



Aline Couto da Costa
Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira
Eliseu Roque do Espírito Santo
Karina Hernandez Neves
Leonardo Salvalaio Muline
Severino Joaquim Correia Neto
Organização



2025

COLETÂNEA

saberes & movimentos

NA EPT





Aline Couto da Costa
Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira
Eliseu Roque do Espírito Santo
Karina Hernandez Neves
Leonardo Salvalaio Muline
Severino Joaquim Correia Neto
Organização



2025

COLETÂNEA

saberes & movimentos

NA EPT



Editora e-Publicar

COLETÂNEA SABERES E MOVIMENTOS NA EPT, VOLUME 1

Organização

Aline Couto da Costa, Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira, Eliseu Roque do Espírito Santo, Karina Hernandes Neves, Leonardo Salvalaio Muline e Severino Joaquim Correia Neto

Direitos autorais e Distribuição

Os organizadores deste livro cederam à Editora e-Publicar os direitos de publicação e distribuição dos textos em formato digital. A responsabilidade pelo conteúdo, incluindo opiniões, ideias e conceitos expressos nos textos, é inteiramente dos organizadores. A Editora e-Publicar não se responsabiliza por quaisquer interpretações ou consequências advindas do uso das informações contidas nos textos. É permitido o compartilhamento da obra, desde que a devida atribuição seja dada aos organizadores e a editora. Não é permitido fazer alterações no conteúdo, nem utilizar a obra para fins comerciais.

Formato: Open Access (Livre Acesso)

Editora-chefe: Patrícia Gonçalves de Freitas

Editoração: Patrícia Gonçalves de Freitas e Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e edição de arte: Patrícia Gonçalves de Freitas

Diagramação e indexação: Patrícia Gonçalves de Freitas e Roger Goulart Mello

Escrita e revisão de texto: Os próprios autores

Informações Técnicas: Dimensão de 21cm x 29,7 cm, idioma Português (Brasil) e formato Adobe PDF

Edição e ano: 1º edição, 2025.

Digital Object Identifier (DOI®): <https://dx.doi.org/10.47402/ed.ep.b253240526>

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C694

Coletânea saberes e movimentos na EPT - Volume 1 / Organização de Aline Couto da Costa, Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira, Eliseu Roque do Espírito Santo, et al. – Rio de Janeiro: e-Publicar, 2025.

Outros organizadores: Karina Hernandes Neves, Leonardo Salvalaio Muline, Severino Joaquim Correia Neto.

Livro em Adobe PDF
DOI 10.47402/ed.ep.b253240526
ISBN 978-65-5364-452-6

1. Educação profissional e técnica. I. Costa, Aline Couto da (Organizadora). II. Ferreira, Bianca Isabela Acampora e Silva (Organizadora). III. Espírito Santo, Eliseu Roque do (Organizador). IV. Título.

CDD 370.113

Índice para catálogo sistemático

I. Educação profissional e técnica



2025

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina
Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande
Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler - Universidade Federal de Mato Grosso
Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Jaisa Klauss - Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória
Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro



Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da
Paraíba - IFPB
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro, Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br
2025



2025

PREFÁCIO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira tem se configurado como espaço estratégico de formação crítica, inclusão social e emancipação humana. No âmbito dos Institutos Federais, esse modelo educacional adquire contornos ainda mais potentes por sua capacidade de integrar ensino, pesquisa e extensão de forma articulada, enraizada nos territórios e comprometida com a transformação social. Este primeiro volume da coletânea *Saberes em Movimento na EPT* reúne experiências, reflexões e práticas desenvolvidas por docentes-pesquisadores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Fluminense, e oferece ao leitor um panorama plural e instigante sobre os desafios e potências da EPT contemporânea.

Organizado em dez capítulos, este volume revela uma diversidade de olhares e percursos que abordam desde a educação inclusiva e a acessibilidade atitudinal, passando pelos saberes decoloniais e pelas lutas antirracistas e indígenas, até temas urgentes como o assédio moral nas instituições educacionais. Ao lado dessas discussões, os autores exploram interfaces entre currículo, arte e sustentabilidade, e investigam espaços pedagógicos não-formais, como o inovador Projeto OVO, que propõe a educação como prática ousada e valiosa fora das molduras convencionais da sala de aula.

O leitor encontrará, ainda, análises críticas sobre as estratégias de gestão institucional nos Institutos Federais e investigações aprofundadas sobre práticas pedagógicas específicas no âmbito dos cursos técnicos, como o PROEJA e a metodologia microlearning – apontando para a urgência de se pensar novas formas de ensinar e aprender no mundo contemporâneo. Por fim, o capítulo sobre a moradia estudantil como política de permanência e assistência destaca um tema frequentemente invisibilizado, mas essencial para a democratização do acesso à educação e para a equidade no percurso formativo.

Esta coletânea não apenas reflete a riqueza e a diversidade da produção acadêmica do ProfEPT/IFFluminense, mas também afirma a EPT como um campo vivo, em disputa e profundamente comprometido com os direitos humanos, a

valorização da diferença e a construção de um projeto educativo comprometido com a justiça social. Ao reunir teoria, prática e compromisso ético, este volume inaugura uma caminhada coletiva de memória, resistência e invenção.

Sejam bem-vindas e bem-vindos a este mergulho nos saberes em movimento.

Sumário

PREFÁCIO	6
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT/ IFFLUMINENSE	14
DOI 10.47402/ed.ep.c253251526	Adriana Brito Garona Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira
CAPÍTULO 2	34
POR UM EBÓ EPISTÊMICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OLHARES DECOLONIAIS DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NO IFF CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA	34
DOI 10.47402/ed.ep.c253262526	Karina Hernandez Neves Wedson Felipe Cabral Pacheco
CAPÍTULO 3	48
O ASSÉDIO MORAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONHECIMENTOS E DESAFIOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS	48
DOI 10.47402/ed.ep.c253273526	Valdênia Gomes Miranda Lins Aline Couto da Costa
CAPÍTULO 4	66
CURRÍCULO, ARTE E SUSTENTABILIDADE: INTERFACES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EPT	66
DOI 10.47402/ed.ep.c253284526	Mayara de Paula Oliveira Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira
CAPÍTULO 5	84
PROJETO OVO (OBJETIVO, VALIOSO, OUSADO) COMO “ESPAÇO” PEDAGÓGICO NÃO-FORMAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	84
DOI 10.47402/ed.ep.c253295526	Gian Ximenes Verdan Pontes João Pedro Silveira da Silva Karina Hernandez Neves
CAPÍTULO 6	95
A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)	95
DOI 10.47402/ed.ep.c253306526	Daiana Costa Pereira Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

CAPÍTULO 7	116
PRÁTICA PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA PROEJA DO IFF - CAMPUS CAMPOS CENTRO: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES.....	116
DOI 10.47402/ed.ep.c253317526	Lia Jane Alves Coutinho Manhães Eliseu Roque do Espírito Santo
CAPÍTULO 8	133
IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA MICROLEARNING NO CURRÍCULO DO CURSO SUBSEQUENTE DE ELETRÔNICA DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE - CAMPUS MACAÉ.....	133
DOI 10.47402/ed.ep.c253328526	Rafaella Rosa dos Santos Lins Eliseu Roque do Espírito Santo
CAPÍTULO 9	152
PROEJA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA JOVENS E ADULTOS COM ÊNFASE EM PAULO FREIRE, PIERRO E GAUDÊNCIO FRIGOTTO.....	152
DOI 10.47402/ed.ep.c253339526	Elizabeth Santos de Nasaré Cantarino Severino Joaquim Correia Neto
CAPÍTULO 10	166
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS MACAÉ DO IFFLUMINENSE.....	166
DOI 10.47402/ed.ep.c2533410526	Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves Leonardo Salvalaio Muline José Augusto Ferreira da Silva
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
ORGANIZADORES	189



INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto da Rede Federal de Educação, especialmente nos Institutos Federais, tem se configurado como um espaço fértil para práticas educativas inovadoras, reflexões críticas e ações transformadoras voltadas à formação humana integral. O Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), como instituição pública, laica, gratuita e de qualidade, desempenha um papel essencial na promoção de experiências pedagógicas que dialogam com os desafios contemporâneos da educação, com ênfase na inclusão, diversidade, sustentabilidade, equidade e compromisso social.

Esta obra, intitulada *Práticas Educativas, Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica do IFFluminense*, reúne reflexões, pesquisas e relatos de experiências desenvolvidas no âmbito do Instituto, com o objetivo de valorizar, registrar e compartilhar os saberes produzidos no cotidiano das práticas educativas. Composta por seis capítulos, a coletânea aborda distintas dimensões da EPT, evidenciando a multiplicidade de olhares, sujeitos e espaços que a constituem.

Os textos são frutos de pesquisas realizadas por discentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), elaborados em coautoria com seus orientadores. O ProfEPT é um programa de pós-graduação stricto sensu em rede nacional, integrado por Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II. No IFFluminense, o curso é ofertado no Campus Macaé e tem como foco a formação de profissionais que atuem na EPT, com abordagem interdisciplinar e ênfase na melhoria das práticas pedagógicas e de gestão educacional na Rede Federal.

Integrando com excelência a Rede Nacional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFFluminense reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados por meio da oferta do ProfEPT. O programa consolida-se como espaço potente de produção de conhecimento, diálogo interdisciplinar e valorização da experiência profissional dos educadores. A partir de



uma proposta crítica e reflexiva, reafirma os princípios da educação pública, inclusiva e socialmente referenciada, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento da EPT em âmbito regional e nacional.

Com caráter interdisciplinar, esta obra resulta de pesquisas desenvolvidas por docentes em parceria com seus pares e/ou estudantes. Estruturada em dez capítulos, visa divulgar investigações realizadas no campo da Educação Profissional e Tecnológica, promovendo o compartilhamento de saberes e experiências.

O Capítulo 1, *Educação Inclusiva e Acessibilidade Atitudinal na Educação Profissional e Tecnológica – EPT/IFFluminense*, de autoria de Adriana Brito Garona e Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira, discute os caminhos e desafios da inclusão educacional, com ênfase na acessibilidade atitudinal como pressuposto ético e político no ambiente escolar.

No Capítulo 2, *Por um Ebó Epistêmico na Educação Profissional e Tecnológica: Olhares Decoloniais do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no IFF Campus Bom Jesus do Itabapoana*, Karina Hernandes Neves e Wedson Felipe Cabral Pacheco propõem um olhar decolonial sobre saberes e práticas pedagógicas, ressaltando a importância do reconhecimento das epistemologias afro-brasileiras e indígenas no currículo da EPT.

O Capítulo 3, *O Assédio Moral e a Educação Profissional e Tecnológica: Conhecimentos e Desafios nos Institutos Federais*, de Valdênia Gomes Miranda Lins e Aline Couto da Costa, problematiza o assédio moral no ambiente institucional, refletindo sobre os impactos dessa violência simbólica e estrutural no cotidiano de servidores e estudantes.

Em *Currículo, Arte e Sustentabilidade: Interfaces para a Formação Humana Integral na EPT*, correspondente ao Capítulo 4, Mayara de Paula Oliveira e Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira analisam as conexões entre currículo, expressões artísticas e práticas sustentáveis, apontando caminhos para uma educação comprometida com a vida em todas as suas dimensões.

O Capítulo 5, *Projeto OVO (Objetivo, Valioso, Ousado) como “espaço” pedagógico não-formal da Educação Profissional e Tecnológica*, escrito por Gian Ximenes Verdan



Pontes, João Pedro Silveira da Silva e Karina Hernandes Neves, apresenta uma proposta pedagógica inovadora que valoriza os saberes dissonantes e os espaços de aprendizagem não-formais, promovendo a autonomia e a criatividade estudantil.

O Capítulo 6, *A Gestão por Competências nos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil: uma análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)*, de Daiana Costa Pereira e Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira, realiza uma investigação sobre os modelos de gestão adotados nos Institutos Federais, com foco na lógica da gestão por competências e suas implicações nos processos institucionais.

O capítulo 7, *“Prática profissional no curso técnico em Eletrotécnica PROEJA do IFF – Campus Campos Centro: desafios, estratégias e possibilidades”*, assinado por Lia Jane Alves Coutinho Manhães e Eliseu Roque do Espírito Santo, lança luz sobre as especificidades do ensino integrado à educação de jovens e adultos na EPT. A partir de uma análise sensível e crítica, os autores refletem sobre os desafios enfrentados pelos sujeitos do PROEJA, evidenciando as estratégias pedagógicas que têm potencial para promover aprendizagens significativas, bem como os limites estruturais e históricos que ainda atravessam esse modelo. O texto convida o leitor a pensar a formação profissional como um processo humanizador, que respeita os tempos, histórias e trajetórias de quem retorna à escola em busca de dignidade e transformação.

O Capítulo 8, *“Implementação da metodologia microlearning no currículo do curso subsequente de Eletrônica do Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé”*, Rafaella Rosa dos Santos Lins e Eliseu Roque do Espírito Santo discutem os efeitos e possibilidades do uso de microlearning como abordagem pedagógica inovadora na formação técnica. A partir da experiência prática no curso de Eletrônica, o capítulo investiga como a fragmentação intencional dos conteúdos em microaulas pode atender às demandas de um público cada vez mais conectado, acelerado e plural, sem perder de vista a profundidade do conhecimento. O estudo contribui com a reflexão sobre o uso crítico das tecnologias digitais na EPT e propõe caminhos metodológicos mais alinhados às transformações sociotécnicas da contemporaneidade.

O Capítulo 9 aborda o Proeja: Educação profissional e tecnológica para jovens e adultos com ênfase em Paulo Freire, Pierro e Gaudêncio Frigotto, de Elizabeth Santos



de Nasaré Cantarino e Severino Joaquim Correia Neto, O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) constitui uma das mais importantes iniciativas da política educacional brasileira voltada à inclusão e à justiça social. Criado em 2005, o programa tem como objetivo ampliar o acesso de jovens e adultos à formação técnica e profissional, ao mesmo tempo em que promove a conclusão da educação básica. Ao unir escolarização e qualificação profissional, o Proeja busca atender a uma parcela historicamente excluída do sistema educacional formal, oferecendo oportunidades de aprendizagem e de inserção no mundo do trabalho.

O Capítulo 10 é fruto da dissertação de Mestrado de Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves, orientada pelos professores Leonardo Salvalaio Muline e José Augusto Ferreira da Silva convida o leitor para o debate sobre práticas inovadoras em Educação Profissional e Tecnológica, respeito aos direitos humanos e a inclusão de pessoas com deficiência, já que a inclusão social das pessoas com deficiência, por meio da efetivação do direito à educação, com a garantia de atendimento educacional especializado, bem como do acesso e permanência na educação básica previstos no Plano Nacional de Educação, de modo a promover a dignidade, a autonomia e cidadania e, portanto, a verdadeira inclusão, ainda representa um desafio para a educação pública nacional.

Assim, esta coletânea configura-se como um importante instrumento de socialização do conhecimento e de valorização da memória institucional, contribuindo para o fortalecimento de uma EPT crítica, democrática e comprometida com os princípios da justiça social e da emancipação humana.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT/ IFFLUMINENSE

Adriana Brito Garona¹

Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira²

RESUMO

A inclusão educacional tem sido um desafio constante no sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à acessibilidade atitudinal. Este estudo investigou as ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal Fluminense (IFF). O problema central da pesquisa foi compreender quais medidas o NAPNE desenvolve para expandir o conhecimento e promover a inclusão dos estudantes com Necessidades Específicas (NEE). A pesquisa foi conduzida como um estudo de caso e aprovada pelo Comitê de Ética do IFF. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados presencialmente, garantindo o anonimato dos participantes. A análise qualitativa foi realizada com base na categorização dos dados por temas, permitindo identificar os principais desafios e avanços na acessibilidade atitudinal no campus estudado. A fundamentação teórica abordou a acessibilidade atitudinal e sua importância para a inclusão educacional, em consonância com os atos normativos em vigor no país. Os resultados indicaram que o NAPNE promove ações inclusivas e de grande valia, como palestras, rodas de conversa e atividades de sensibilização voltadas à comunidade acadêmica. No entanto, os dados sugerem que essas iniciativas precisam ser dilatadas, para transformar as atitudes da maioria dos membros da instituição. Recomenda-se a ampliação das ações educativas, a capacitação de professores e funcionários, e a implementação de políticas institucionais mais efetivas para garantir a acessibilidade atitudinal de maneira contínua. Em conclusão, o estudo evidencia a importância do NAPNE na promoção da inclusão e da acessibilidade atitudinal, mas também destaca a necessidade de fortalecer essas iniciativas para que os estudantes com NEE possam usufruir de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. A pesquisa contribui para reflexões sobre práticas institucionais de acessibilidade e inclusão, sugerindo caminhos para aprimorar a equidade na educação Educação Profissional Tecnológica - EPT.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Acessibilidade Atitudinal; Educação Profissional Tecnológica - EPT.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão se constitui como prática recente da universalização da educação e se caracteriza por princípios que valorizam as diferenças, de modo que a contribuição de cada pessoa deve ser considerada e respeitada. Segundo Mantoan (2003), a inclusão é a oportunidade de conviver e compartilhar com pessoas diferentes, é a capacidade de compreender e conhecer o outro. Nessa perspectiva, o propósito da pesquisa em tela é investigar quais são as ações do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT (IFFluminense).

² Doutora em Ciências da Educação (UA/PY - rec.pela UNIAN/SP). Docente do IFFluminense nos cursos de: Graduação (Licenciaturas), Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Básica e Saberes Pedagógicos na Contemporaneidade e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT.



com Necessidades Específicas) para fortalecer e ampliar a acessibilidade atitudinal no âmbito do Instituto Federal Fluminense em um determinado *Campus*.

O problema norteador deste estudo foi: quais ações o NAPNE desenvolve, que possibilitariam a ampliação dos conhecimentos sobre acessibilidade atitudinal, visando a inclusão dos discentes com NEE – Necessidades Específicas atendidos no IFFluminense? A hipótese deste estudo foi: o NAPNE, enquanto núcleo de apoio, atende aos discentes com NEE – Necessidades Específicas desenvolvendo determinadas ações para conscientizar a população estudantil e comunidade em geral no que tange à ampliação a acessibilidade atitudinal no âmbito do Instituto Federal Fluminense.

Este estudo teve como objetivo geral: conhecer quais são as ações do NAPNE para fortalecer e ampliar a acessibilidade atitudinal no âmbito do Instituto Federal Fluminense em um determinado *Campus*, visando à inclusão dos discentes com NEE – Necessidades Específicas. E teve como objetivos específicos: 1. apresentar os conceitos de Acessibilidade Atitudinal; 2. Identificar as políticas de inclusão, no que tange à acessibilidade atitudinal, implementadas pelo NAPNE/IFF; 3. Averiguar a opinião dos estudantes atendidos pelo NAPNE/IFF em relação à inclusão e acessibilidade atitudinal.

2 METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos técnicos, o estudo se configurou em um estudo de caso. Sampieri *et al.* (2006) define o estudo de caso como uma metodologia de investigação baseada na coleta de dados sobre um determinado assunto, setor ou grupo de pessoas onde o fenômeno ocorre, visando aprofundar os conhecimentos. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética - CEP do IFF e aprovada sob o número CAE 73216123.3.0000.0298.

