisa reside em que medida o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Piúma (ES) que objetiva atender alunos oriundos de comunidades pesqueiras trabalha o multiculturalismo como política de inclusão socioeducacional? Como o tema é abordado no PPC e no PDI? A partir do questionamento elencado, a pesquisa tem como objetivo analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca do IFES – Campus Piúma (ES) à luz do multiculturalismo com ênfase na comunidade local, visando a valorização e a inclusão socioeducacional dos alunos. Para atingir tal objetivo, os procedimentos metodológicos terão como abordagem a pesquisa qualitativa, na qual serão realizados levantamentos de dados, por meio da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso, do curso técnico integrado em Pesca e aplicação de questionários mistos aos alunos e professores, do quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca. Posteriormente, os dados obtidos serão analisados pela técnica da análise de conteúdos proposta por Bardin (1977). Com relação ao produto educacional, este consistirá na elaboração de uma oficina que será desenvolvida com os alunos e professores do quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca do IFES – Campus Piúma (ES) por meio da pesquisa-ação, que tratará das temáticas: identidade, diferença e diversidade cultural. A título de finalização, serão levantadas algumas considerações acerca das discussões realizadas na presente pesquisa.

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 4.634.222

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Tendo em vista que a comunidade pesqueira vive em condições de vulnerabilidade social, é provável que os alunos do curso técnico integrado em Pesca sintam-se marginalizados por serem filhos de pescadores ou ainda, percebam efeitos da discriminação dentro de sua instituição escolar e comunidades. Além disso, outro ponto refere-se à metodologia utilizada em sala de aula, uma vez que as supostas inadequações de práticas pedagógicas que não contemplem a realidade dos alunos e desconsiderem o multiculturalismo podem constituir empecilhos no processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, o multiculturalismo pode ser considerado um possível caminho para a inclusão socioeducacional dos alunos do curso em questão.

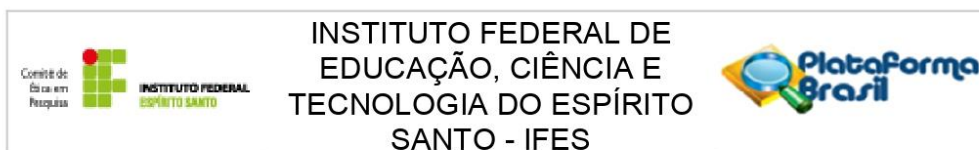
Objetivo Primário:

.Analisar as práticas educativas dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), à luz do multiculturalismo com ênfase na realidade da comunidade local, visando a valorização e a inclusão socioeducacional dos alunos.

Objetivo Secundário:

- Identificar projetos e conteúdos voltados à valorização sociocultural dos alunos, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), por meio da análise do Projeto Pedagógico de Curso, do curso técnico em Pesca e do Plano de Desenvolvimento Institucional.
- Compreender quem são os alunos, no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES) e quais os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem por este curso, por meio da aplicação de questionários.
- Diagnosticar a formação inicial e continuada dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES) por meio da aplicação de questionário e da análise do Currículo Lattes.
- Avaliar a percepção dos professores que atuam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES) acerca da inclusão socioeducacional, por meio da aplicação de questionário.
- Desenvolver um produto educacional, em formato de oficina, com os alunos e professores, no

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 4.634.222

quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma (ES), no intuito de suscitar nos alunos o sentimento de pertencimento cultural e possibilitar um debate com os professores sobre a importância da utilização de metodologias inclusivas e plurais no processo de ensino aprendizagem

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

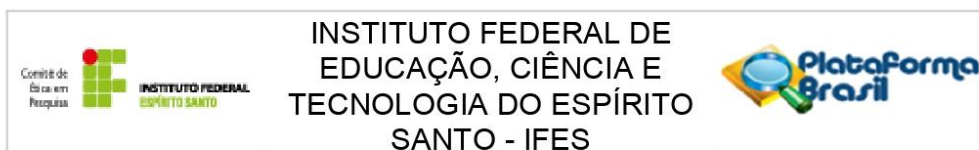
Os riscos que envolvem os participantes nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação, ao uso de imagem e à divulgação de informações.