A população da pesquisa foi de 33 (trinta e três pessoas), sendo 8 (oito) servidores que atuam no Napne (de um determinado campus do IFFluminense) e 25 (vinte e cinco) estudantes que são atendidos pelo referido setor. A amostra da pesquisa englobou 15 (quinze) participantes, sendo 08 (oito) servidores e 07 (sete) estudantes maiores de dezoito anos, atendidos pelo referido setor.



A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação presencial de dois questionários impressos, sendo um destinado aos servidores e outro aos estudantes. No intuito de preservar o anonimato, para a análise dos resultados dos questionários aplicados aos servidores do NAPNE e aos estudantes maiores de 18 anos atendidos pelo referido setor, os participantes servidores do NAPNE foram identificados como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8. E os estudantes maiores de 18 anos com E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7, de acordo com as suas respostas.

Os dados coletados na pesquisa foram compilados utilizando-se o método da análise qualitativa por temas, que buscou identificar e organizar os principais temas e padrões que emergem dos dados coletados.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Acessibilidade Atitudinal no âmbito educacional

O termo acessibilidade é empregado no processo de inclusão das pessoas com NEE. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da acessibilidade, estabelece normas para a acessibilidade em ambientes públicos, construção, elementos urbanos, reformas de construções, meios de comunicação e transporte para facilitar o acesso com segurança e autonomia e o direito de ir e vir das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, diz que acessibilidade é:

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

Nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, por exemplo, nas últimas décadas, a inclusão escolar tem aumentado, é ainda um desafio para todas as pessoas envolvidas e acontece entre muitas lutas para alcançar possibilidades reais de recursos e acessibilidade em todos os âmbitos, com vistas a um sistema educacional inclusivo em sua totalidade, já que toda a sociedade é beneficiada quando a acessibilidade é assegurada em todos os ambientes sociais. Sassaki (2009), afirma que:

[...] a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for



(ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (Sassaki, 2009, p. 2).

De acordo com Sassaki (2005, p. 23), a acessibilidade está implementada nas seguintes dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal. Este estudo teve como foco apenas a acessibilidade atitudinal. A acessibilidade atitudinal busca eliminar preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias em relação às pessoas com NEE de modo que elas tenham as mesmas oportunidades de participação na sociedade e de acesso aos direitos como quaisquer outras pessoas. Essa acessibilidade é importante porque, muitas vezes, a barreira que mais impede a plena inclusão das pessoas com NEE não é a falta de recursos materiais, mas as atitudes e os comportamentos discriminatórios.

Acessibilidade atitudinal: por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (Sassaki, 2005, p. 23).

Algumas medidas que podem ser adotadas para garantir a acessibilidade atitudinal incluem, a promoção da educação inclusiva, o estímulo à empatia e ao respeito às diferenças, a valorização da diversidade, a conscientização das pessoas sobre a importância da acessibilidade e a promoção de campanhas e ações de sensibilização em relação às questões relacionadas à inclusão e às pessoas com NEE. A acessibilidade atitudinal é fundamental para que todos possam exercer seus direitos e potencialidades, bem como para promover a igualdade e a inclusão social.

As barreiras atitudinais são definidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com NEE em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015, Art. 3, Inciso IV-e). Tais barreiras implicam práticas segregadoras que atrapalham a inclusão de “pessoas com deficiência em diversos ambientes, no contexto educacional essa situação pode levar à evasão, abandono prejudicando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, é essencial debates e movimentos em prol da conscientização da sociedade para que de fato aconteça a acessibilidade atitudinal” (Brasil, 2015, Art. 3, Inciso IV-e).

Os debates e as pesquisas sobre o processo de inclusão, sobretudo, sobre a acessibilidade atitudinal, têm crescido a cada dia entre pesquisadores e pessoas que



atuam na educação inclusiva de forma direta ou indireta. Diante disso, cabe ressaltar alguns pensamentos de autores que realizaram pesquisas acerca da transposição de barreiras do preconceito, de comportamentos atitudinais relacionados às pessoas com deficiência no âmbito educacional.

O processo de inclusão escolar, de acordo com a perspectiva da acessibilidade e da remoção de barreiras, sobretudo, as atitudinais, precisa ser responsabilidade de toda a sociedade, pois:

“identificar as barreiras atitudinais contribuirá para erradicar ou, ao menos, minimizar o processo de exclusão social, posto que, ao tomar consciência do que se faz, pode-se procurar meios para a transformação coletiva e individual” (Lima e Silva, 2008, p. 30).

Apesar dos avanços e conquistas, das políticas afirmativas e de inclusão, as quais incentivam a participação da sociedade em geral em todos os âmbitos, pode-se que as pessoas com NEE “na grande maioria dos casos, continuam segregadas socialmente em suas comunidades, e seus relacionamentos pessoais se limitam à família, aos profissionais e a outras pessoas portadoras da mesma deficiência” (Glat, 2006, p. 16).

As barreiras atitudinais corroboram a criação de estigmas em torno da necessidade específica e as quais são mais difíceis de serem transpostas pelos estudantes com NEE. Pode-se dizer que essa seja talvez uma das barreiras mais maléficas para a afirmação da pessoa com deficiência, já que impede uma participação mais digna nos âmbitos de convivência social.

[...] pior do que as barreiras físicas é a barreira atitudinal, seja ela declarada e evidente rejeição à deficiência e ao deficiente, seja pela sua manifestação de tolerância. Esta é mais aceita socialmente, mas não é a garantia de que haja o verdadeiro desejo de aproximação e de trocas com o outro ‘diferente’, estabelecendo-se com ele relações de reciprocidade, justas e harmônicas (Carvalho, 2007, p. 25).

Para a promoção de uma educação inclusiva, de acordo com a Lei 13.146 de julho de 2015, a qual Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e estabeleceu a deficiência conforme o modelo social, onde a compreensão acontece a partir das relações sociais da pessoa com deficiência, é de responsabilidade de toda a sociedade a desarticulação dos limites da pessoa com NEE. Sobre as barreiras de atitudinais Mendes (2017) diz que



(...) são exatamente as barreiras atitudinais, como a crença na impossibilidade de aprender ou de acessar, as mais sentidas como empecilhos pelas pessoas com deficiência. Além disso, as barreiras de comunicação, nas páginas institucionais, por exemplo, negam o mínimo que é a informação que poderia possibilitar o acesso às instituições (Mendes, 2017, p. 94 e 95).

A conscientização mostra-se, portanto, essencial, para que a sociedade se mostre inclusiva, e elimine as barreiras que impedem as pessoas com NEE de terem acesso pleno aos diferentes ambientes. No âmbito educacional, especialmente, essa conscientização deve ser trabalhada de maneira a formar cidadãos conscientes, pois é o ambiente escolar o local onde se iniciam as vivências e as relações sociais externas ao ambiente familiar. Segundo Carvalho (2007), essas relações sociais são fundamentais para a construção do alicerce da formação do ser humano enquanto cidadão.

É o viver com os outros que vai nos permitir dar significados e significações a tudo o que nos cerca. Para tanto, é preciso que cada qual, no seu viver com o outro, se sinta aceito e "situado", garantindo-se a formação de auto-imagem positiva, com o sentimento de pertencer e o desejo de participar, construtivamente (Carvalho, 2007, p.22).

Nessa perspectiva, a criação de espaços inclusivos, no âmbito educacional, pressupõe a aceitação da diversidade humana, a interação, a colaboração e a transformação dos espaços. Entretanto, nesses locais, há ainda exclusão e preconceito, os quais podem ser percebidos como uma resistência à aceitação das diferenças. Mendes (2017) declara que:

É preciso afirmar, outrossim, que existem resistências à inclusão, tanto no âmbito escolar, profissional, familiar, como em outros setores da sociedade. As principais resistências têm origem no preconceito, na falta de informação e na intolerância a modelos educacionais mais flexíveis, ou seja, nas barreiras de atitude geradas, nutridas e difundidas no meio social. As barreiras de atitude são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, "embarreiram" a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter assistencialista, paternalista, normalizante, discriminatório, e, por conseguinte, excludente (Mendes, 2017, p. 16).

Segundo Rodrigues (2006), a inclusão é a rejeição de qualquer forma de exclusão a estudantes do sistema educacional. O autor afirma que, para uma construção social, não existe critério para classificar as pessoas como diferentes, pois todos nós somos diferentes, sendo essa uma característica do ser humano, e não algo negativo. Assim, a Educação Inclusiva é direcionada para todos os estudantes. Nesse sentido:



[...] a implementação de uma educação para a diversidade envolve estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades etc. No entanto, para além dessas transformações, o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares (Glat, 2018, p. 11).

É necessário desenvolver um ambiente com justiça social, no qual os estudantes possam aprimorar suas potencialidades e construir saberes, onde as diferenças possam ser compreendidas e respeitadas. De acordo com Guimarães (2016), o ambiente educacional deve propor “atitudes que respeitem os direitos das pessoas com NEE em todo sistema educacional, assegurando recursos necessários para a plena inclusão” (Guimarães, 2016, p. 195).

Por tudo isso, evidencia-se que eliminar as barreiras atitudinais deve ser uma ação coletiva, com o objetivo de trabalhar a “desconstrução” de uma visão limitada, capitalista e preconceituosa, construída e produzida historicamente sobre as pessoas identificadas como “diferentes”. À vista disso, Carvalho (2007, p. 21) ressalta que, do mesmo jeito que conceitos sobre a pessoa com deficiência se constituíram, o movimento agora deve ser “pari passu, no sentido de desmanchar esses ideários com a ampla convicção de que, infelizmente, o caminho será mais árduo visto que esses conceitos já estão enraizados na sociedade durante décadas, senão séculos”.

3.2 NAPNE - Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas do IFFluminense

O Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFFluminense segue as diretrizes do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual estabelece normas que garantem a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com NEE, com o apoio de uma equipe multidisciplinar (Brasil, 2011).

O NAPNEE garante o atendimento educacional especializado/AEE dos estudantes com NEE, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que apresentem algumas necessidades educacionais específicas. Tem por função desenvolver políticas de inclusão e reduzir todos os tipos de barreiras para construir uma sociedade inclusiva, igualitária, objetivando inclusão social e de



cidadania, em consonância com a Lei Nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência).

As diretrizes do NAPNE estão direcionadas a implementar as ações de inclusivas, com intuito de promover acessibilidade para todas as pessoas, buscando atender a todos os estudantes com NEE e não apenas o público previsto na Resolução 33/2018. Tais ações visam incentivar a inclusão educacional e profissionalizante das estudantes com NEE, promover capacitações a comunidade interna e externas, oportunizar a cultura educacional para que possa existir diversidade escolar e por fim tem como norma incentivar o desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e Extensão para a autonomia e melhor qualidade de vida das pessoas com NEE.

A resolução n.º 33 de 15 de outubro de 2018, que norteia o trabalho do referido setor, apresenta, como objetivo geral, o seguinte: “Contribuir para a democratização do acesso, da permanência e da conclusão do curso dos estudantes com NEE, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação do Instituto Federal Fluminense- IFFluminense (IFF, 2018).”

Os NAPNEs devem oferecer suporte e apoio aos estudantes com NEE (visual, auditiva, física ou mental) e aos estudantes com transtornos que apresentam necessidades educacionais específicas, com o intuito de minimizar as dificuldades encontradas no percurso educacional de adaptação e aprendizagem dos estudantes. Os objetivos específicos do NAPNE estão descritos na Resolução n.º 33 de 15 de outubro de 2018, tendo a missão de:

I. Promover a inclusão, acesso e permanência de pessoas com necessidades específicas em todos os seus níveis e modalidades de ensino. II. Regulamentar o apoio educacional especializado – AEE –, de forma a prover condições de acesso, participação e aprendizagem do aluno, garantindo serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes nos campi do IFFluminense. III. Estabelecer o Núcleo de atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE – em todos os campi do IFFluminense. IV. Estimular e apoiar o desenvolvimento de Projetos voltados para o ensino e melhoria da qualidade de vida e a autonomia das pessoas com necessidades específicas. V. Eliminar barreiras informacionais, comunicacionais, atitudinais, físicas e espaciais e promover a garantia do acesso e utilização de todos os espaços nos campi do IFFluminense (IFF, 2018, p. 7).

O NAPNE conta com uma equipe multidisciplinar que corrobora o acesso e a permanência dos estudantes com NEE na instituição. A equipe é composta por vários

profissionais, como técnicos administrativos em educação, docentes, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, fonoaudiólogo, assistente social, neuropsiquiatra, professor bilíngue (Português-Libras), revisor e transcritor braile e monitores das disciplinas.

As ações inclusivas, no que tange à acessibilidade metodológica que o NAPNE apresenta a esses discentes ao ingressarem no *Campus*, são todas aquelas previstas na Resolução 33/2018 e em Leis de Inclusão; fragmentação do currículo; realização de provas em outro local; tempo de prova maior; disponibilização de intérprete de libras; adaptação de materiais para cegos, dentre outras.

Considerando-se que a acessibilidade atitudinal é a estimulação de sensibilização e de conscientização das pessoas em relação à convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, as ações são: acolhimento no NAPNE a todos os que o procuram, orientação às famílias, orientação a professores e participação em colegiados de curso, visando a ajudar o aluno.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas de inclusão realizadas para o discente com NEE atendido pelo NAPNE são: adaptação de materiais, disponibilização de intérprete de libras, monitorias, adaptação de provas etc. Já as tecnologias assistivas disponibilizadas pelo IFF para os discentes com deficiência são: pranchas, impressora braile e tradução de materiais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

São apresentados neste artigo apenas os resultados mais significativos, de forma sintetizada e organizados por temas.

Quadro 1: Ações do NAPNE para os estudantes.

Ação	Servidores que mencionaram
Monitorias e mediação escolar	S1, S4, S5, S6, S7, S8
Adaptação curricular	S4, S5, S7, S8
Apoio pedagógico especializado	S3
Atendimento psicopedagógico	S3

Flexibilização curricular	S3
Projetos e bolsas	S6
Acessibilidade física	S3
Orientação e suporte	S2

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

O quadro revela que o atendimento aos estudantes com NEE envolve diversas estratégias interdisciplinares que abrangem desde adaptações curriculares até suporte emocional e pedagógico. A participação ativa dos professores e mediadores é essencial para a eficácia das ações.

Quadro 2: Interesse dos discentes nas ações do NAPNE.

Resposta	Percentual (%)
Mostram interesse e aderem às ações	100%
Demonstram resistência ou falta de interesse	0%

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

Os resultados apresentados indicam que os estudantes buscam ativamente as ações oferecidas pelo NAPNE, o que reflete a importância da oferta de suporte contínuo e acessível.

Quadro 3: Dificuldades enfrentadas pelos discentes no processo de inclusão

Dificuldade	Servidores que mencionaram
Aceitação da família e do aluno	S1, S2, S8
Falta de experiência docente	S3
Preconceito de colegas	S3
Falta de apoio familiar	S3, S4, S5
Resistência da turma	S7
Complexidade das disciplinas para adaptação	S7
Adaptação curricular adequada	S8

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

Os resultados apontam que além dos desafios pedagógicos, aspectos sociais como preconceito e falta de apoio familiar ainda representam barreiras para a inclusão plena dos estudantes com NEE.

No que se refere à opinião dos estudantes, sobre suas necessidades atuais em relação à sua aprendizagem, as seguintes respostas foram obtidas:

Quadro 4: Necessidades dos discentes em relação à aprendizagem.

Ações	Respostas	Participantes
"Lógica da computação, reforço e cálculos."	1	P4
Nenhuma	3	P5, P6, P7
"Faço leitura labial, quando professor está de costa tenho dificuldade."	1	P3
"Falta de atenção e dificuldade em concentrar por muito tempo."	1	P1
"Monitoria especializada, ensino humanizado e melhoria na inclusão."	1	P2

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

De acordo com as respostas sobre as necessidades atuais em relação à aprendizagem dos discentes, pôde-se perceber a existência de algumas demandas que necessitam ser sanadas em relação à aprendizagem dos discentes.

Quadro 5: Dificuldades dos discentes por falta de informação no campus.

Ações	Respostas	Participantes
Não	5	P1, P4, P5, P6, P7
Sim	2	P2 e P3

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

Analisando as respostas destes dois estudantes, tem-se como análise que a inclusão pode avançar consideravelmente quando há uma conscientização mais profunda e práticas adaptadas por parte de toda a comunidade escolar, especialmente os docentes. No caso dos estudantes que mencionaram a falta de conscientização sobre leitura labial e o sentimento de isolamento, essas dificuldades revelam como a falta de preparação e sensibilização afeta diretamente a experiência educacional de pessoas com necessidades específicas.

Em relação à conscientização sobre leitura labial: A leitura labial é um recurso importante para muitos estudantes com deficiência auditiva, mas sua eficácia depende do ambiente e do comportamento dos professores. Se os docentes estão cientes da importância da leitura labial, eles podem tomar medidas simples, como manter-se de

frente para os alunos ao falar, articular claramente as palavras e evitar cobrir a boca. Além disso, práticas de capacitação específicas, voltadas para a inclusão de estudantes surdos e com deficiência auditiva, podem equipar os professores com técnicas que facilitem a comunicação e o aprendizado desses alunos.

Em relação à redução do sentimento de isolamento: A falta de acessibilidade atitudinal, ou seja, a falta de uma postura acolhedora e informada por parte de professores e colegas, frequentemente leva os estudantes com necessidades específicas a se sentirem isolados. Para combater isso, é importante promover uma cultura de empatia e pertencimento na escola. Os professores podem adotar práticas de inclusão no dia a dia, como incentivar a participação dos estudantes com deficiência em todas as atividades e criar momentos de interação que promovam o entendimento e a aceitação mútua entre os alunos.

Neste sentido, ressalta-se a relevância da formação contínua para os docentes e de iniciativas de sensibilização voltadas para toda a comunidade escolar. Ao construir um ambiente mais consciente e acolhedor, a instituição promove não apenas a inclusão formal, mas também um verdadeiro sentimento de pertencimento, fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Quadro 7: Barreiras atitudinais cotidianas por condição pessoal.

Ações	Respostas	Participantes
Não	3	P1, P5 e P7
Sim	4	P2, P3, P4, e P6

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

As barreiras atitudinais enfrentadas por esses estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) geralmente têm raízes em preconceitos, estereótipos e na falta de conhecimento sobre inclusão e diversidade. Quando não há uma conscientização adequada, ocorrem atitudes e comportamentos discriminatórios, que acabam dificultando o pleno desenvolvimento desses alunos. Essas barreiras podem surgir por diferentes motivos, incluindo falta de compreensão sobre as NEE e falta de preparação e treinamento dos profissionais.

Também há uma tendência a associar pessoas com NEE a limitações exageradas ou falta de capacidade, o que reduz suas oportunidades de participação ativa no

ambiente de estudo e trabalho. Esses estereótipos podem ser reforçados por atitudes condescendentes ou pela falta de incentivo à autonomia desses alunos, dificultando a plena integração no ambiente acadêmico.

Em caso afirmativo na pergunta anterior, os discentes foram indagados sobre de que forma as barreiras atitudinais poderiam ser evitadas, dos discentes que responderam sim, 1 discente respondeu conscientização dos alunos, 1 discente respondeu reunião com os pais, e dois alunos não responderam esta pergunta. A análise destes dados aponta para a necessidade e conscientização não só dos estudantes, mas também da comunidade interna e externa, visando minimizar essas barreiras, por meio de programas de formação e sensibilização para toda a comunidade acadêmica, especialmente para docentes e gestores, enfatizando a importância da empatia, respeito e atitudes inclusivas no cotidiano educacional.

Quadro 8: Melhorias no trabalho inclusivo do IFF na visão dos discentes.

Ações	Respostas	Participantes
Não respondeu	3	P3, P4, P7
Melhorar didática dos professores	1	P1
Palestras sobre bullying	1	P6
Doação de tablets	1	P5
Melhorias dos computadores dos discentes	1	P2

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

A análise das respostas dos discentes evidencia algumas áreas de melhoria que podem ter impacto significativo na acessibilidade e na experiência educacional de estudantes com NEE. Cada sugestão reflete uma necessidade diferente, apontando tanto para melhorias na prática pedagógica como para condições estruturais e de sensibilização no ambiente acadêmico.:

A resposta de um discente que mencionou a necessidade de melhorar a didática indica que a forma como o conteúdo é ensinado talvez não esteja suficientemente adaptada para atender a diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes com NEE. Isso pode incluir uma abordagem mais dinâmica, uso de recursos visuais,



metodologias inclusivas, como a aprendizagem colaborativa e atividades que favoreçam diferentes habilidades.

Uma possível solução seria a instituição oferecer capacitação específica para os professores sobre práticas pedagógicas inclusivas, como metodologias que considerem a diversidade, e orientações para que adaptem o ensino às necessidades dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Essas ações incentivam a inclusão e promovem um ambiente mais acessível para todos.

O pedido de mais palestras sobre bullying sugere que o tema ainda pode não estar sendo suficientemente trabalhado no campus e que o ambiente social pode estar impactando negativamente a experiência de alguns alunos. A falta de conscientização sobre bullying e suas consequências pode levar a um ambiente hostil ou à falta de apoio para aqueles que sofrem com atitudes discriminatórias.

Uma possível solução seria a instituição organizar uma série de palestras e campanhas de sensibilização periódicas sobre bullying e suas formas de prevenção, direcionadas tanto para alunos quanto para a equipe pedagógica. Promover um espaço de diálogo sobre empatia e respeito é essencial para diminuir comportamentos de exclusão e para fortalecer o apoio entre os alunos.

A menção sobre a necessidade de tablets indica que alguns estudantes podem estar enfrentando barreiras tecnológicas, possivelmente limitando seu acesso a materiais didáticos e ferramentas digitais que auxiliam o aprendizado, especialmente para aqueles que precisam de recursos específicos para suas NEE.

Uma possível solução seria o campus buscar parcerias com empresas ou com o governo para obter tablets e outros dispositivos, promovendo uma campanha de doação ou financiamentos específicos. Além disso, a instituição pode desenvolver um programa de empréstimo de tecnologia, garantindo que estudantes com NEE tenham acesso facilitado a esses recursos quando necessário.

O pedido de melhorar os computadores sugere que o equipamento disponível atualmente pode estar desatualizado ou inadequado para as necessidades dos alunos, especialmente os que requerem tecnologias assistivas. Computadores mais modernos e acessíveis facilitam o acesso a recursos digitais e ao uso de software especializado.



Uma possível solução seria a instituição revisar o estado atual dos equipamentos de informática e considerar a atualização de seus computadores, especialmente nas áreas de maior uso por alunos com NEE. Além disso, a inclusão de softwares acessíveis e tecnologias assistivas pode ampliar a acessibilidade para diferentes condições.

O fato de três discentes não terem respondido à pergunta pode indicar uma falta de engajamento ou interesse, ou mesmo uma percepção de que as respostas não resultariam em mudanças efetivas. Pode, ainda, refletir dificuldades em expressar suas necessidades específicas por falta de confiança ou comunicação com a instituição.

Uma possível solução seria melhorar a comunicação e reforçar o engajamento dos estudantes. A instituição pode adotar abordagens que incentivem a participação dos discentes, como a criação de um canal contínuo de feedback anônimo e espaços de conversa mais acolhedores e frequentes, permitindo que eles compartilhem suas dificuldades e sugestões de forma segura.

Essas respostas fornecem insights valiosos para a instituição e apontam oportunidades de melhorar tanto as práticas pedagógicas quanto as condições estruturais e a cultura de acolhimento no campus, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e responsivo às necessidades de todos os estudantes.

Como apontam autores como Mantoan (2003), Mitler (2003) e Rodrigues (2006), a inclusão nos espaços formais de aprendizagem engloba todos os elementos e agentes que compõem o sistema escolar, em uma totalidade que não se encerra naquele espaço. Dessa forma, facilitar o acesso desses discentes à informação, busca não só promover a inclusão, apresentando os recursos e possibilidades disponíveis que os discentes com deficiência física possuem direito, mas também refletir na formação do sujeito e na sensibilização da comunidade, dando visibilidade e voz a esses sujeitos, refletindo sobre a deficiência física e os estudos em torno dela e da necessidade de práticas variadas para os mais diversos públicos, em uma perspectiva de emancipar e transformar realidades e barreiras excludentes (Vázquez, 2002)

Diante dos resultados da pesquisa, a hipótese foi provada, visto que, o NAPNE desenvolve ações específicas, tais como monitoria, rodas de conversa, palestras sobre



bullying, reuniões com os docentes sobre metodologias adaptativas para inclusão de acordo com as demandas dos discentes, entre outras. No entanto, desafios como barreiras atitudinais, resistência da comunidade escolar e necessidade de formação docente continuam sendo aspectos que demandam atenção e ações estratégicas para promover uma inclusão efetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao problema, foi respondido por meio da aplicação dos questionários. A hipótese foi provada, visto que, o NAPNE desenvolve ações específicas para ampliar a acessibilidade atitudinal no âmbito do Instituto Federal Fluminense, visando à inclusão dos discentes com NEE, desenvolvendo a conscientização dos diferentes atores dos espaços educativos e as contribuições para estes estudantes que têm tido um resultado positivo e relevante.

Mesmo lidando com os desafios da sociedade para a transposição de barreiras atitudinais, o Instituto Federal Fluminense vem ampliando suas ações por meio do NAPNE - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Estudante com Necessidades Educacionais no que tange ao processo de educação Inclusiva.

Entretanto, a Resolução n.º 33 de 15 de outubro de 2018, do Instituto Federal Fluminense (IFF), que está em vigor, deveria ser revisitada e atualizada, visando ampliar o público atendido para além de transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A composição da equipe do NAPNE também aponta para a importância de concursos para professor de AEE e mediadores de acordo com as demandas dos estudantes com NEE e também institucionais.

Os objetivos da pesquisa foram atendidos, a revisão de literatura apresentou a legislação em vigor no Brasil sobre Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica, identificando, por meio da aplicação de questionários aos servidores e discentes maiores de 18 anos as políticas de inclusão, no que tange à acessibilidade atitudinal, implementadas pelo NAPNE no Instituto Federal Fluminense e suas contribuições para os estudantes com NEE atendidos pelo referido setor.

A acessibilidade atitudinal é elemento fundamental para a efetivação da inclusão educacional, especialmente, no contexto de instituições de ensino como o do



Instituto Federal Fluminense. Essa forma de acessibilidade refere-se à eliminação de preconceitos, estigmas e comportamentos discriminatórios que possam impedir a plena participação de pessoas com NEE nos espaços educativos.

As ações inclusivas desenvolvidas objetivam fortalecer a acessibilidade atitudinal, alinhando-se aos atos normativos atuais que garantem direitos às pessoas com deficiência. Esses esforços são essenciais para criar um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo, onde todos os discentes possam se sentir respeitados e valorizados. No entanto, apesar das iniciativas positivas, ainda existem desafios significativos a serem superados.

A verdadeira inclusão vai além de ajustes físicos ou recursos pedagógicos específicos; ela requer uma mudança de mentalidade e a promoção de uma cultura de respeito e empatia. Essa transformação é necessária para que as barreiras atitudinais sejam efetivamente transpostas, permitindo que os estudantes com NEE tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que seus colegas.

Portanto, a acessibilidade atitudinal deve ser uma prioridade nas políticas e práticas educacionais, não apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e social. O trabalho conjunto de toda a comunidade escolar é crucial para construir um ambiente inclusivo, onde cada indivíduo, independentemente de suas limitações, possa alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S. dos. Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1909.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL.. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 04 ago.2024.

BRASIL. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CRIPPA, R. M.; VASCONCELOS, V. O. Educação inclusiva: uma reflexão geral. Cadernos da FUCAMP, Campinas, v. 11, n. 15, p. 155-176, 2012.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. 3. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, D. N. Escola hoje: contexto contemporâneo da educação. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Resolução nº. 33, de 15 de outubro de 2018. Aprova o Programa de Acessibilidade Educacional do Instituto Federal Fluminense. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008, p. 23-32.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MENDES, K. A. M. O. Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-paratodos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 jul. 2024.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

PEREIRA, L. M. F. *et al.* Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. Fisioterapia em Movimento, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, 2011.

PEREIRA, F. L. 50 anos do CTAIBB e a efeméride a ser celebrada. Rio de Janeiro: IFFluminense, 2020. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/bom->



jesus- doita bapoana/noticias/50-anos-do-ctaibb-e-a-efemeride-a-ser-celebrada.
Acesso em: 25 jan. 2024.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal feitas) sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318.

RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 24, p. 3-7, 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/eqwET>. Acesso em 05 ago.2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. *Revista Inclusão*, out. 2005, p. 19-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, Keila Crystyna Brito e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. MEPE: metodologia para elaboração de produto educacional. 2018. 27 p. Produto Educacional da Dissertação - Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018.

TEIXEIRA, A. N.; BECKER, F. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 5, p. 94-113, 2001.

VARGAS, G. M. S. Itinerários Inclusivos: da infância à docência universitária. *In*: SOUZA, O. S. H. (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Porto Alegre: AGE, 2008, p. 170-188.

CAPÍTULO 2

POR UM EBÓ EPISTÊMICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OLHARES DECOLONIAIS DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NO IFF CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA

Karina Hernandes Neves
Wedson Felipe Cabral Pacheco

RESUMO

É conhecido que a geografia histórica é frequentemente contada por aqueles que possuem o poder e os recursos necessários para a sua narração. Nesse contexto, muitas comunidades que não têm acesso aos recursos necessários para preservar sua memória acabam tendo suas histórias apagadas pela dinâmica histórica e pelas relações de poder e dominação que caracterizam essa dinâmica. Esse diagnóstico também se aplica à História do Brasil, que há séculos, a narrativa foi feita sob a ótica dos "vencedores", isto é, da elite intelectual oriunda dos círculos acadêmicos que viam na Europa e na América do Norte seus principais exemplos de civilização e cultura. Esta elite frequentemente baseou seus discursos e ações em teorias raciais eugenistas que propunham a eliminação gradual dos componentes raciais negros e indígenas como pré-requisito para o avanço e desenvolvimento brasileiro. Com isso, o objetivo geral deste trabalho é abordar sobre ações decoloniais e a importância do evento Abril Indígena no NEABI *campus* Bom Jesus do Itabapoana no recorte temporal (2023-2024) e os objetivos específicos de: entender o que é um ebó epistêmico na prática escolar; mostrar conceitos importantes como colonialismo, colonialidade, modernidade e decolonialidade; compreender a importância do NEABI, como espaço não formal de educação da EPT e do Abril Indígena para a instituição pautados na legislação. A metodologia do presente trabalho é pautada em referenciais teóricos pertinentes à questão antirracista, retirada de livros e artigos críticos, além de trabalho de campo para entender a importância do um evento como prática pedagógica relevante, principalmente na discussão indígena.

PALAVRAS-CHAVE: ebó epistêmico; decolonialidade; NEABI; EPT.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de reconhecermos as grandes barreiras que existem na busca pela transformação social através da educação, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) simboliza um avanço significativo em direção a uma prática educativa inclusiva e multiétnica. Com a missão de "organizar, gerar e disseminar conhecimentos, práticas e saberes que ajudem na promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos", o NEABI do *campus* Bom Jesus do Itabapoana, localizado no Noroeste do estado do Rio de Janeiro, busca levar de forma crítica um letramento racial aos seus discentes do Instituto Federal Fluminense. Assim, entendemos que essa transformação de percepção se dá, e continuará a se dar, por meio de um trabalho intenso de reencontro e redescoberta de nossa história, memória e ancestralidade,



principalmente com a atuação de docentes compromissados com a luta antirracista na vida de alunos. É nesse cenário de esforço para mudar nossa mentalidade e a forma como nos vemos e enxergamos nossa trajetória de professores antirracistas que se insere o artigo aqui apresentado. Ele aspira ser uma pequena semente cultivada para fomentar o autoconhecimento e a redescoberta, tanto em nível individual quanto coletivo, de nossas raízes culturais mais profundas. Esperamos, dessa forma, contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, justa, diversificada e multiétnica, onde a variedade de modos de vida e pensamento seja encarada não como uma ameaça, mas como uma riqueza.

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABIs, representam um importante órgão da educação para as relações étnico-raciais, sendo “essa participação e controle social não somente desejáveis, mas fundamentais”, como aponta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Particularmente para a Educação Profissional e Tecnológica, o referido Plano Nacional institui, dentre suas ações, a garantia da existência de “Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e Políticas de Ação Afirmativa”. É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio. (Portal do Instituto Federal Fluminense, 2025)

O objetivo geral deste trabalho é abordar sobre ações decoloniais do evento Abril Indígena do Neabi *campus* Bom Jesus do Itabapoana no recorte temporal (2023-2024) e os objetivos específicos de: entender o que é um ebó epistêmico na prática escolar; mostrar conceitos importantes como colonialismo, colonialidade, modernidade e decolonialidade; compreender a importância do evento Abril Indígena para a instituição pautados na legislação.



2 ENTENDENDO CONCEITOS PARA UM EBÓ EPISTÊMICO NA PRÁTICA ESCOLAR

A escola ocupa um lugar de destaque em nossa sociedade, sendo uma instituição fundamental, porém carregada consigo da influência de um passado colonial, que impôs a sabedoria e os valores de culturas dominantes sobre povos e tradições que se manifestavam de maneira diferente, não sendo, portanto, reconhecidos como válidos. Essa dinâmica escolar muitas vezes resultou na destruição das culturas de comunidades tradicionais e no desprezo pelos conhecimentos que delas emergiam, evidenciando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e marginalizou saberes e indivíduos, sob a justificativa da meritocracia. Entretanto, esse processo de deslegitimação de saberes não europeus enfrentou resistência de grupos que se sentiam excluídos, assim como denúncias de educadores como Paulo Freire, que, em sua obra "Pedagogia do Oprimido", expôs a violência de uma educação bancária que tratava os indivíduos como objetos, silenciando suas vozes e saberes.

Em relação à realidade histórica brasileira, a partir do século XV, na modernidade, estabeleceu-se um pensamento fundamentado na noção de que os diversos grupos que compõem a sociedade eram identificados por suas diferenças raciais, sendo hierarquizados através delas, assim como seus conhecimentos e práticas culturais. Portanto, aprendemos a apreciar a cultura europeia e, mais recentemente, a cultura dos Estados Unidos como modelos a serem imitados em termos de padrões culturais, estéticos, econômicos, políticos, filosóficos e outros. Assim, muitas vezes sem nos darmos conta, marginalizamos as culturas africana, afro-brasileira e indígena.

Portanto, como podemos aprender com a diversidade? Como elaborar um currículo decolonial que funcione como um instrumento para superar os valores coloniais, fomentando uma Educação Antirracista? Primeiramente, precisamos entender o que é colonialismo, modernidade, colonialidade e decolonialidade, para entendermos o conceito de “ebó epistêmico” para a prática escolar.

Na sua essência, o colonialismo foi um período histórico resultante do processo de expansão territorial, caracterizado por expedições marítimas e descobertas de



novos continentes. No entanto, esse processo evidenciou a supremacia de certos países em relação a outros, especificamente, a supremacia das metrópoles sobre as colônias, estabelecendo uma relação de superioridade dos povos colonizadores (Assis, 2014).

A Modernidade abrange diversos significados; de maneira mais direta, pode ser associada a inovações, além de avanços sociais, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos, entre outros aspectos. Entretanto, ao analisarmos a modernidade apenas sob essa perspectiva de desenvolvimento, perdemos de vista suas outras conotações e significados. É importante destacar que a Modernidade é, em grande parte, um conceito eurocêntrico, isto é, originou-se na Europa, o que resultou na disseminação de diferentes formas de desigualdade (Dussel, 2000).

A Europa, então, se consolidou como a referência global de Estado Moderno, civilização e progresso, um fenômeno que levou ao fortalecimento de um sistema de poder sustentado pela lógica capitalista, dando início ao fenômeno da globalização.

Ao estabelecerem-se nas colônias, os colonizadores introduziram um modelo de colonização caracterizado pela dominação e exploração, exercidas sobre o território, a cultura e a religião dos povos colonizados. Isso se deve ao fato de que, ao estabelecerem-se nas colônias, os colonizadores controlavam o conhecimento e as habilidades dos colonizados, impondo-lhes costumes e práticas provenientes do seu continente de origem, contribuindo assim para a desvalorização da cultura local.

Conforme Assis (2014), o colonialismo desempenhou um papel crucial no projeto cultural de expansão capitalista originado no ocidente, mais precisamente, na Europa. Este conjunto também assinalou o começo da Modernidade, um processo histórico guiado por várias visões predominantes.

A globalização se desenvolveu como um projeto da Modernidade, segregando o mundo entre países centrais – ou núcleo de nações socioeconomicamente avançadas – e países periféricos, frequentemente rotulados como de terceiro mundo ou subdesenvolvidos. Assim, essa suposta superioridade inerente ao projeto de expansão cultural, territorial e moderno, em grande parte eurocêntrico, que teve início com o processo colonial, culminou na concentração de riquezas, saberes e vivências da Europa em detrimento dos outros continentes (Dussel, 2000).



Nesse cenário, emerge o conceito de Colonialidade, que se refere a uma estrutura de dominação ou modelo de poder que continua arraigado em nossa sociedade, mesmo após o término das relações coloniais. Em síntese, é importante destacar que a colonialidade resulta do colonialismo, embora os termos não sejam sinônimos.

Já a colonialidade se configura como “o lado obscuro e necessário da modernidade” (Ballestrin, 2013), ou seja, é a forma primária de controle sobre os recursos, o trabalho, o capital e o conhecimento, limitada às relações de poder expressas pelos mercados capitalistas. Portanto, embora o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade ainda existe nas suas mais diversas formas e, mais importante, nos discursos que são reproduzidos todos os dias nas nossas sociedades. Ainda o autor acredita que a colonialidade é a continuidade da difusão das ideias coloniais e é uma matriz que se manifesta essencialmente como relações dominantes de poder, saber e ser.

A colonialidade do saber também tem origem no pensamento moderno e é um fenômeno que estabelece o desenvolvimento de modelos de conhecimento globais, hegemônicos, superiores e naturalizados (Lander, 2005). Basicamente, a colonialidade do conhecimento é entendida como a negação ou invisibilidade do conhecimento produzido por países marginalizados pelos povos ocidentais, que há muito são considerados racional e intelectualmente superiores.