Como forma de mitigar os riscos, o e-mail com o convite para participação na pesquisa juntamente com o questionário será enviado na forma de lista oculta, de modo a não possibilitar a identidade do participante. Ademais, o questionário não possui identificação, o que garante o anonimato. Desse modo, o download do questionário será realizado no próprio dispositivo eletrônico da pesquisadora e, em seguida será apagado todos os registros na plataforma virtual. Sendo assim, o questionário ficará em posse da pesquisadora não sendo transferível a terceiros. No que concerne à divulgação dos dados da pesquisa, com fins científicos e/ou educativo, será de forma anônima. Quanto ao uso de imagem do(a) participante, também será anonimizada, sendo assim, por meio de programas de edição será colocado um círculo preto no rosto do(a) participante, de modo a impedir a sua identificação visual.

Benefícios:

Os participantes desta pesquisa serão ressarcidos(as) de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e serão indenizados(as) por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Ademais, as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais, no qual será assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos da pesquisa. Os resultados e as fotografias serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos de forma a não possibilitar a identificação dos sujeitos da pesquisa. Os participantes da pesquisa terão direito de conhecer e acompanhar os resultados da pesquisa, bem como desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Quanto aos benefícios sociais, esta pesquisa possui relevância, uma vez que visa descrever as questões que incidem no curso técnico integrado em Pesca e que podem constituir empecilhos para a emancipação dos alunos. Ademais, o

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50	CEP: 29.056-255
Bairro: Santa Lúcia	
UF: ES	Município: VITORIA
Telefone: (27)3357-7518	Fax: (27)3331-2203
	E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 4.634.222

multiculturalismo que é a análise que permeia a pesquisa, tem possibilitado trazer para o centro de discussões questões referentes aos problemas sociais, sobretudo no que tange à discriminação e ao preconceito. Dessa forma, a pesquisa contribui para a inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, considerando a sua identidade cultural, de modo a possibilitar o seu reconhecimento social, em prol de uma educação transformadora. No que concerne aos professores, a pesquisa busca promover um debate sobre a importância da utilização de estratégias didático-pedagógicas, que valorizem as diferentes culturas presentes em sala de aula, bem como possibilitar aos professores a reflexão de suas práticas educativas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

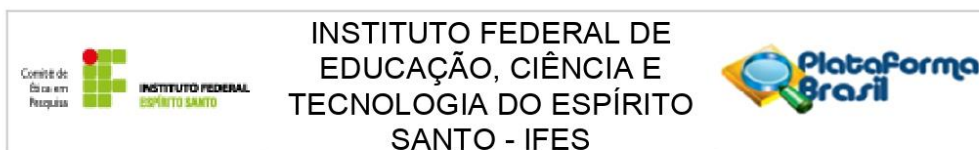
Metodologia Proposta:

O percurso metodológico consistirá inicialmente, em uma pesquisa bibliográfica para embasamento e fundamentação teórica sobre multiculturalismo, identidade cultural, currículo integrado, políticas educacionais, práticas educativas, Educação Profissional e Tecnológica e formação de professores para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica. Esse levantamento será realizado em revistas, nos Periódicos da CAPES, teses e dissertações, na Plataforma Sucupira, trabalhos publicados em Anais de Congressos e consulta nos acervos da biblioteca da Instituto Federal Fluminense – Campus Centro. No segundo momento, será realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Pesca e do Plano de Desenvolvimento Institucional, do IFES - Campus Piúma (ES), com a finalidade de analisar a estrutura do curso, no intuito de identificar projetos e conteúdos que tratam da inclusão educacional e perceber se as comunidades pesqueiras são abrangidas pelo PPC. Será possível também, a análise do Currículo Lattes dos professores que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, com a finalidade

de diagnosticar a formação inicial e continuada dos professores. Ademais, será realizada aplicação direta de questionário do tipo misto, composto por perguntas abertas e fechadas, aos alunos (apêndice D) e professores (os que lecionam no quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca (apêndice E). Para os alunos, o objetivo do questionário é conhecê-los e identificar quais são os fatores que interferem na decisão de sua escolha a optarem pelo curso técnico integrado em Pesca; para os professores, por sua vez, o foco será analisar as suas práticas educativas. O

questionário com perguntas abertas possibilita ao respondente responder livremente, expressando