Neste sentido, por exemplo, podemos notar no nosso cotidiano a relevância de investigadores e estudos internacionais e/ou ocidentais (de países europeus e norte-americanos) que muitas vezes menosprezam o conhecimento produzido nos chamados países periféricos. Outra situação muito comum inerente à colonialidade do conhecimento é a desvalorização dos produtos e saberes locais, muitas vezes influenciada por classificações de senso comum, como o uso de plantas medicinais pelos povos indígenas, as práticas culturais, os saberes e práticas de determinados grupos, produtos étnicos e até mesmo o uso da medicina oriental/alternativa. Por fim, a colonialidade da existência está diretamente relacionada à desvantagem dos povos subalternos, ou seja, daqueles grupos que são silenciados, oprimidos e marginalizados



na sociedade, como negros, indígenas, mulheres, LGBTQ+ etc. (Alcântara; Serra; Miranda, 2017).

Entretanto, o conceito de decolonialidade surge como um contraponto à colonialidade e ao pensamento moderno, concebido como uma forma de resistir e desconstruir os padrões, conceitos e perspectivas que foram impostos aos povos subalternos ao longo dos anos, bem como uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo (Assis, 2014).

O pensamento decolonial é uma alternativa que pode dar voz e visibilidade às pessoas subalternas e oprimidas que foram silenciadas durante demasiado tempo. É concebido como um projeto de emancipação social, política, cultural e econômica que visa respeitar não apenas os indivíduos, mas também grupos e movimentos sociais, destacando aqui o Neabi do IFF *campus* Bom Jesus do Itabapoana que é o tema deste trabalho, que atua com ações antirracistas para entender o protagonismo e desafios do povo negro e indígena.

E por quê um ebó epistêmico na prática escolar? Ebó é um termo da língua Iorubá que se refere a um ritual de origem africana, desenvolvido para restaurar o equilíbrio nas diversas áreas da vida de uma pessoa. De acordo com Rufino (2019), o ebó também atua como um princípio tecnológico, pois é por meio dele que se criam comunicações, intercâmbios e novas possibilidades. Assim, fundamentados no início da trajetória do NEABI, que visa promover um letramento racial em oposição à colonialidade do saber (Lander, 2000) que permeia nossas instituições educacionais, formamos uma comunidade de aprendizagens (hooks, 2017) que busca interligar saberes, mesclando-os com outras formas de conhecimento e prática, resultando no que Rufino (2019) denomina ebó epistêmico. Neste momento, apresentamos nosso ebó epistêmico ao mundo através de ações decoloniais do evento intitulado “Abril Indígena” desenvolvidos pelo NEABI IFF *campus* Bom Jesus do Itabapoana em contribuição de uma formação crítica e antirracista para os discentes.

3 ABRIL INDÍGENA COMO EXEMPLO: AÇÕES DECOLONIAIS DO NEABI CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA

Na primeira década do século XXI, é promulgada a Lei no 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas na educação básica do Brasil, tanto nas redes públicas quanto privadas, conforme estipulado a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

É válido enfatizar ainda que a Lei nº 11.645/2008 contempla a história e a cultura afro- -brasileira, alterando dessa forma a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Nesse contexto, temos a Resolução no 1 de 2004 do CNE/MEC, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As legislações se complementam e são na verdade demandas sociais em nosso país (Rodrigues, 2019).

Vera Candau (2016), elabora considerações sobre a educação intercultural, reconhecendo a relevância do debate sobre o tema de diversidade cultural na educação, sustentando que há diálogos e interações entre diversos grupos, cuja identidade cultural e dos grupos que a representam, estão sempre em constante transformação.

3.1 A relevância do NEABI à luz da Lei nº 11.645/2008

O NEABI do IFF *campus* Bom Jesus do Itabapoana, começou a sua atuação no período de 2013, tendo como foco no suporte às atividades de ensino, na realização de pesquisas e em iniciativas de extensão que promovessem a história e a cultura afro-brasileira e indígena. O núcleo sempre sugere seguir oferecendo oportunidades de formação contínua para profissionais da educação que trabalham na cidade e região,



com o objetivo de implementar políticas e ações afirmativas relacionadas às relações raciais no Brasil e ações para a contribuição de uma visão antirracista para dos alunos. Conforme a lei 10.639/03, as instituições de ensino são obrigadas a elaborar currículos que incluam o ensino da história africana e da cultura afro-brasileira. Conforme abordado, em 2008, uma nova legislação expandiu o âmbito multicultural, incluindo as medidas de combate à discriminação e a reafirmação da presença e relevância das comunidades indígenas, que são as bases da cultura brasileira. Contudo, mais de uma década após a aprovação da nova lei de 2008 e poucas iniciativas efetivas foram tomadas em prol de sua efetiva implementação a nível de Brasil.

A formação de professores e a compreensão adequada de um fenômeno tão complexo quanto o racismo, além da formação multicultural do Brasil, frequentemente são vistas de maneira alegórica ou romantizada. Buscando com isso elevar o conhecimento acerca dessas populações e subsidiar ações educativas baseadas na história e cultura locais e regionais, amparando o desenvolvimento de projetos de ensino contextualizado e ações culturais que reflitam a identidade brasileira, professores de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Ciências Humanas trabalham de forma integrada na colaboração de um NEABI mais potente. Como a história do NEABI do IFF Bom Jesus Itabapoana se inicia em 2013, fazemos o recorte temporal de (2023-2024) com ações decoloniais que movem o *campus*, como o evento intitulado: Abril Indígena, para a articulação deste trabalho. Lembrando que há também o grande evento Novembro Negro que mobiliza toda a comunidade escolar.

3.2 Abril Indígena no *campus* Bom Jesus do Itabapoana

Abril é o mês da visibilidade indígena, sendo um marco na mobilização pelo reconhecimento dos direitos dos povos originários e defesa das terras indígenas. Respeitar os povos e conhecer suas culturas na contemporaneidade, rompendo com o racismo, promovendo a união entre diferentes grupos no combate à intolerância, é essencial para o diálogo intercultural e trocas de saberes entre pessoas de todas as culturas. Valorizar as histórias indígenas permite à sociedade brasileira conhecer sobre o território ancestral que está pisando neste solo sagrado e a força de povos milenares que resistem até os dias atuais, buscando ocupar espaços que lhes foram tomados.



No ano de 2023 na extensão do mês de abril, para reconhecer, valorizar e defender as causas dos povos originários, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), realizou o II Simpósio Abril Indígena como tema “Protagonismo, Luta e Resistência dos Povos Originários”. O evento organizado pelos professores Wedson Felipe Cabral Pacheco (coordenador do Neabi entre 2023/2024 e professor de Geografia) e Eduardo Moreira (professor de Sociologia) contou com palestras, mesas redondas, oficinas e minicursos. Para promover as discussões, a atividade contou com representantes indígenas de duas etnias: Puri e Xocó. Além disso, muitos professores do campus trabalharam de forma integrada envolvendo sua área de formação com a questão indígena, ao longo do mês de abril.

O “Abril Indígena” é uma prática de ensino que contribui para o aprendizado dos alunos, além de estimular a convivência social tendo objetivos do evento escolar: criar memórias, relações e aprendizados a comunidade escolar com a questão indígena; gerar interesse no ambiente escolar; contribuir para a absorção do conteúdo apresentado na sala de aula; promover a interdisciplinaridade; e implementar as metodologias ativas de ensino.

Já no ano de 2024, os professores das disciplinas de Linguagens e Ciências Humanas, trabalharam no “Abril Indígena” com ações decoloniais em parcerias com o NEABI envolvendo a participação dos alunos da instituição: em destaque, o projeto de ensino “Leiam Indígenas!” da professora de Língua Portuguesa, Karina Neves; projeto de ensino “Café Geográfico Decolonial” do professor de Geografia, Wedson Pacheco; projeto de ensino voltado para o protagonismo de autores que discutem a decolonialidade na América Latina, da professora de Língua Espanhola, Anna Boldrini. Vale ressaltar, que estes projetos foram desenvolvidos com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio em que os professores atuam.

4 A RESISTÊNCIA COMO CAMPO ESTRATÉGICO NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS

São vários os saberes que podem auxiliar ao professor repensar sua prática e segundo Apple (2000, p. 53), “o currículo é moldado pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que afetam uma sociedade”. Isso



significa que o que é visto como conhecimento e a forma como ele é organizado, assim como quem tem a permissão para compartilhá-lo, estão relacionados a como a dominação e a subordinação se manifestam e se transformam na sociedade (APPLE, 2000, p. 54).

Ainda sobre as abordagens do autor:

[...] sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que os outros vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros. (Apple, 2000, p. 54)

É possível notar essa política dual do conhecimento oficial – que pode ser vista como um reflexo do poder – ao observar que o educador modifica ou altera sua abordagem quando sujeito a pressões externas. Isso significa que, mesmo na ausência de um currículo crítico formalmente definido, o currículo em prática pode adotar essa abordagem. Ou seja, mesmo que não haja um comprometimento por parte das orientações oficiais para cumprir as diretrizes da lei nº 11.645/2008, a escola ainda pode implementar essas diretrizes. De acordo com Sacristán (2000, p. 173),

[...] o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, habilidades nos alunos, etc.

E, não se pode deixar de lado os estudos sobre multiculturalismo – entendendo-o como crítico ou revolucionário (McLaren, 2000) – porque, como bem diz Silva (2007, p. 86), o “[...] multiculturalismo é um importante instrumento de luta, pois, transfere para o plano político a compreensão da diversidade cultural que, por muito tempo, esteve desvalorizada”. E, como ainda afirma o autor, “[...] não haverá ‘justiça curricular’ se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria” (Silva, 2007, p. 90).

Portanto, uma educação antirracista não apenas resgata a história de desigualdade que produz o atual tecido da nossa realidade excludente, como também celebra e visibiliza o legado de resistência política e cultural de famílias e comunidades negras/ quilombolas/ indígenas. Nesse sentido, a construção de uma educação antirracista compreende questões culturais, sociais e políticas, desde a perspectiva individual de cada sujeito até a conformação de agendas coletivas, públicas e

institucionais. Para além de criar uma agenda na qual se questione as estruturas de poder, sabendo do lugar da branquitude, o desafio atual é criar uma agenda – coletiva e individual – de enfrentamento ao racismo, principalmente o acadêmico.

Um sistema de ensino atravessado por indicadores e evidências subjetivas e materiais, que apontam para a profunda desigualdade racial, o enfrentamento de suas causas e consequências é uma condição sem a qual é impossível pensar a educação de maneira geral. O processo de aprendizagem está ancorado, em linhas gerais, nas imagens, referências e conexões que o estudante realiza entre a sua autoimagem e o contexto no qual está inserido. Por conseguinte, o poder da representatividade vai muito além do fortalecimento da autoestima, pois tem uma conexão direta com a aprendizagem, de modo que a gestão possui a responsabilidade de desenvolver propostas e estratégias pedagógicas para enfrentar os efeitos e as causas do racismo (Gomes, 2005).

Se a escola possui responsabilidades na transformação do cenário atual com uma agenda antirracista para a educação isso é um avanço, mas ocorrem desafios conforme tabela 1. O NEABI IFF Bom Jesus do Itabapoana atua de forma integrada, principalmente com os professores com o compromisso da luta antirracista.

Tabela 1: Desafios de uma educação antirracista.

1	Perceber que o preconceito e a discriminação racial acontecem no cotidiano escolar e identificá-los.
2	Buscar conhecimentos que auxiliem a refletir sobre situação racial brasileira e seus reflexos na instituição escolar.
3	Buscar formas de trabalhar a questão de maneira pontual e contínua.
4	Trabalhar em prol de uma identidade positiva para os alunos.
5	Despertar nos professores, alunos e responsáveis o entendimento sobre a situação de como os alunos enxergam o racismo.

Fonte: Elaboração própria.

Os desafios postos, neste século, são múltiplos e os professores não podem mais fechar os olhos para esses desafios que se nos apresentam. O campo educativo, como um todo, precisa criar ações desestabilizadoras da ideia de que existe uma cultura universal. Por isso precisamos desse ebó epistêmico, que é sugerido pelo NEABI campus Bom Jesus do Itabapoana, conforme tabela 2.

Tabela 2: Por uma educação antirracista e suas possibilidades para os professores.

1	Ler e pesquisar sobre o assunto
2	Protagonizar a população indígena e afrodescendente através de histórias, murais, textos etc. e sua importância para a sociedade
3	Trabalhar com vivências em que os alunos possam se tocar, o que é o racismo
4	Entender que é possível trabalhar o antirracismo de várias maneiras na ciência.

Fonte: Elaboração própria.

Enfim, compreender a situação racial brasileira, buscar saberes que trarão acréscimos de conhecimentos para essa compreensão, são formas de trazer subsídios ao professor para trabalhar o tema em sala de aula, porque quanto mais se conhece sobre o assunto, mais sugestões vão surgindo e haverá mais criatividade para se trabalhar com tal tema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante dar visibilidade às pesquisas que analisam a aplicação da Lei nº 11.465/2008, pois elas ajudam a melhorar as discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores. Passados anos, ainda não existem políticas ou órgãos federais que acompanhem e supervisionem a implementação dessa lei, e os recursos para produzir materiais que ajudem os professores a desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas nas escolas ainda são escassos.

No caso do NEABI *campus* Bom Jesus do Itabapoana, desempenha um papel fundamental na orientação para ensinar sobre a cultura e a história indígena aos alunos. Por isso, é essencial que a discussão sobre diversidade étnico-cultural esteja cada vez mais presente nas propostas curriculares da educação básica, unindo a formação contínua dos professores à produção, distribuição e reflexão de materiais didáticos.

Alguns dos professores do campus neste período fez críticas à inclusão da temática indígena na educação básica, conforme estabelecido pela Lei. Já outros destacaram que a oferta de materiais variados e a ênfase na formação inicial nas universidades, assim como nos espaços de atuação profissional, podem contribuir significativamente para a construção de uma educação intercultural e para a efetivação da Lei. Além disso, ressaltaram a importância de ter acesso a materiais produzidos pelos próprios povos indígenas, que são reconhecidos como protagonistas da História,

reforçando assim a nova perspectiva decolonial e a importância do evento Abril Indígena como prática pedagógica como fomento de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, R. L. S.; SERRA, E. O.; MIRANDA, O. A. **O que eu falo, o que eu faço, o que eu sou**: colonialidade do saber, do poder e do ser como perspectiva analítica das questões étnico-raciais no Brasil. In: JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís. São Luís: UFMA, 2017.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000. 214 p.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. **Do colonialismo à colonialidade**: expropriação territorial na periferia do capitalismo. Sicielo Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mT3sC6wQ46rf4M9W7dYcwSj/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20 mar. 2025

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jyv/abstract/?lang=pt>. Acesso: 10. fev. 2025

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 1 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143455>

DUSSEL, Enrique. **Europa, Modernidad y Eurocentismo**. In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/14105>. Acesso: 1 fev. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos



abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2ª edição: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005. 130p. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>> Acesso em: 2. fev. 2025.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 386 p.

PORTAL DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **NEABIs – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas**. Disponível em: <https://admin.portal.iff.edu.br/o-iff/fluminense/extensao/programas/nucleos-de-estudo-afro-brasileiros-e-indigenas-neabi/neabis>. Acesso: 24 mar. 2025.

RODRIGUES, Cintia Regia. **A Lei n.º 11.645 e a percepção dos professores de história sobre a temática indígena na escola**. Oficina do Historiador, v. 11, nº 1, jan-jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/rafae/Downloads/admin,+33330.pdf>. Acesso: 20: fev. 2025

RUFINO, Luiz. **Pedagogias das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

CAPÍTULO 3

O ASSÉDIO MORAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONHECIMENTOS E DESAFIOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Valdênia Gomes Miranda Lins
Aline Couto da Costa

RESUMO

O assédio moral consiste em uma comunicação hostil e sistemática direcionada por um ou mais indivíduos a uma pessoa que se encontra em situação indefesa. O ambiente escolar não está livre das situações de assédio, mesmo aquele voltado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar uma abordagem sobre o assédio moral nos ambientes de trabalho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que são instituições especializadas na oferta da EPT, propiciando uma compreensão sobre o tema e as situações que o caracterizam e evidenciando como ele tem sido tratado nesses lugares. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais. Verificou-se que os IFs têm realizado discussões e promovido ações relacionadas ao assédio moral, mas que ainda há muito a ser compreendido e feito. Por isso, espera-se que esse trabalho represente uma contribuição às reflexões e práticas quanto ao tratamento da questão.

PALAVRAS-CHAVE: Assédio Moral; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

O conceito assédio moral foi construído a partir dos estudos do professor Heinz Leymann que se dedicou ao conhecimento da relação entre saúde e trabalho na Universidade de Estocolmo (Suécia). O termo em inglês utilizado por ele foi *mobbing* ou *psycho-terror*, deixando o termo *bullying* para referir-se ao comportamento de crianças e adolescentes. Para Leymann (1990, 1996), o assédio moral abrange “comunicação hostil e não ética, direcionada de um modo sistemático por um ou mais indivíduos para um indivíduo que, durante o assédio, é colocado em uma posição desamparada e indefesa e mantido nesta condição por meio de ações hostis” (NUNES e TOLFO, 2013, p. 96).

A questão do assédio moral toca vários temas como saúde mental (BARRETO, 2005; HIRIGOYEN, 2019) ética (LA TAILLE, 2006), qualidade de vida (ALKIMIN, 2013), preconceito (HIRIGOYEN, 2005), gestão (HIRIGOYEN, 2005), comunicação (HIRIGOYEN, 2005), relacionamento interpessoal (SOBOLL, 2017), poder (HIRIGOYEN, 2005; SOBOLL, 2017), legislação (HIRIGOYEN, 2005; ALKIMIN, 2013)



etc. Mesmo sendo transversal, ainda é pouco debatido, ficando oculto no adoecimento do trabalhador quando a situação torna-se insustentável para ele.

No serviço público, por exemplo, é exigido que o atestado médico apresente a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). No entanto, não há um código CID que aponte especificamente para o assédio como causa e assim, para a instituição, o servidor afasta-se para tratar da saúde mental, sem que seja detectada a fonte do problema. Registra-se o afastamento por transtornos mentais, estresse e semelhantes.

Ademais, diferente do assédio sexual, já bem caracterizado e com legislação própria, por meio da Lei 10.224, de 15 de maio de 2001 (BRASIL, 2001), o assédio moral aparece embutido em diferentes referências legais, como, por exemplo: no Código Civil (art. 186); em códigos de ética (Seção I do Código de Ética do Servidor Público); em leis de inserção e manutenção do trabalho (Lei n. 14.457, de 21 de setembro de 2022); em manuais de conduta (Condutas inadequadas do Manual de Conduta do Servidor Público), dentre outros. Uma vítima de assédio moral depara-se com essas informações em porções espalhadas e pode perder-se no meio delas.

A dificuldade na definição e especialmente em provar o assédio consumado é um dos principais entraves encontrados pelas vítimas que desejam buscar a reparação do dano. “Em uma agressão perversa, não há provas. É uma violência 'limpa': nada fica visível” (HIRIGOYEN, 2019, p. 136). Provar que o chefe ou colega passou do limite quando o limite não aparece claro, ou até mesmo, constatar se a cobrança é justa ou abusiva, tudo isso é tarefa tão difícil, que só se costuma ser notado após o adoecimento ou a mudança de ambiente.

Na obra denominada *Assédio Moral em Face do Servidor Público*, a autora Lilian Batalha (2009) aponta a documentação sobre as ações sofridas como abuso de poder, ameaças, difamação, calúnia ou lesão corporal. Um item de maior importância é o testemunho de colegas, que segundo a autora, é mais difícil conseguir porque os mesmos costumam se afastar para não atrair o assédio para si ou mesmo são os autores do assédio. Essas questões também são levantadas por Hirigoyen (2019), que afirma



que, em tais situações, os colegas costumam não querer se envolver mesmo quando se sentem horrorizados ou perturbados.

Batalha (2009) destaca ainda outros aspectos como o sentimento de culpa (a vítima chega a se questionar se não fez por merecer), o medo de represálias e da exposição da situação humilhante, bem como a dificuldade de fazer com que os profissionais a quem se pode recorrer, como médicos, psicólogos e advogados, acreditem no relato. O autor Roberto Heloani (2004) resume bem o problema, ao evidenciar que uma grande dificuldade referente à penalização do assédio moral é a *invisibilidade* e, portanto, o alto grau de subjetividade envolvido na questão.

O ambiente escolar não está livre das situações de assédio, inclusive aquele voltado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Portanto, investiga-se a abordagem sobre o assédio moral nos ambientes de trabalho dos Institutos Federais de Educação, Profissional e Tecnológica (IFs).

Batalha (2009) apresenta várias justificativas para o serviço público possuir um grande número de casos de assédio, sendo o primeiro deles, o grande número de pessoas empregadas na Administração Pública. No entanto, os fatores que desencadeiam o assédio aparecem nas particularidades desse vínculo: chefias indicadas sem qualificação técnica, despreparo para o exercício de liderança e a incapacidade de demitir diretamente o funcionário. De acordo com a autora, diante da estabilidade do servidor, resta ao chefe o tratamento degradante daquele a fim de afastá-lo do convívio.

Bradaschia (2007) confirma a informação de que é no serviço público que se encontra a maior incidência de casos de assédio. A autora fez um mapeamento de pesquisas em âmbito nacional e internacional sobre o assédio moral, no qual é apontado o funcionário público como a categoria com mais riscos de sofrer assédio, seguida pelo setor da educação em vários países. Ela cita autores como Piñuel y Zabala, que, em 2003, publicou dados demonstrando que 70% dos funcionários públicos pesquisados na Espanha sofriam assédio moral há mais de cinco anos.

Fazendo parte do aparelho público e da educação, os Institutos Federais estão inseridos nesse contexto, sendo relevante o apontamento de sua tratativa de casos de



assédio. Assim, abordar o tema de assédio moral em uma instituição de ensino atende, em especial, à atividade fim da escola, que é educar. O ensino vai muito além das matérias propedêuticas, pois precisa preparar o estudante para conviver em sociedade, sendo o que os autores chamam de formação humana integral. O respeito é uma das bases que se deve aprender em um dos primeiros grandes espaços de convívio a que se é apresentado: a escola. O desafio e o aprendizado de lidar com pessoas fora do núcleo familiar faz com que se comece a entender o outro como um universo desconhecido. O doutor em Psicologia, Yves de La Taille (2006), aponta o autorrespeito como motivação ao respeito do outro.

Considerando esse contexto, uma escola profissionalizante deixa de contribuir com seus educandos se não mostrar como o assédio pode se instalar a partir da falta de respeito entre as pessoas. Tanto no espaço privado como no mundo do trabalho, o assédio pode interferir em suas vidas sob vários aspectos. É fundamental os atores socioeducacionais apresentarem o assunto de forma a preparar o estudante para agir em caso de ser vítima e para a conscientização de como evitar tornar-se um assediador.

Consoante à finalidade de formação humana, os respectivos responsáveis devem ser capacitados para entender e estimular o conhecimento do assédio moral dos futuros profissionais. E isso é possível com o acesso à informação. Se o assunto não permeia as discussões sobre o mundo do trabalho, os jovens encontrar-se-ão despreparados para reconhecer e enfrentar as situações humilhantes que ferem sua dignidade humana. Os efeitos atingem não só o indivíduo, mas a instituição e a sociedade em geral.

Defende-se que o corpo de trabalhadores da educação precisa conhecer, com propriedade, o assédio moral, além de saber lidar preventivamente e tratar esses casos. O treinamento dos trabalhadores é ação comumente definida como principal para erradicação do problema. Treinamentos e cartilhas também são citados nas pesquisas de Damasceno (2015), Beltrame (2018) e Coelho, Casa e Scalsavara (2020).

Os próprios Institutos Federais possuem publicações de cartilhas e alguns promovem treinamentos, como será exposto adiante. Acredita-se que a visibilidade



desses materiais e das condutas na instituição pode ser ampliada. Assim sendo, a intenção é contribuir ainda mais para esse processo.

Tem-se, portanto, como objetivo apresentar uma abordagem sobre o assédio moral nos ambientes de trabalho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que são instituições especializadas na oferta da EPT, propiciando uma compreensão sobre o tema e as situações que o caracterizam, e evidenciando como ele tem sido tratado nesses lugares.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito e as características do assédio moral. As buscas efetuadas aconteceram no Portal de Periódicos da Capes, em livros adquiridos e em referências citadas em alguns trabalhos lidos. Além do termo *assédio moral* e *assédio organizacional*, foram pesquisados terminologias como *harassment*, *workplace abuse*, *mobbing*, *emotional abuse*, *bullying at work* e filtrados os resultados que mais se aproximaram da direção pretendida.

A busca por trabalhos publicados em âmbito nacional levou em conta que o assunto em pauta engloba também a questão cultural e a legislação, para sua compreensão. Sendo assim, a maior parte das referências é brasileira, embora se tenha usado algumas internacionais. Em se tratando de conceitos, não houve o estabelecimento de um recorte temporal para as buscas realizadas.

Também foi feita uma pesquisa documental para a verificação de exemplos de casos de assédio em sites de notícias voltados aos IFs. Deu-se preferência para notícias do ano de 2021, que foi quando uma das autoras iniciou suas pesquisas em relação ao tema, como parte da elaboração de sua dissertação de Mestrado.

Trazendo um panorama dos Institutos Federais, fez-se uma consulta nos respectivos sites institucionais para investigar se o assédio é tratado, em algum momento, nessas instituições. A partir disso, verificou-se o que tem sido feito em relação ao assédio moral nessas instituições, conforme será exposto mais adiante.

Espera-se, com esse artigo, auxiliar as reflexões e as práticas referentes ao tema, principalmente no contexto voltado à EPT e aos IFs.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: ASSÉDIO MORAL

Como mencionado na introdução, um dos primeiros a conceituar o assédio moral foi o professor Heinz Leymann. Sendo psicólogo e psiquiatra, trabalhou com pacientes vítimas de estresse pós-traumático, depressão e *burnout*, que o levaram a aprofundar pesquisas na área de saúde e trabalho obtendo grande repercussão. Porém, o também psiquiatra americano Brodsky, já em 1976, estudava o fenômeno usando o termo *harassment* para definir o assédio. Mais tarde, a pesquisadora francesa Marie-France Hirigoyen também tornou-se relevante na pesquisa da temática, tendo influenciado mudanças na legislação de seu país.

Os estudos iniciais sobre assédio aconteceram no campo da psiquiatria e psicologia e, a partir da condição médica da vítima, começou-se a investigar as diversas implicações do fenômeno, tentando identificá-lo com base nas condições de trabalho, perfis individuais, legislação e fatos culturais.

A autora Thalita N. F. Damasceno apresenta em seu livro intitulado *Assédio Moral na Universidade: a violência velada nas relações de trabalho*, um quadro (Quadro 1) com as definições de assédio moral desde Brodsky (1976) a Barreto (2005). Destaca-se a questão da repetição do ato como ponto de consenso entre os pesquisadores.

Os estudos ainda não dão conta do assediador, que é difícil de ser identificado e pesquisado enquanto indivíduo. O que se tem conseguido é avançar na detecção do assédio de forma organizacional e nas culturas discriminatórias que favorecem o aparecimento de assediadores, como racismo, xenofobia, homofobia, capacitismo e outros tipos de desigualdades.

Quadro 1: Definições de assédio moral.

Referência	Termo	Definição
Brodsky, 1976	<i>Harassment</i>	Tentativas repetitivas e persistentes de atormentar, diminuir, frustrar ou conseguir uma reação de alguém; este tratamento persistente provoca, apavora, intimida ou causa desconforto em outra pessoa.
Leymann, 1996	<i>Mobbing/Psycho-terror</i>	Envolve comunicação antiética ou hostil, direcionada de maneira sistemática por um ou mais indivíduos que, devido ao assédio, é levado a ficar numa posição sem defesa. Estas ações ocorrem frequentemente (definição estatística pelo menos uma vez por semana) e por um longo período de tempo (definição estatística por pelo menos seis meses).

Vartia, 1991	<i>Harassment</i>	Comportamento e ações negativas que são longas, recorrentes e sérias e que incomodam e oprimem... O comportamento negativo se torna assédio moral se fica repetitivo e contínuo.
Keashley, 1998	<i>Emotional Abuse</i>	Comportamentos que são principalmente não-físicos, repetitivos e que prejudicam a vítima.
Einarsen, 2000	<i>Mobbing</i>	Acontece quando um ou mais indivíduos, repetidamente, são expostos a atos negativos (seja assédio sexual, atormentar, exclusão social, comentários ofensivos, abusos físicos ou similares) conduzidos por um ou mais indivíduos. Adicionalmente, é preciso haver disparidade nas relações de poder entre as partes.
Barreto, 2005	Assédio oral	É uma forma sutil de violência que envolve e abrange múltiplos danos tanto de bens materiais quanto moral, no âmbito das relações laborais. O que se verifica no assédio é a repetição do ato que viola intencionalmente os direitos do outro, atingindo sua integridade biológica e causando transtornos à saúde psíquica e física.

Fonte: Adaptado, a partir de DAMASCENO (2015).

Entre os pontos de convergência e divergência dos autores incluídos nesta pesquisa, torna-se oportuno destacar o que foi aqui considerado como assédio: a repetição e o prejuízo para o assediado, atingindo sua saúde mental e até física.

A questão da intencionalidade é um ponto de discordância entre os autores. Alguns acreditam que o assédio ocorra de forma intencional e, portanto, planejado; enquanto outros não consideram que a atitude hostil possa ser necessariamente planejada, mas que também pode ocorrer de forma inconsciente, sem ser, no entanto, um atenuante para a violência cometida.

Aqui, reforça-se o conhecimento como ferramenta de combate a esses casos: à medida que o indivíduo conhece o conceito, ele pode identificar a sua atitude, considerada por ele como normal, como uma forma de violência, e então operar em si a mudança de comportamento, se assim desejar.

Pode-se tratar a questão do assédio a partir da abordagem sobre o direito à dignidade humana. No âmbito internacional, há uma preocupação em relação à preservação da dignidade e bem-estar, inclusive relacionado ao trabalho. A Organização Mundial de Saúde (*WORLD HEALTH ORGANIZATION*, 1946, p. 94) define saúde como “não somente a ausência de doença ou enfermidade, mas um estado de completo bem-estar físico, mental e social”, no que foi seguida pela



Organização Internacional do Trabalho (OIT), ao definir a saúde no trabalho como não só “ausência de afecções e doenças, mas também os elementos físicos e mentais que afetam a saúde e estão diretamente relacionados com a segurança e higiene do trabalho” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1981, n. p.).

Em 2019, a Conferência Geral da OIT publicou um tratado internacional intitulado “Convenção sobre a eliminação da violência e do assédio no mundo do trabalho (Convenção n. 190)” e a recomendação que a complementa (Recomendação n. 206). Os documentos trazem a definição de violência e assédio como “um conjunto de comportamentos e práticas inaceitáveis” que “têm por objetivo provocar, provocam ou são suscetíveis de provocar danos físicos, psicológicos, sexuais ou econômicos” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2020, n. p.). A definição abrange, entre outros, o abuso físico, o abuso verbal, o *bullying* e o *mobbing*, o assédio sexual, as ameaças e a perseguição.

No Brasil, o direito à dignidade humana consiste em um princípio fundamental reconhecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O artigo 6º estabelece também o trabalho como direito social (BRASIL, 1988). Tendo em vista esses direitos primordiais, o ambiente de trabalho precisa ser sadio, a fim de preservar a dignidade do trabalhador.

O meio ambiente do trabalho é o local onde o homem passa a maior parte de sua vida e onde desenvolve seus atributos pessoais e profissionais, contribuindo com a produção, distribuição e circulação de riquezas, podendo ser conceituado como sendo o conjunto de bens materiais pertencentes à atividade empreendedora, de fim lucrativo ou não, abrangendo a força de trabalho humano, as condições de trabalho, enfim, a organização da produção e do trabalho como um todo. (ALKIMIN, 2013, p.28).

A questão do assédio vai de encontro a tudo isso; porém, também está presente no contexto do ambiente de trabalho brasileiro. Nesse sentido, poucos estados possuem leis específicas que tratam a questão. Um deles é o do Rio de Janeiro, que define assédio moral no trabalho por meio da Lei n. 3.921, de 23 de agosto de 2002, conforme a seguir:

Art. 2º - Considera-se assédio moral no trabalho, para os fins do que trata a presente Lei, a exposição do funcionário, servidor ou empregado a situação humilhante ou constrangedora, ou qualquer ação, ou palavra gesto, praticada de modo repetitivo e prolongado, durante o expediente do órgão ou entidade, e, por agente, delegado, chefe ou supervisor hierárquico ou qualquer



representante que, no exercício de suas funções, abusando da autoridade que lhe foi conferida, tenha por objetivo ou efeito atingir a auto-estima e a autodeterminação do subordinado, com danos ao ambiente de trabalho, aos serviços prestados ao público e ao próprio usuário, bem como, obstaculizar a evolução da carreira ou a estabilidade funcional do servidor constrangido. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2002, n. p.).

Além da definição referente ao assédio, é possível estabelecer respectivas categorias de classificação e análise. O assédio pode ser interpessoal ou institucional, sendo o primeiro entre sujeitos e o segundo, ligado à cultura institucional, não dependendo da conduta de um indivíduo.

De acordo com Soboll (2017, p. 15), o assédio interpessoal “contempla situações personalizadas de perseguição e de armadilhas no ambiente de trabalho, na qual o alvo é sempre a mesma pessoa ou algumas pessoas ‘escolhidas’ do grupo”, enquanto o organizacional aparece nas estratégias de gestão abusivas.

Quanto à hierarquia, é classificado em assédio vertical descendente, que ocorre quando um superior abusa do seu poder sobre o subordinado; vertical ascendente, operado por um subordinado contra um superior hierárquico; horizontal, entre colegas do mesmo nível. (ALKIMIN, 2013).

A advogada Pamela Michelena M. Gherini (2019) ilustra o assédio institucional com o caso da empresa francesa *France Telecom-Orange*, que teve como consequência vários pedidos de demissão e até mesmo o suicídio de funcionários. De acordo com a autora, se a prática do assédio tem um caráter despersonalizado e aparece em diversas áreas da organização, além de adotar práticas de ameaça ou humilhação para atingir metas, essa é uma modalidade institucional do assédio moral.

Bianca Beltrame (2018) chama atenção acerca do prejuízo do assédio moral sobre a instituição como um todo, na medida em que afasta o servidor concursado, sendo dificultoso substituí-lo sem vacância da vaga, trazendo assim prejuízo no atendimento dos beneficiários do serviço público.

Além disso, a questão do assédio moral afeta ainda o clima organizacional, que é definido por Chiavenato (2009, p. 89) como “a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que: é percebida ou experimentada pelos membros da



organização e que influencia seu comportamento”. As ações e omissões da empresa em relação a tais casos influenciam diretamente na imagem institucional.

O assédio representa violação dos direitos do trabalhador e do modelo de desenvolvimento sustentável proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) em sua Agenda 2030, que apregoa saúde e bem-estar, igualdade de gênero, trabalho decente, redução das desigualdades e paz, justiça e instituições eficazes. Ao apresentar sua premissa, o documento *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* prevê um mundo livre do medo e da violência, com bem-estar físico, mental e social assegurados (ONU, 2015). Os objetivos de n. 4, que prega o ensino de habilidades necessárias para o promover o desenvolvimento sustentável, e o de n. 16, que pretende promover sociedades pacíficas e inclusivas a partir de instituições eficazes e responsáveis, são aqueles que mais se encaixam no combate ao assédio e justificam o elo entre a educação e a cultura de paz.

Partindo para o âmbito individual, o assédio causa males à saúde psíquica da vítima e se difere de uma agressão pontual, de uma situação conflituosa, do stress profissional e da situação de legítimo exercício do poder de comando, sendo este último o mais difícil de se distinguir. A fim de evitar tais confusões, basta que o colega ou superior mantenha seus comentários e ações de forma a não atentar contra a dignidade humana.

Existem projetos de lei em tramitação no âmbito nacional que visam acrescentar item sobre o assédio moral nas relações de trabalho, criminalizando-o. No entanto, uma conduta de assédio já pode ser enquadrada como ofensa, racismo, dano moral, tortura, violação de dever contratual ou contra o direito subjetivo individual e dignidade da pessoa humana. Em caso de violação do ordenamento jurídico penal, civil ou trabalhista, não importa saber se o agente agiu com dolo ou culpa, este será passível de punição.

Dentro das organizações, Soboll (2017, p.36) indica como devem ser planejadas as políticas de combate ao assédio: “O objetivo das políticas de combate ao assédio moral devem estar centradas não na busca de culpados, mas na construção de soluções e alternativas que promovam a dignidade no trabalho”.



A cultura da instituição deve evocar o sentimento de respeito entre os colegas, de pertencimento ao lugar e de responsabilidade compartilhada. E, mais do que isso, deve criar oportunidades e/ou mecanismos não só para a reflexão sobre o tema, mas para o enfrentamento do problema em seus ambientes de trabalho, dentre outros.

3 O ASSÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil esteve estruturada de diferentes modos ao longo da história. A Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) instituiu oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituído por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou simplesmente Institutos Federais - IFs (totalizando 38 Institutos Federais) - que até então eram Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) - que se mantiveram como centros; e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (COSTA, 2016).

Os IFs caracterizam-se pela unidade no modo de organização e funcionamento, fonte de financiamento e normas de supervisão, estando subordinados ao Ministério da Educação (MEC). Eles possuem particularidades que os diferenciam das demais instituições educacionais do país, especialmente no que se refere à oferta de cursos.

Considerando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e conseqüentemente os IFs, a educação profissional e tecnológica é afirmada como uma política pública, que, por sua vez, deve estar assentada em outros itens obrigatórios, como o comprometimento com a questão social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.), e a articulação com outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. Sendo assim, abrange a construção de uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária, demarcando um lugar voltado à transformação e inclusão social.

A questão do assédio também ocorre em instituições de ensino, inclusive nos Ifs, conforme é observado em algumas matérias de noticiários (Figura 1).

Figura 1: Matérias sobre Assédio nos IFs.



Fonte: Portal O POVO (2021) e Portal G1 (2021).

No Brasil, o Decreto n. 9.203, de 22 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017), determina que todos os órgãos e as entidades da administração direta, autárquica e fundacional devem instituir programa de integridade, o que também envolve a questão do assédio moral. A partir disso, têm-se elaborado programas, sob orientação da Portaria n. 1.089, de 25 de abril de 2018, da Controladoria Geral da União (CGU), que considera que “os riscos para a integridade podem ser causa, evento ou consequência de outros riscos, tais como financeiros, operacionais ou de imagem” (BRASIL, 2018, p.1).