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50	CEP: 29.056-255
Bairro: Santa Lúcia	
UF: ES	Município: VITORIA
Telefone: (27)3357-7518	Fax: (27)3331-2203
	E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 4.634.222

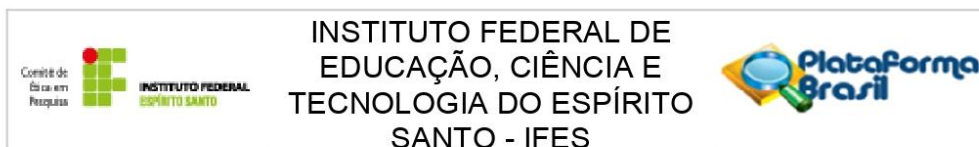
suas opiniões, crenças, anseios e frustrações; as perguntas fechadas, demandam respostas fixas, de modo que o respondente pode escolher entre duas ou mais respostas. (VERGARA, 2009). Cabe salientar, que a escolha dos alunos referente ao quarto ano do ensino técnico integrado em Pesca, se justifica pelo fato de estarem familiarizados com o curso, uma vez que estão na fase final de sua formação no ensino em questão. No terceiro momento, será realizada a aplicação do produto educacional, em formato de oficina, por meio da pesquisa-ação, com os alunos e professores. As atividades que serão desenvolvidas na oficina abordarão as temáticas: identidade, diferença e diversidade cultural, de modo a possibilitar tanto aos educadores quanto aos educandos uma reflexão sobre o processo de formação identitária dos sujeitos,

bem como a importância dessas temáticas no direcionamento das práticas educativas no intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem que fortaleça a identidade cultural dos alunos. Por fim, o quarto momento, será realizada a análise da oficina através da aplicação de questionários aplicados aos alunos (apêndice F) e professores (apêndice G), com perguntas abertas e fechadas, referente ao conhecimento agregado pelas atividades, de modo a refletirem criticamente as experiências vivenciadas decorrentes das dinâmicas apresentadas. É importante salientar, que em virtude do atual cenário devido à pandemia do Coronavírus, e respeitando as medidas de segurança estabelecidas pela OMS, esta pesquisa poderá ocorrer de forma remota, de uso exclusivo de aplicação de questionários pelo Google Forms e a realização da oficina pelo Google Meet.

Desse modo, tanto os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) quanto os Termos de Assentimento Livre e Esclarecidos (TALE) serão obtidos de forma virtual. No que concerne ao TCLE para os responsáveis pelos menores de dezoito anos, será enviado para o e-mail de cada responsável o arquivo do TCLE em anexo, seguido de uma mensagem com a instrução de como proceder para a anuência do termo, que deverá ser feito no próprio campo de mensagem do e-mail. Caso não seja possível, o contato por e-mail, outra solução será a obtenção do Consentimento por meio de ligação telefônica. Diante disso, este processo será gravado em áudio, por intermédio de um gravador externo. Sendo assim, a pesquisadora fará uma breve apresentação e posteriormente a leitura do termo, sendo favorável a resposta do responsável, será pedido a sua autorização para gravar a ligação, na qual a pesquisadora fará novamente a leitura do termo e o responsável dará o seu consentimento para a participação do

seu filho(a) na pesquisa. Nessa perspectiva, será levado em consideração os meios ou ambiente virtual que o responsável tem acesso para receber a sua via.

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 4.634.222

Cabe destacar, que o TALE só será solicitado após a concordância dos responsáveis. No que se refere ao Assentimento dos alunos menores de dezoito anos, o Consentimento dos alunos maiores de dezoito anos e o Consentimento dos professores, estes serão realizados via Google Forms, os quais estarão transcritos na primeira página do questionário, seguido do link para acessar o termo caso queira realizar o download do documento. Abaixo do link terá a seguinte pergunta: "concorda em participar da pesquisa conforme o termo apresentado?" Se a resposta for sim, o participante terá acesso ao questionário. Caso a resposta seja negativa será direcionado para a seção de agradecimento.