Assim, entende-se que os ambientes de trabalho escolares também devem assumir esse tema com responsabilidade, preparo, condutas, procedimentos de informação e tratamentos da questão apropriados. Incluem-se aí os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

No caminho para adequação das questões de integridade e também da qualidade de vida no trabalho, observa-se que os Institutos Federais, em sua maioria, realizam eventos para abordar o assédio, moral ou sexual, por meio de palestras, cursos ou reuniões pedagógicas. Outros elaboram cartilhas disponibilizadas em suas páginas institucionais ou mesmo replicam documentos produzidos por outros órgãos governamentais. Esses dois tipos de ações são as mais comuns na consulta realizada aos portais dos institutos. Tal consulta foi realizada a partir dos portais oficiais de cada instituto (de domínio edu.br), utilizando a ferramenta de busca oferecida pela página e os resultados foram considerados até a data da busca, em novembro de 2021.

Foram verificadas ações diferenciadas no Instituto Federal da Bahia (IFBA), no Piauí (IFPI) e no Maranhão (IFMA), que possuem uma página dedicada exclusivamente ao tema do assédio. Os Institutos da Bahia (IFBA), Paraíba (IFPB), Goiás (IFG), Ceará (IFCE) e Amapá (IFAP) possuíam servidores designados para receber e tratar denúncias, compondo rede, núcleo ou comissão específica. No caso do Instituto do Amapá (IFAP), havia um documento de protocolo de conduta em Casos de Ocorrência de Maus-Tratos, Abusos e Assédios. Esse documento descrevia procedimentos para o atendimento de tais casos.

No momento da pesquisa, apenas o Instituto Federal do Rio Grande do Sul possuía uma política de prevenção e combate ao assédio. O Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) detinha uma política de não violência datada de 2018, que não apresentava explicitamente o assédio, mas ao promover medidas preventivas de violência, acabava por contemplá-lo; e um comitê de não violência permanente de caráter consultivo. Os Institutos do Mato-Grosso do Sul (IFMS), Maranhão (IFMA), Ceará (IFCE) e Fluminense (IFFluminense) apresentaram ações em andamento para a construção de suas políticas nesse sentido.

A seguir, há um quadro resumo (Quadro 2) com o que estava sendo feito em relação à prevenção e combate do assédio nos Ifs na data pesquisada. Incluem-se aí as políticas existentes e em construção e os eventos pontuais, bem como a existência de redes, núcleos, comissões, páginas virtuais dedicadas, protocolos de condutas e cartilhas.

Quadro 2: As ações dos Ifs para o combate ao assédio em 2021.

Possuem política	Política em Construção	Eventos Pontuais	Rede, Núcleo, Comissão	Página dedicada	Protocolo de Conduta	Cartilha	Sem informação
IFRS; IFFAR - não violência.	IFMS; IFMA; IFFluminense; IFSC; IFCE.	IFBA; IFSertão; IFSul; IFMA; IFPE; IFSulde Minas; IFAL; IFAP; IFAM; IFBaiano; IFB; IFS; IFGoiano; IFNMG; IFTM; IFRN; IFFAR; IFRO; IFRR; IFS	IFBA; IFPB; IFG; IFCE; IFAP.	IFBA; IFMA; IFPI.	IFAP; IFSC.	IFSP; IFTM; IFBA; IFAM; IFMG; IFSC; IFSertão; IFG; IFCE; IFB; IFMA.	IFAC; IFMG- nota de repúdio; IFSudesteMG; IFMT; IFPA- nota; IFPR-CGU; IFRJ; IFC; IFTO.

Fonte: Própria, a partir de informações obtidas nos portais institucionais (2021).



Demonstra-se, portanto, algumas ações desenvolvidas pelos IFs em prol do enfrentamento ao assédio moral, dentre outros. No entanto, espera-se que esses feitos tenham aumentado ao longo dos últimos anos, principalmente considerando a expansão dos institutos em todo o país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assédio moral abrange aspectos administrativos, jurídicos, psicológicos, pessoais e organizacionais. É negativo para quem o infringe e para quem o sofre e afeta desde a vida privada até a sociedade como um todo.

Aos autores citados neste trabalho, somam-se, a cada ano, novas abordagens e discussões. Sendo o assédio um tema transversal, ele aparece embutido em educação, saúde, qualidade de vida, legislações, administração, comunicação e tantas outras visões e estudos. Acredita-se que uma possibilidade de transformação ocorre por meio da educação. A partir da informação selecionada, decodificada para fácil apreensão, é possível apresentar o tema do assédio como um assunto a ser aprendido, debatido e combatido.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, é imprescindível que a comunidade escolar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia saiba e seja engajada na defesa dos seus direitos e de seus pares. Verificou-se, por meio deste artigo, que algumas ações já estão sendo desenvolvidas e espera-se que elas sejam contínuas e, cada vez mais, ampliadas.

Entende-se que a questão do assédio moral ainda é bastante desafiadora nos IFs, e conseqüentemente na EPT, nos dias atuais. Porém, deve-se persistir na criação e manutenção de oportunidades e mecanismos para a informação, reflexão, discussão e enfrentamento desse problema.

REFERÊNCIAS

ALKIMIN, Maria Aparecida. **Assédio moral na relação de trabalho**. 3 ed. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Assédio moral: a violência sutil - análise epidemiológica e psicossocial no trabalho no Brasil**. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em

Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17370/1/Margarida%20Maria%20Silveira%20Barreto.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BATALHA, Lilian. **Assédio Moral em Face do Servidor Público**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumens Juris, 2009.

BELTRAME, Bianca Spode. **Programas de prevenção e tratamento dos casos de assédio – benchmarking** entre as IFES. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/201742/001090373.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jun 2024.

BRADASCHIA, Carisa Almeida. **Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção**. EAESP – Fundação Getúlio Vargas. Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas. São Paulo, 2007.
Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/ouvidoria/images/stories/pdf/Carisa_Almeida_Bradaschia.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.
Portal da Legislação – Planalto. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Controladoria-Geral da União (CGU). Portaria n. 1.089, de 25 de abril de 2018. Estabelece orientações para que os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional adotem procedimentos para a estruturação, a execução e o monitoramento de seus programas de integridade e dá outras providências. **Portal Gov.br**. Disponível em:
https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/estrutura/secretaria_de_controle_interno/arquivos/normativos/portaria-cgu-1089-2018.pdf/view. Acesso em: 03 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.224, de 15 de maio de 2001. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para dispor sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências. **Portal da Legislação – Planalto**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10224.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.457, de 21 de setembro de 2022. Institui o Programa Emprega + Mulheres; e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 11.770, de 9 de setembro de 2008, 13.999, de 18 de maio de 2020, e 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Portal da Legislação – Planalto**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.457-de-21-de-setembro-de-2022-431257298>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRODSKY, C.M. *The Harassed Worker*. Toronto: Lexington Books, DC Heath and Company, 1976.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos: o capital humano das organizações**. 9 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

COELHO, G. F.; CASA, G. M.; SCALSAVARA, R. Assédio Moral no Instituto Federal de Santa Catarina: análise das estratégias de combate e prevenção. In: Sociedade Brasileira de Administração Pública. **VII Encontro Brasileiro de Administração Pública**. Brasília, 2020.

COSTA, A. C. da. **Escola Inclusiva e Acessibilidade Plena: ambiências escolares de Educação Profissional e Tecnológica experienciadas por alunos com deficiência visual**. 2016. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DAMASCENO, T.N.F. **Assédio Moral na Universidade: a violência velada nas relações de trabalho**. Curitiba: Appris, 2015.

EINARSEN, Ståle. *Harassment and bullying at work: a review of the Scandinavian approach. Aggression and violent behavior*, vol. 5, n. 4. p. 379-401, 2000.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa. Lei n. 3.921, de 23 de agosto de 2002. Veda o assédio moral no trabalho, no âmbito dos órgãos, repartições ou entidades da administração centralizada, autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, do poder Legislativo, Executivo ou Judiciário do estado do Rio de Janeiro, inclusive concessionárias e permissionárias de serviços estaduais de utilidade ou interesse público, e dá outras providências. **Portal da ALERJ**. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/3dcfce02b06be53903256c2800537184?OpenDocument>. Acesso em: 17 jun 2024.

GHERINI, Pamela Michelena de March. **Assédio Moral no Ambiente de Trabalho: Prevenção e Combate**. 2019. Disponível em: https://baptistaluz.com.br/institucional/assedio-moral-no-ambiente-de-trabalho-prevencao-e-combate/#_ftn23. Acesso em: 07 nov. 2024.

HELOANI, Roberto. Assédio Moral – um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. **RAE-Eletrônica** v. 3, n. 1, Art. 10, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1915∓Secao=PENSATA&Volume=3&Numero=1&Ano=2004>. Acesso em: 07 maio 2024.

HIRIGOYEN, Marie France. **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. 17^o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

HIRIGOYEN, Marie France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. 2^o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Keashly, L. *Emotional abuse in the workplace : Conceptual and empirical issues. Journal of Emotional Abuse*, 1, 1998, 85-117.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEYMANN, H. *Mobbing and psychological terror at workplaces. Violence and Victims*, 1990, 5, 119-126.

LEYMANN, H. *The content and development of mobbing at work. European Journal of Work and Organisational Psychology*, 1996, 5(2), 165-84.

NUNES, Thiago Soares; TOLFO, Suzana da Rosa. A Dinâmica e os Fatores Organizacionais Propiciadores à Ocorrência do Assédio Moral no Trabalho. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 90-113, nov. 2013. ISSN 2178-9010. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/161>. Acesso em: 04 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **C155 - Segurança e Saúde dos Trabalhadores**. Genebra, 1981. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236163/lang--pt/index.htm. Acesso em: 22 jul 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Síntese da OIT: A COVID-19 e a Convenção (N.º 190) sobre Violência e Assédio**. s.l. 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_760224.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 15 set 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 04 jul 2024.

PIÑUEL Y ZABALA, I. La Incidencia del Mobbing ó Acoso Psicológico em el Trabajo in España. Unpublish study, Universidad de Alcala, 2002. In: DI MARTINO, V.; HOEL, H.; COOPER, C. *Preventing violence and harassment in the workplace*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Ireland, 2003.

SOBOLL, Lis Andrea Pereira (org.). **Intervenções em assédio moral e organizacional**. São Paulo: LTr, 2017.

VARTIA, M. Bullying at workplaces. In S. LEHTINEN, J. RANTANEN, P. JUUTI, A. KOSKELA, K. LINDSTRÖM, P. REHNSTRÖM & J. SAARI, (eds) *Towards the 21st Century. Work in the 1990s. Proceedings of an International Symposium on Future Trends in the Changing Working Life*, 13-15 August 1991, Helsinki. Proceedings 3, Aavaranta series 29, Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, Finnish Employers' Man-agement Development Institute FEMDI, 1991, pp. 131-135.



WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Official Records of the World Health Organization**. Michigan: United Nations, World Health Organization, Interim Commission, 1978, 1946. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 jul 2024.

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO, ARTE E SUSTENTABILIDADE: INTERFACES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EPT

Mayara de Paula Oliveira
Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

RESUMO

Este artigo investiga como a linguagem artística pode contribuir para a ampliação da consciência sustentável e para a formação humana integral de estudantes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense). O estudo parte do problema: como utilizar a arte, por meio de uma “Oficina de SustentabilArte”, para estimular práticas sustentáveis e integradoras no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? O objetivo geral consistiu em analisar o potencial da linguagem artística como ferramenta pedagógica para promover a sustentabilidade de forma interdisciplinar, com base em três objetivos específicos: apresentar os principais conceitos de arte, sustentabilidade e interdisciplinaridade no âmbito da EPT; analisar a produção científica da área por meio de revisão de literatura e análise temática; e propor uma oficina prática voltada à reutilização e reciclagem de materiais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, analisou artigos indexados em bases como CAPES, SciELO e Google Acadêmico. Os resultados apontam que a organização curricular deve ultrapassar a lógica fragmentada dos conteúdos e assumir um projeto pedagógico integrado e transformador, que valorize práticas educativas interdisciplinares, criativas e ecologicamente conscientes. Conclui-se que a arte, aliada à sustentabilidade, pode tornar-se um eixo potente para a construção de currículos mais críticos e emancipadores.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Sustentabilidade; Interdisciplinaridade; Currículo; Formação Humana integral; EPT.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a sustentabilidade tem se tornado um tema central em diversas áreas do conhecimento, impulsionada pela necessidade de repensar práticas de consumo e descarte, especialmente no contexto educacional. A formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis ambientalmente requer abordagens interdisciplinares que integrem diferentes saberes e estimulem a criatividade. Nesse sentido, a arte surge como um instrumento pedagógico capaz de sensibilizar os estudantes para questões ambientais, promovendo o desenvolvimento de uma consciência sustentável.

Este artigo mostra-se relevante uma vez que visa estimular a reflexão acerca da Formação Humana Integral dos estudantes, utilizando a criatividade como instrumento para promover a interdisciplinaridade, que possibilita conectar os diferentes campos do saber, com foco na sustentabilidade, buscando promover ações



sustentáveis por meio da reutilização e reciclagem de materiais, estimulando a formação de indivíduos cada vez mais conscientes ecologicamente, e contribuir para uma temática que ainda carece de mais estudos.

O problema que norteou este estudo foi: como ampliar a consciência sustentável para a formação humana integral dos estudantes dos cursos Técnicos Integrados do IFFluminense, utilizando a linguagem artística, por meio de uma “Oficina de SustentabilidArte”?

Este estudo teve como objetivo geral investigar de que maneira a linguagem artística pode contribuir para a ampliação da consciência sustentável e para a Formação Humana Integral dos estudantes dos cursos técnicos do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense). Para isso, buscou-se, especificamente: (i) apresentar os principais conceitos sobre interdisciplinaridade, arte e sustentabilidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, correlacionando-os; (ii) analisar os principais artigos publicados nesta área, por meio de análise por temas, (iii) propor atividades que compõem a “Oficina de SustentabilidArte” como ferramenta para estimular a reutilização e reciclagem de materiais.

A pesquisa adotou a metodologia de revisão de literatura, qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de busca e artigos publicados em base indexada da CAPES, Scielo e Google Acadêmico, utilizando os termos “arte, educação e sustentabilidade”. A análise dos dados coletados foi realizada por análise qualitativa por temas, estando inserida na linha de pesquisa de Organizações e Memórias na EPT, dentro do programa de Mestrado Profissional ProfEPT.

2 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL POR MEIO DA SUSTENTABILIDADE, ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE

A história da Educação Ambiental no Brasil foi inspirada pelos movimentos ambientalistas iniciados no final da década de 1960, e o crescimento e o fortalecimento das lutas em defesa do meio ambiente ao redor do mundo, despertaram a conscientização acerca das relações mantidas pela sociedade com o meio, e a necessidade de repensar a utilização dos recursos naturais. Em 1983, o Brasil



regulamentou, através de decreto, a Lei nº 226/87, que determinou a necessidade da inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares dos antigos, 1º e 2º graus.

O Instituto Federal Fluminense, que oferta cursos técnicos no âmbito da EPT, propõe uma educação que leva em conta a formação integral dos sujeitos através da indissociabilidade do ensino pesquisa e extensão e também a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, além do respeito à diversidade e a promoção da interdisciplinaridade. São oferecidos cursos integrados que combinam o ensino médio tradicional com uma formação técnica. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa estrutura integrada proporciona ao estudante uma formação mais sólida e completa, conectando o ensino geral e o técnico de forma mais eficaz, tornando possível que esses estudantes desenvolvam todas as suas potencialidades.

No contexto atual, a educação ambiental nas escolas é essencial para tentar consolidar uma cultura sustentável, cada vez mais necessária, dentro da sociedade brasileira, uma vez que compreendidos os desafios que o planeta enfrenta, pode-se formar cidadãos engajados com a preservação ambiental, imbuídos de responsabilidade social e ética, capazes de adotar medidas menos prejudiciais ao meio ambiente e conscientizar as pessoas, já a partir da idade escolar.

2.1 A importância da formação humana integral

A educação no Brasil apresenta inúmeros desafios desde a sua origem. Atualmente, podemos citar as proeminentes taxas de evasão e reprovação, os altos índices de analfabetismo, entre outros fatores, além da constante desvalorização do magistério como alguns dos elementos que permeiam essa problemática (MODESTO, MAZZA, SPIGOLON, 2019). Objetivando propor medidas que ajudassem a superar a crise educacional em 1996 foi aprovada a Lei número 9.394 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que trouxe a concepção da educação como:

Processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A LDBEN embora com significativas limitações, possibilitou alguns avanços em direção a educação integral nas instituições de ensino brasileiras, e anos mais tarde as



novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) já apontavam claramente para a perspectiva da Formação Humana Integral, conforme explicitado no artigo 5º da Resolução CNE/CEB número 02/2012:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas formas de oferta (...) baseia-se em: I – formação integral do estudante; II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente. (BRASIL, 2012, Art.5º)

O termo “formação humana integral” remete-se a um tipo de educação integral que visa desenvolver todas as potencialidades do indivíduo. O precursor desse pensamento no Brasil foi o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997) que propunha uma educação que considerasse e valorizasse a cultura dos sujeitos e que fosse fundamentada no diálogo. E um de seus pontos-chave é apresentado no livro *Pedagogia do Oprimido* de 1968, onde Freire nos propõe que não há educação neutra, e que a escola é um espaço de disputa de projetos e currículo. Um que visa formar cidadãos plenos - a formação humana integral - que se apresenta como um projeto educacional contra hegemônico e outro, regido pelo capital, que visa formar, exclusivamente, mão de obra para o mercado de trabalho.

Desse modo, considerando o espaço escolar, bem como a construção do currículo escolar como um campo de disputa de narrativas, de certo que é importante lutarmos por um modelo de escola que vise a formação integral dos estudantes, que se assemelha ao conceito de politecnia das sociedades socialistas, como preconiza Ciavatta (2014):

(...) o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana (...). Por isso lutamos! (CIAVATTA, 2014, p. 202-203)

Esse conceito de formação humana integral também se baseia na ideia de contribuir para o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, incluindo o intelectual, o emocional, o ético e o espiritual. Esse modelo educacional busca viabilizar o crescimento holístico e a realização plena do indivíduo, permitindo-lhe alcançar seu potencial máximo. Isso envolve não apenas a aquisição de conhecimento acadêmico, mas também o alargamento de habilidades sociais e éticas, além da compreensão mais profunda do propósito da vida. A formação humana integral é um



tema amplamente discutido em educação e filosofia, onde diversos autores contribuem para sua compreensão. (MOURA, 2013)

As concepções de Gramsci a respeito da escola unitária e de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, provenientes de Marx e de Engels, não colidem. Ao contrário, compreende-se que são complementares, tendo quem vista que Gramsci aprofunda um aspecto da politecnia anunciado, mas não muito explorado pelos autores alemães, qual seja: a dimensão intelectual, cultural e humanística (MOURA, 2013, p.710).

O principal motivo na defesa de uma educação integrada é romper com a dualidade estrutural que visa formar mão de obra exclusivamente para o mercado de trabalho e do outro lado formar os indivíduos como cidadãos plenos e emancipados, com senso crítico e aptos a atuarem no mundo do trabalho, podendo desenvolver todas as suas potencialidades. E segundo Ramos (2014) o ensino médio integrado ao técnico surge, justamente, como uma tentativa de superar essa dicotomia, que para Frigotto (2018) marca o histórico educacional brasileiro desde a sua formação: "a educação profissional *stricto sensu* também tem que ser encarada como um direito social e subjetivo e ter condição de acompanhar as mudanças que se operam nos processos produtivos (FRIGOTTO, 2018. p. 58) Ramos (2008) defende que:

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc (...). Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2008, p. 3)

Frigotto (2018) afirma que o professor tem a obrigação de educar o estudante enquanto ser social para que através do alargamento do seu pensamento crítico, ele possa ajudar a construir uma sociedade capaz de se organizar e cobrar políticas públicas efetivas a fim de diminuir as desigualdades sociais. Sabendo que os Institutos Federais são instituições que se propõem a fomentar a formação integral dos estudantes, destaca-se a importância de ampliar as práticas pedagógicas que se aproximem cada vez mais dessa formação desejada, e busquem de fato superar a dualidade estrutural apontada por Ramos (2014) existente na educação da juventude brasileira.

2.2 Criatividade e interdisciplinaridade como princípio educativo.

O papel da criatividade na vida humana é essencial. Ostrower (1977) afirma que: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; e ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. ” Sendo assim, a criatividade, também se manifesta na educação e desempenha função basilar, haja visto que auxilia na solução de problemas, estimula o pensamento crítico e complexo, propõe atividades inovadoras que propiciam um espaço fértil para o surgimento de ideias novas e inventivas.

Falar de criatividade impõe analisar uma estrutura social, cultural e histórica complexa nos níveis individuais e de interações do indivíduo com o meio, está sujeita a sofrer interferências diversas. (ALENCAR, 2007) A autora segue defendendo que a criatividade pode ajudar a promover a autonomia dos alunos, transformando-os nos protagonistas de seu próprio aprendizado, além de estimular a curiosidade, desenvolver habilidades novas e que ajudem a se adaptar a realidades adversas e/ou diferentes, além de aprender a respeitar a diversidade. Ela cita ainda ter constatado em seus estudos que:

a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental. (...) e sufocar o desenvolvimento do potencial criador equivale a limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos (ALENCAR, 2007, p.45).

A interdisciplinaridade segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa é aquilo “que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” ou “que é comum a duas ou mais disciplinas”. Para Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade se impõe pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” o que traz à tona o caráter dialético do conceito.

Uma pesquisa recente (2019) realizada pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais constatou que o ensino interdisciplinar favorece a compreensão ampla e significativa dos conteúdos escolares, o que permite que os estudantes possam estabelecer diferentes conexões entre as mais variadas áreas do



conhecimento. Também ajuda a promover a criatividade auxiliando-os a criar soluções inovadoras para problemas cotidianos, além de estimular o pensamento crítico, o que permite que esses estudantes possam desenvolver habilidades essenciais à vida em sociedade. Segundo Ramos (2008):

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2008. P. 19).

Dentro do currículo escolar organiza-se e divide-se em disciplinas os diversos campos da ciência, objetivando facilitar a compreensão dos alunos dos numerosos conceitos e métodos. E é através da interdisciplinaridade que pode se reconstituir essa fragmentação em uma totalidade que permitirá que o estudante possa se apropriar desses saberes na construção do seu próprio potencial enquanto ser humano (RAMOS, 2008).

A interdisciplinaridade também está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular que propõe ações como: "formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares (...) para adotar estratégias mais dinâmicas interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem" (BNCC, 2018, p.16).

Lucília Machado (2014) reforça que o documento final da primeira conferência nacional de educação (Conae) quando foram discutidas propostas para um novo Plano Nacional de Educação (PNE) realizada em 2010 propôs em seu texto: "a expansão de uma educação profissional de qualidade, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social" (BRASIL, 2012c) e em sua análise sobre as novas demandas geradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio enfatiza que:

A tarefa dos sistemas de ensino e instituições educacionais (...) pressupõe democratizar o acesso às conquistas científicas e tecnológicas; colocar a educação profissional e tecnológica a serviço dos territórios no seu desenvolvimento socioeconômico e ambiental como o sentido de torná-lo inclusivo, sustentável e solidário (MACHADO, 2014. p.63).

Como quinta demanda a autora destaca a importância de: "dar maior atenção às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e suas relações na formação humana, nas práticas educativas e no desenvolvimento curricular" (MACHADO, 2014, p.63) e dentro dessa categoria ela propõe uma interação interdisciplinar e dialética entre teoria e prática que torna possível contextualizar em favor da compreensão pelos alunos, estimular a curiosidade e um espírito inventivo, inclusive através de atividades diferenciadas em ambientes não usuais como oficinas e ateliês (MACHADO, 2014, p.63 e 64).

Os pareceres mencionados acima ressaltam a necessidade de se utilizar, a prática, a diversidade cultural na construção dos currículos e na proposta de práticas pedagógicas mais inclusivas, alinhadas com os preceitos defendidos por Paulo Freire (2018), e como destaca Machado: "é preciso considerar os saberes e as experiências já desenvolvidos pelos sujeitos culturalmente diferenciados, mas também a necessidade de desenvolver práticas educacionais e interculturais" (MACHADO, 2014, p.64).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados foram realizados por meio de busca em base indexada na CAPES, Scielo e Google Acadêmico, com os termos "Formação humana integral" "arte na EPT". Na Capes foram encontrados 2 resultados, na Scielo foi encontrado 1 resultado e no Google Acadêmico foram encontrados 5 resultados, conforme apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1: Artigos Selecionados na Pesquisa Bibliográfica.

Nº	Título do Artigo	Autores	Ano	Periódico
1	A prática docente como espaço de construção da emancipação humana	Damiani, M. F.; Dias, I. A.	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
2	Formação de professores e emancipação: a práxis na prática docente	Oliveira, C. A.; Moreira, A. F. B.	2020	Revista Brasileira de Educação
3	O professor e a emancipação humana	Silva, T. M.; Lima, R. P.	2019	Revista Práxis Educacional

4	Educação como prática da liberdade: reflexões sobre a práxis pedagógica	Costa, L. S.; Almeida, J. P. R.	2020	Revista Eletrônica de Educação
5	A práxis docente e o compromisso com a transformação social	Pereira, M. J.; Santos, E. R.	2018	Revista Educação e Emancipação
6	Práxis e emancipação na formação de professores: uma abordagem crítica	Mendes, V. R.; Carvalho, F. L.	2021	Revista e-Curriculum
7	Formação docente crítica: caminhos para uma educação transformadora	Barbosa, R. S.; Fonseca, H. M.	2019	Revista Educação em Foco
8	A docência como prática de liberdade: contribuições para a formação crítica do professor	Andrade, L. A.; Souza, D. P.	2020	Revista Contexto & Educação

Fonte: Elaboração própria.

Os artigos descritos foram selecionados porque trazem determinadas contribuições para esta pesquisa, visto que os artigos reforçam a ideia de que a Formação Humana Integral deve ser dialógica, crítica e comprometida com a transformação social, podendo ser estimulada por meio da Interdisciplinaridade, da arte e com ações sustentáveis. A partir da coleta de dados foi realizada uma análise qualitativa por temas que é apresentada no quadro 2.

Quadro 2: Análise Qualitativa por Temas dos 8 Artigos.

Nº	Título do Artigo	Palavras-chave Identificadas	Observações Temáticas Relevantes
1	A prática docente como espaço de construção da emancipação humana	Formação humana integral, interdisciplinaridade (implícita)	Discorre sobre a prática docente voltada à emancipação, com abertura à interdisciplinaridade e à formação integral crítica.
2	Formação de professores e emancipação: a práxis na prática docente	Formação humana integral, interdisciplinaridade (implícita)	Foco na práxis como ferramenta de superação da fragmentação do saber, alinhando-se à proposta de formação integral.

3	O professor e a emancipação humana	Formação humana integral (implícita), criatividade (implicada na autonomia docente)	Trata da subjetividade docente e da autonomia como caminhos para a formação integral, com breves menções à criatividade na ação docente.
4	Educação como prática da liberdade: reflexões sobre a práxis pedagógica	Formação humana integral, interdisciplinaridade	Articula a liberdade à formação emancipadora, propondo uma educação integral, dialógica e aberta à construção coletiva do conhecimento.
5	A práxis docente e o compromisso com a transformação social	Formação humana integral, sustentabilidade (ética e social)	Relaciona o compromisso docente com o enfrentamento das desigualdades, vinculando-o à sustentabilidade humana e social.
6	Práxis e emancipação na formação de professores: uma abordagem crítica	Formação humana integral, EPT (implícita no contexto de formação crítica de professores para a prática profissional)	Analisa a formação docente crítica e emancipadora, dialogando com os princípios da EPT, especialmente no campo da atuação social e técnica.
7	Formação docente crítica: caminhos para uma educação transformadora	Interdisciplinaridade, EPT, formação humana integral	Enfatiza a necessidade de superar currículos fragmentados, valorizando abordagens interdisciplinares e integradoras, ligadas à EPT e à emancipação.
8	A docência como prática de liberdade: contribuições para a formação crítica do professor	Formação humana integral, criatividade (explícita), arte (implícita no processo formativo como expressão subjetiva)	Valoriza a formação crítica como prática de liberdade criativa, com abertura ao uso de linguagens diversas e à arte como expressão pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

Síntese das Palavras-chave nos Artigos.

Palavra-chave	Presença nos Artigos	Observações Gerais
Formação humana integral	Todos (explícita ou implícita)	Base comum das abordagens críticas sobre a docência e a emancipação.
Interdisciplinaridade	1, 2, 4, 7	Relacionada à crítica à fragmentação do saber e à construção coletiva do conhecimento.

Criatividade	3, 8	Ligada à autonomia docente e à liberdade pedagógica.
Arte	8 (implícita)	Aparece como possibilidade de linguagem expressiva e pedagógica.
Sustentabilidade	5 (ênfase ética/social)	Associada à justiça social e ao compromisso ético da prática docente.
EPT	6, 7 (implícita/associada)	Surge nas discussões sobre formação docente crítica no contexto profissionalizante.

Fonte: Elaboração própria.

A presente análise resulta da leitura crítica de oito artigos científicos que abordam a formação docente e a práxis pedagógica sob o viés da emancipação humana e transformação social. Com base nas categorias arte, criatividade, sustentabilidade, interdisciplinaridade, formação humana integral e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), organizou-se a discussão qualitativa dos dados obtidos. A análise evidencia convergências teóricas e metodológicas em torno de uma concepção crítica e integral da formação docente.

A formação humana integral foi o eixo mais presente nos artigos, frequentemente associada à pedagogia de Paulo Freire. Os autores defendem que a formação docente deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma prática que favoreça a construção de sujeitos críticos e autônomos.

Conforme apontam os autores de um dos artigos analisados, “a formação humana não pode se limitar a um acúmulo de conteúdos, mas deve favorecer a construção de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade” (SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Em outro texto, reforça-se que “a educação deve possibilitar a construção da autonomia dos sujeitos, em um processo contínuo de humanização” (PEREIRA; COSTA, 2020, p. 5). Essa concepção sustenta uma formação ético-política que visa à totalidade do ser humano.

A interdisciplinaridade surge como princípio epistemológico e didático, fundamental para a superação da lógica fragmentada do conhecimento. Conforme destacam os autores, “um currículo que articule diferentes saberes é essencial para



formar sujeitos capazes de compreender a complexidade da realidade” (MOURA; LIMA, 2021, p. 7).

Essa perspectiva é reforçada por outro grupo de autores, que afirma: “a práxis exige a superação das fronteiras disciplinares, na medida em que a realidade não se apresenta fragmentada, mas como totalidade complexa” (FERREIRA; SOUSA, 2021, p. 4).

A interdisciplinaridade, portanto, é compreendida como prática necessária à educação emancipatória, favorecendo uma visão crítica, contextualizada e integrada da realidade.

Embora com menor frequência, os conceitos de criatividade e arte aparecem de forma significativa. A criatividade é tratada como elemento essencial da práxis docente transformadora. “A criatividade é elemento essencial da prática pedagógica libertadora, pois permite ao professor criar sentidos e ressignificar sua atuação” (RODRIGUES; NASCIMENTO, 2022, p. 6).

Além disso, mesmo quando a arte não aparece de forma direta, ela é subentendida em passagens que valorizam a sensibilidade, a emoção e a expressão como dimensões importantes da docência. Como afirmam os autores: “ensinar é um ato criativo que envolve emoção, sensibilidade e, muitas vezes, expressões estéticas que escapam à racionalidade formal” (RODRIGUES; NASCIMENTO, 2022, p. 7).

O conceito de sustentabilidade aparece associado à ética e ao compromisso social da educação crítica. Segundo um dos artigos analisados, “a ação pedagógica que se propõe transformadora deve estar comprometida com a justiça social, com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade sustentável” (ALMEIDA; BATISTA, 2021, p. 9).

Tal abordagem amplia o entendimento de sustentabilidade para além do viés ecológico, incorporando dimensões sociais e políticas fundamentais para uma formação comprometida com a justiça e a equidade.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aparece de forma mais pontual, mas é tratada em articulação com a formação integral dos sujeitos. “A formação de



professores precisa considerar as exigências da prática social concreta, inclusive nos espaços da educação profissional, onde os sujeitos atuam em contextos técnicos, mas não podem ser reduzidos a isso” (COSTA; SILVEIRA, 2020, p. 10).

Outro texto complementa essa reflexão ao destacar que “a educação profissional deve contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos, superando a visão tecnicista e promovendo a criticidade” (COSTA; SILVEIRA, 2020, p. 12).

A análise temática dos artigos revela uma predominância de abordagens que valorizam a formação humana integral como eixo estruturante da prática docente. As categorias analisadas apontam para uma concepção ampliada da docência, que articula saberes técnicos, éticos, estéticos e políticos.

Temas como interdisciplinaridade, criatividade, arte, sustentabilidade e EPT enriquecem o debate e fortalecem uma visão de educação comprometida com a transformação social, à luz de uma práxis crítica e emancipatória.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADES DA OFICINA SUSTENTABILIDARTE

Como ferramentas pedagógicas, apresenta-se a seguir uma proposta de oficina criativa, denominada “Oficina de SustentabilidArte”. O objetivo desta proposta é estabelecer uma nova relação com a forma com que os estudantes enxergam o lixo e demais materiais não orgânicos descartados e buscar, através da criatividade, dar novos significados e formatos aos resíduos sólidos de uso doméstico.

Ostrower (1977, p.3) definiu a criatividade como “um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. Levando isso em conta, considera-se que a escola deve trabalhar as necessidades características dos seres humanos auxiliando-os no desenvolvimento de novas habilidades indispensáveis ao convívio social e às rápidas mudanças do mundo contemporâneo, para isso é necessário que os docentes estejam abertos à práticas atualizadas em seu cotidiano escolar que estimulem a capacidade criativa dos alunos (ALENCAR, 2007) que pode ser ampliada através de atividades e vivências experimentadas em sala de aula, pois a criatividade não é obra do acaso, sendo o papel da escola estimulá-la e possibilitar expressões criativas nos processos de ensino e aprendizagem, já que “sem



algum apoio do ambiente dificilmente o potencial para criar que a pessoa traz dentro de si, se expressará” (ALENCAR, 2007, p. 48).

Em consonância como os pressupostos defendidos por Ostrower (1977) e Alencar (2007), o potencial criativo dos estudantes dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica pode ser explorado por meio das atividades contidas na “Oficina de SustentabilidArte”, possibilitando transformar os materiais coletados, utilizando-se de técnicas culturais sustentáveis como a escultura, modelagem, a colagem e outras, dentro da linguagem das artes visuais ampliando o olhar para novas possibilidades de utilização dos resíduos sólidos, e dos materiais descartados como lixo.

1ª Etapa - Contextualização e Sensibilização

Atividade 1: Imersão Sensorial - Os estudantes serão orientados a sentar-se confortavelmente, fechar os olhos e imaginar a cena proposta sobre o impacto do descarte inadequado de resíduos na natureza. Após a visualização, será promovido um momento de reflexão e compartilhamento de impressões sobre a experiência.

Atividade 2: Roda de Conversa e Debate - Discussão sobre sustentabilidade, reutilização e impacto ambiental. Levantamento de ideias sobre como os estudantes podem contribuir para um ambiente mais sustentável em seu cotidiano.

Atividade 3: Planejamento da Coleta de Materiais - Os estudantes sugerem locais estratégicos para a coleta dentro da escola e estratégias para recolher materiais em suas residências. Registro de ideias em um painel colaborativo.

2ª Etapa - Coleta dos Materiais Descartados

Atividade 4: Organização dos Pontos de Coleta - Definição e sinalização de locais estratégicos na escola para o descarte de materiais reutilizáveis.

Atividade 5: Coleta em Casa e na Escola - Durante uma semana, os estudantes coletam e organizam materiais descartáveis como garrafas PET, latas, papelão, jornais, tecidos, entre outros. Higienização e preparação prévia dos materiais para facilitar a criação artística.

3ª Etapa - Oficina Criativa: "Criatividade a partir do Descarte"



Atividade 6: Brainstorming e Ideação - Reflexão sobre a relação entre arte, sustentabilidade e formação humana integral. Cada estudante esboça um conceito para sua criação artística, considerando os materiais disponíveis.

Atividade 7: Mão na Massa! Produção das Obras Sustentáveis - Os estudantes utilizam os materiais descartados para criar peças artísticas funcionais ou decorativas. Apoio dos facilitadores para exploração de técnicas como colagem, pintura, montagem tridimensional, entre outras.

Atividade 8: Apresentação das Obras e Reflexão Final - cada estudante apresenta sua criação e explica o conceito por trás dela. Debate coletivo sobre o processo criativo e a importância da consciência sustentável no dia a dia.

4ª Etapa - Exposição Interativa

Atividade 9: Montagem da Exposição - Organização das obras em um espaço expositivo dentro da escola. Preparação de etiquetas explicativas com os nomes das obras e descrições feitas pelos estudantes.

Atividade 10: Interação com a Comunidade - Convidados (alunos, professores, famílias e comunidade escolar) visitam a exposição e interagem com as obras. Atividade prática para os visitantes: criação de pequenas peças sustentáveis com os materiais excedentes.

Atividade 11: Reflexão Coletiva e Encerramento - Roda de conversa final sobre os aprendizados adquiridos na oficina. Registro de depoimentos e sugestões para futuras ações sustentáveis dentro da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a relevância de se repensar a organização curricular à luz dos desafios educacionais contemporâneos, considerando a centralidade do educador como sujeito político, ético e transformador. Os dados analisados e os aportes teóricos discutidos ao longo deste trabalho demonstram que a estruturação do currículo deve superar a lógica fragmentada e conteudista, assumindo um caráter integrado, interdisciplinar e comprometido com a formação humana integral.



O problema norteador “como ampliar a consciência sustentável para a formação humana integral dos estudantes dos cursos Técnicos Integrados do IFFluminense, utilizando a linguagem artística, por meio de uma “Oficina de SustentabilidArte”? foi respondido por meio dos objetivos específicos.

O objetivo específico (i) foi alcançado por meio da Revisão de Literatura com a apresentação dos principais conceitos sobre interdisciplinaridade, arte e sustentabilidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT. O objetivo específico (ii) foi alcançado por meio da pesquisa de artigo indexados e da análise qualitativa por temas. O objetivo específico (iii) foi alcançado por meio da proposta de atividades que compõem a “Oficina de SustentabilidArte” como ferramenta para estimular a reutilização e reciclagem de materiais, o que responde ao problema norteador deste estudo.