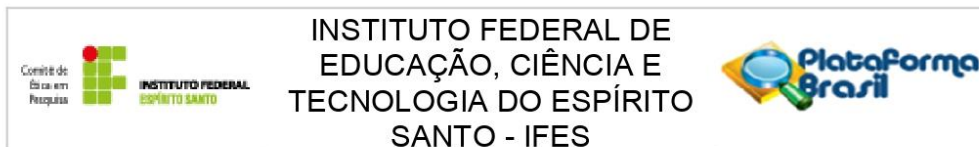
Metodologia de Análise de Dados:

A análise e a interpretação dos dados coletados nos questionários, compostos por perguntas abertas e fechadas, que serão aplicados aos alunos e professores, do quarto ano, do curso técnico integrado em Pesca, do IFES- Campus Piúma será feita por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que consiste na análise das comunicações por meio da interpretação sistemática e objetiva da descrição das comunicações. De acordo com o discriminado, serão pesquisados um número total de 60 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de rosto - Foi assinada pelo Diretor Geral do Campus Piúma onde será realizada a pesquisa;
2. Apresenta um ofício de resposta do campus Piúma assinado pelo diretor geral do campus, autorizando a realização da pesquisa;
3. Apresenta o Termo de compromisso do pesquisador de modo correto;
3. Apresenta TCLE para os responsáveis menores de 18 anos - correto;
4. Apresenta TALE para os participantes menores de 18 anos - correto;
5. Apresenta TCLE para os professores participantes da pesquisa - correto;
6. Apresenta cronograma - com a coleta de dados somente após aprovação no CEP - dado modificado no projeto completo e na carta resposta. Essa informação não aparece no Projeto Básico;
7. Apresenta orçamento de modo adequado;
8. Apresenta SUGESTÃO DE QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS;

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 4.634.222

9. Apresenta SUGESTÃO DE QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES;
10. Apresenta SUGESTÃO DE QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA AOS ALUNOS;
11. Apresenta SUGESTÃO DE QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA AOS PROFESSORES;
12. Apresenta o projeto completo;
13. Apresenta os riscos e apresenta a forma de mitigá-los na carta resposta e nos TCLE e TALE. Isso não aparece no Projeto Básico nem no Projeto completo;

Recomendações:

Apresentar o relatório final da pesquisa após o encerramento da mesma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram cumpridas as Pendências de 1 a 8:

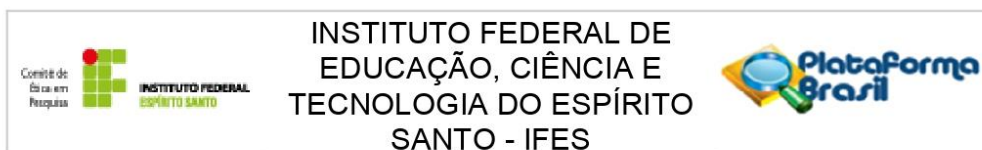
1. Folha de rosto - correto;
2. Termo de Compromisso do pesquisador - correto;
3. TCLE para os responsáveis menores de 18 anos - correto;
4. TALE para os participantes menores de 18 anos - correto;
5. TCLE para os professores participantes da pesquisa - correto;
6. Cronograma - Apresentou cronograma atualizado na Folha Resposta e no Projeto Completo, mas não fez isso no projeto básico;
7. Apresenta os riscos e a forma de mitigá-los nos termos de assentimento e na carta resposta, porém não apresenta no Projeto Básico nem no completo;
8. Detalha como serão conseguidos os termos de Consentimento dos responsáveis pelos participantes menores de 18 anos e dos participantes maiores de 18 anos e professores, considerando a pandemia provocada pela Covid-19.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1706564.pdf	23/03/2021 20:46:26		Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Natalia_Lima.pdf	23/03/2021 20:37:41	NATALIA LIMA NETTO	Aceito

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 4.634.222

Outros	Carta_Resposta_das_Pendencias.pdf	23/03/2021 20:06:52	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Natalia_Lima_2.pdf	23/03/2021 20:01:08	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE_2.pdf	23/03/2021 19:15:35	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Natalia_Lima.pdf	23/03/2021 19:05:46	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Natalia_Lima.pdf	30/12/2020 00:10:34	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
Outros	OFICIO_Autorizacao_Pesquisa.pdf	22/12/2020 18:18:27	NATALIA LIMA NETTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.pdf	22/12/2020 17:59:48	NATALIA LIMA NETTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 07 de Abril de 2021

Assinado por:
Felipe Morais Addum
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br