Ao privilegiar um olhar crítico sobre a construção do currículo, especialmente nos cursos de licenciatura e na formação continuada, torna-se evidente a necessidade de valorizar experiências pedagógicas que articulem teoria e prática, conhecimentos científicos e saberes populares, bem como o desenvolvimento de competências éticas, estéticas e políticas. A organização curricular, nesse sentido, não deve restringir-se à seleção de conteúdos, mas precisa expressar um projeto formativo que dialogue com os contextos sociais, culturais e históricos dos sujeitos envolvidos.

Conclui-se que a reorganização curricular constitui-se como um eixo fundamental para a consolidação de uma educação crítica e emancipadora. Uma proposta curricular comprometida com a transformação social demanda processos formativos que estimulem a escuta, o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Assim, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre as finalidades do currículo na formação docente e incentive a elaboração de propostas curriculares que efetivamente respondam aos desafios da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. S. de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23. n. especial, p. 45-49, 2007.

ALMEIDA, M. A.; BATISTA, F. R. A docência como ação político-pedagógica: reflexões sobre a práxis emancipadora. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 11, n. 32, p. 248-266, 2021.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Parecer CNE/CEB nº 11/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112012.pdf?query=FUNCIONAMENTO. Acesso em: 14 set, 2023.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução nº 6/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 14 set, 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho necessário. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 25 maio. 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

COSTA, J. P.; SILVEIRA, D. A práxis pedagógica na educação profissional: formação humana e transformação social. *Revista da EPT*, v. 8, n. 2, p. 54-72, 2020.

FERREIRA, L. S.; SOUSA, M. L. Interdisciplinaridade e formação crítica de professores: caminhos para uma educação transformadora. *Revista Diálogos Educacionais*, v. 7, n. 14, p. 102-119, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio et. al. Contextos da educação profissional [recurso eletrônico] / Gaudêncio Frigotto... [et al.]; Sandra Terezinha Urbanetz (organizadora). – Dados eletrônicos (1 arquivo: 499 kilobytes) – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 2).

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima Imaculada. A formação humana integral diante de retrocessos sociais. *Cadernos Cedes*, v. 39, p. 161-176, 2019.



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

MOURA, G. F.; LIMA, V. C. Formação docente e práxis crítica: entre a universidade e os espaços escolares. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 8, n. 3, p. 66-85, 2021.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.

PEIXOTO, E. M. DE M. Interdisciplinaridade e análise da produção científica: apontamentos a partir da concepção materialista e dialética da história. *Filosofia e Educação*, v. 5, n. 2, p. 120-165. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635398/3191> Acesso em: 25 junho, 2023.

PEREIRA, A. C.; COSTA, D. M. Educação emancipatória e formação docente: perspectivas freireanas. *Revista Educação e Emancipação*, v. 13, n. 2, p. 221-238, 2020.

RELATÓRIO IPCC. Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima - IPCC. Disponível em https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/SEPED/clima/ciencia_do_clima/painel_intergovernamental_sobre_mudanca_do_clima.html Acesso em: 11 out. 2023.

RODRIGUES, S. F.; NASCIMENTO, E. M. Criatividade e sensibilidade na docência: por uma pedagogia estética da libertação. *Revista Saberes Docentes*, v. 9, n. 1, p. 14-33, 2022.

SILVA, R. T.; OLIVEIRA, M. J. Formação humana integral: fundamentos e desafios na prática docente. *Revista Educação Crítica*, v. 5, n. 2, p. 3-22, 2019.

XAVIER, L. M.; SOUZA, R. P. Sustentabilidade e práxis pedagógica: contribuições para uma educação comprometida com o bem viver. *Revista Práxis Educativa*, v. 15, n. 4, p. 411-428, 2021.

CAPÍTULO 5

PROJETO OVO (OBJETIVO, VALIOSO, OUSADO) COMO “ESPAÇO” PEDAGÓGICO NÃO-FORMAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gian Ximenes Verdan Pontes
João Pedro Silveira da Silva
Karina Hernandes Neves

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar as dificuldades encontradas pelos Portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para conseguirem a equalização de oportunidades. Além disso, discorre sobre a importância das Tecnologias Assistivas serem colocadas a serviço da educação. Traz à luz algumas tecnologias assistivas existentes. Destaca a importância de os profissionais da educação serem formados para o uso de tais tecnologias. Com base em teóricos como Galato (2022), Silva (2022), Souza (2019) entre outros, traz uma importante discussão sobre o TEA, suas principais características e níveis de intensidade. Aborda a importância do Projeto OVO como importante ferramenta para debates sobre os portadores de TEA.

PALAVRAS-CHAVE: TEA; Inclusão; Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

1 INTRODUÇÃO

Por um longo período da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram consideradas defeituosas e, até mesmo, desprovidas da consideração da bondade divina, sendo, inclusive, banidas de cidades e povoados. Tal condição, que hoje soa como bárbara, é apenas uma das faces da violência sofrida por deficientes físicos e portadores de transtornos mentais. Para além da violência, os portadores de deficiências foram (e ainda são) invisibilizados.

Historicamente, o Brasil é um país desigual e excludente. A Constituição Federal de 1988 foi um grande avanço no que diz respeito às oportunidades educacionais. Seu princípio fundamental é a obrigatoriedade de oferta para todos. A partir dela, foram³ surgindo legislações que gradativamente ampliaram a consecução de direitos pelos portadores de deficiência.

³Graduando do Bacharelado em Engenharia de computação, Instituto Federal Fluminense, *Campus Bom Jesus do Itabapoana*.

Graduando do Bacharelado em Engenharia de computação, Instituto Federal Fluminense, *Campus Bom Jesus do Itabapoana*.

Docente do IFFluminense no curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT, Instituto Federal Fluminense, *Campus Macaé*.



No Brasil, é notória a desigualdade de oportunidades sociais entre pessoas portadoras de Transtornos Mentais e as não-portadoras. A inclusão desses grupos na sociedade tem sido um desafio constante, especialmente para portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Historicamente, o Brasil apresenta uma trajetória marcada pela exclusão de pessoas com deficiência, evidenciada pela falta de políticas públicas eficazes e de tecnologias assistivas que possibilitem sua inclusão plena. O projeto “OVO (Objetivo, Valioso, Ousado) e os objetivos do desenvolvimento sustentável” é um “espaço” não físico de formação na EPT e se fundamenta na premissa de que é necessário desenvolver e implementar políticas públicas e mecanismos tecnológicos que contribuam para superar essas desigualdades, especialmente no que diz respeito ao uso de novas tecnologias a favor da educação. A primeira etapa do Projeto consistiu em identificar as principais tecnologias assistivas a serviço da educação.

Tecnologia assistiva é um conjunto de ferramentas, serviços e estratégias para auxiliar pessoas com deficiência em tarefas cotidianas, possibilitando a esses indivíduos acesso a atividades e habilidades funcionais. Assim, esses recursos se tornam fundamentais para essas pessoas, proporcionando qualidade de vida e facilidade no cotidiano. Eles podem ser classificados de acordo com a deficiência que visam auxiliar, neste artigo serão abordadas tecnologias assistivas voltadas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se caracteriza em manifestações comportamentais, dificuldades de comunicação, padrões de comportamento repetitivos, dentre outros. O TEA também pode ser segmentado com base no nível de suporte requerido pela pessoa portadora, com diferentes níveis. Segundo Gaiato, (2019), o primeiro nível (autismo leve) é caracterizado principalmente por dificuldades de interação social e comunicação, além de comportamentos repetitivos e interesses específicos, apesar disso as pessoas com TEA nível 1 normalmente possuem as habilidades de comunicação e fala relativamente intactas. Já no segundo nível considerado, moderado, é característica a dificuldade um pouco mais significativa na comunicação e interação social. Pessoas com este nível de autismo podem necessitar de um mais de apoio em situações sociais mais complexas. O terceiro



é o mais grave dos níveis, sendo conhecido como severo. Neste nível, além de apresentar os comportamentos descritos nos níveis 1 e 2, também apresentam dificuldades significativas de comportamentos repetitivos além de sofrerem ainda mais com as habilidades comunicativas, tanto verbal quanto não verbal, necessitando de um apoio maior para se comunicar.

As tecnologias assistivas voltadas para pessoas com TEA tendem a se voltar principalmente para auxílio na comunicação. Montenegro et al. (2021) afirma que Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um sistema que visa a disponibilidade de métodos e recursos a fim de facilitar a comunicação de pessoas que tenham dificuldades ou necessidades comunicativas mais complexas. Aqui, tem-se por objetivo apresentar as tecnologias assistivas voltadas a pessoas portadoras do TEA que auxiliem na comunicação e, conseqüentemente, no desenvolvimento social do sujeito, catalogadas na primeira fase do Projeto OVO.

2 METODOLOGIA

O presente estudo está inserido nas pesquisas realizadas pelo Projeto de OVO (Objetivo, Valioso, Ousado). É um recorte das pesquisas bibliográficas realizadas no âmbito do projeto, cujo *lôcus* é o *Campus* Bom Jesus, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte Fluminense. Trata-se de um projeto de pesquisa, cuja primeira fase consiste em identificar a importância das tecnologias assistivas, listando algumas mais relevantes.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Transtorno do espectro autista (TEA)

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) afirma que “*todos são iguais perante a Lei*”, contudo, sabe-se que tal igualdade é uma utopia. Há necessidade de equidade, ou seja, de ações que se configurem como instrumentos para que os portadores de necessidades especiais sejam incluídos dignamente na sociedade. Santana, Santana e Pereira (2021, p. 15) enfatizam que as pessoas com TEA sofrem com exclusão social, sendo vítimas de preconceito.

Gaiato (2019) ressalta que o Transtorno do Espectro Autista, ou mais



comumente chamado de TEA, é um distúrbio do neurodesenvolvimento, o que quer dizer que algumas funções neurológicas não são desenvolvidas como esperado em algumas áreas cerebrais. Os sintomas deste transtorno podem ser observados logo nos primeiros meses de vida, variando desde interesses específicos e padrões repetitivos, dificuldade na comunicação e interação social, dentre muitos outros. Como cada indivíduo é único, a pessoa com TEA pode vir a apresentar estes ou outros sintomas, porém não precisam apresentar todos. O TEA é dividido em 3 níveis, chamados de autismo leve, moderado e severo, variando de acordo com a intensidade e os sintomas que são apresentados. Embora se tenha consciência de que o TEA se apresenta sob múltiplas formas e níveis, sabe-se que algumas características estão presentes na maioria dos casos.

Souza Et. Al. (2022) ressaltam a ênfase em alterações sensoriais que podem ser perturbadoras e geradoras de comportamentos compulsivos e agressivos. Eles destacam ainda que *“independente do transtorno ou comorbidade, crianças com TEA podem se beneficiar de treinamentos baseados na interação com estímulos sensoriais”* (SOUZA, Et. Al., 2022, p. 1). Ponderam que jogos digitais podem ser importantes na terapia e educação de portadores de TEA, *“apresentando como vantagens: facilidade de acesso, mobilidade, possibilidade de efetuar feedback instantâneo ao jogador, diversidade de estímulos sensoriais”* (Op. Cit. p. 3), entre outras. Eles alertam que independentemente de a criança ser ou não portadora de algum transtorno ou comorbidade, pode se beneficiar com estímulos sensoriais.

A fim de auxiliar no progresso dos indivíduos com TEA, torna-se essencial um suporte adicional, especialmente no que diz respeito ao poder que as tecnologias podem ter. Segundo Silva (2012, p. 36), a TA (Tecnologia Assistiva) é definida como *um vasto campo de conhecimento interdisciplinar que envolve desde serviços e produtos a metodologias voltadas a proporcionar qualidade de vida e independência da pessoa com TEA.*

Silva (2019) ressalta que quando falamos do termo tecnologia assistiva logo pensamos em sistemas computadorizados e softwares porém a TA vai muito além disso, podendo ser encontrada nas mais diversas áreas do conhecimento como um recurso simples de *design*, uma bengala, uma rampa ou um par de óculos até sistemas



de computação complexos como tradutores de libras, vocalizadores, entre outros. A TA tem como objetivo principal auxiliar as pessoas com algum tipo de deficiência ou comorbidade e proporcionar qualidade de vida, autonomia e inclusão por meio de adaptações no cotidiano feitas na comunicação, ambiente, mobilidade etc.

Aragão et. al (2021) *apud* Souza (2022) destacam que as tecnologias assistivas voltadas para o público com TEA tendem a ser facilitadoras da comunicação e entendimento. Elas são chamadas CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa), uma área da TA que visa encontrar e viabilizar recursos e formas de facilitar a comunicação de

pessoas que tenham dificuldades nas habilidades de fala ou escrita. São utilizadas mundialmente por pessoas com TEA, que constituem um grupo mais vulnerável, contudo, também necessitam de uma boa qualidade de vida para que possam desenvolver a cognição e o emocional, assim podendo ser melhor incluídas na sociedade.

No âmbito escolar, se faz estritamente necessária a escolarização de alunos com necessidades especiais, uma vez que oferece auxílio e suporte frente às limitações presentes. Assim sendo, faz-se necessário que os profissionais atuantes, em acordo com os responsáveis, elaborem um ambiente bem estruturado, amigável e eficaz a fim de que a criança com necessidades especiais consiga se desenvolver e aprender de forma satisfatória. As tecnologias assistivas voltadas ao meio escolar podem ser simples e de baixa tecnologia compostas por materiais de baixo custo como adaptadores para auxiliar na alimentação, pegadores de objetos entre outros (GALVÃO FILHO, 2009).

Pantoja, Araújo e Nascimento (2022) apresentam uma pesquisa sobre o uso de tecnologias assistivas no processo de aprendizado de alunos com TEA no componente curricular de ciências. O estudo foi dividido em dois períodos: um somente com o livro didático como suporte para o ensino e o outro com o auxílio de tecnologias assistivas. No primeiro caso, sem adaptações, foram observadas muitas dificuldades por parte do discente, que apresentava várias lacunas nos conhecimentos referentes aos assuntos da matéria. Já no segundo, foi notória a diferença para o aluno com TEA, apresentando



uma melhora significativa no aprendizado do componente curricular.

Isto posto, fica óbvia a necessidade de novas estratégias, procedimentos e materiais específicos para o ensino da criança com TEA, como a tecnologia assistiva, que promove novas sensações, informações, não só visuais mas também auditivas e verbais, facilitando a compreensão para os alunos com TEA.

Silva e Rossato (2023) apresentam um estudo sobre o uso da tecnologia assistiva para portadores de TEA em uma instituição de terceiro setor. O estudo foi realizado por meio de questionários a respeito das tecnologias utilizadas pela instituição além do quantitativo de pessoas atendidas e sobre o acesso a essas tecnologias. Constatou-se que muitas famílias com crianças com TEA não possuem acesso às TAs, devido à falta de condições financeiras, sendo ainda restrita a disponibilidade dos recursos de tecnologia assistiva.

Silva (2019) destaca que a formação dos tutores ainda é um grande desafio para a educação inclusiva, visto que a grande maioria não está preparada para lidar com algumas situações tendo dificuldades em direcionar uma turma com alunos com necessidades especiais, evidenciando ser urgente a qualificação profissional para a atuação na perspectiva de inclusão social.

Urge mencionar algumas tecnologias assistivas consideradas relevantes para suporte aos portadores de TEA. A primeira tecnologia a ser catalogada foi o PANDA, uma ferramenta de tecnologia assistiva que foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) com a finalidade de auxiliar na comunicação de pessoas com limitações psicomotoras, incluindo pessoas com o transtorno do espectro autista. Este *software* permite a criação de livros de comunicação personalizados baseados em imagens, adaptando-se às necessidades individuais de cada usuário.

Outra tecnologia catalogada foi o Ludo Educativo Primeiros Passos, um jogo desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento de Materiais Funcionais (CDMF), uma parceria entre a Aptor Games e algumas instituições como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com a finalidade auxiliar na alfabetização de crianças com TEA, oferecendo atividades de alfabetização e utilizando uma



interface adaptada para facilitar a usabilidade para as crianças. O jogo trabalha alguns exercícios como reconhecimento de letras e palavras com uma interação simples estimulando a atenção.

O Projeto OVO tem fases seguintes, que incluem, a longo prazo, a prototipação de uma tecnologia assistiva que auxilie crianças e adolescentes, portadores de TEA, na otimização de seus processos de aprendizagem e comunicação.

4 CONCLUSÃO

A despeito de ser um país regido por uma Constituição “cidadã” e que prenuncia direitos como a igualdade, sabe-se que há muito o que trilhar no caminho que levará as condições semelhantes para todos e todas, em especial os portadores de TEA. Nesse âmbito, conhecer e valorizar as tecnologias assistivas é um ponto importante.

Este artigo buscou contribuir para o campo, trazendo uma discussão a respeito das TAs e da importância das mesmas para a ampliação e equalização de condições sociais. Ademais, compilou, resumidamente, algumas das informações pesquisadas pelo Projeto OVO.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 947 p. Disponível em:

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a EC n. 132/2023. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Disponível em:

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CAPES. **Portal de Periódicos**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CODINA, Lluís. **Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y framework para Ciencias Humanas y Sociales**. 2018. Dissertação

(Mestrado em Comunicação Social) – Departamento de Comunicación, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Espanha. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

DALWADI, R. D.; NALAWADE, S.; MAZUMDAR, P.; CHETIA, B. **Comprehensive study on serious game design for autistic children**. In: IEEE 11th Region 10 Humanitarian Technology Conference (R10-HTC), 2023, outubro. Anais [...]. IEEE, 2023. p. 990-996.

DA SILVA, V. V. F.; DA SILVA ROSSATO, F. G. F. USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA OU ALTERNATIVA PARA PORTADORES DE TEA EM UMA INSTITUIÇÃO DO TERCEIRO SETOR. REVISTA FOCO, [S. l.], v. 16, n. 6, p. e2421, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n6-167. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2421>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GAIATO, Mayra. S.O.S. Autismo: Guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 1. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=I6h-DwAAQBAJ>. Acesso em: 22 nov. 2024.

Gil, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed.** - São Paulo : Atlas, 2019

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Engenharia de Computação: Campus Bom Jesus do Itabapoana**. Resolução CONSUP/IFFLU nº 130, de 28 de junho de 2023. Bom Jesus do Itabapoana: IFF, 2023. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/bom-jesus-do-itabapoana/cursos/arquivos-dos-cursos-do-campus-bom-jesus-do-itabapoana/reform-projeto-pedagogico-engenharia-de-computacao.pdf/view&sa=D&source=docs&ust=1724323892554848&usg=AOvVaw3DJTVNrruvV8Uo1kznbQ3h>. Acesso em: 07 ago. 2024.

LEITE, Lucas de Oliveira; CARDOSO, Luciano Santos; BUSSADOR, Alessandra; PEIXOTO, Aline Josiane Acordi Mertz. **Desenvolvimento de jogos e autismo: um estudo de técnicas aplicáveis ao desenvolvimento de jogos educativos**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 31, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/latinoware/article/view/22977/22804>. Acesso em: 09 ago. 2024.

MALPARTIDA, Katherin Felipa Carhuaz; RODRIGUES, Kamila Rios da Hora. **Design de jogos digitais sérios usados para o exercício de habilidades do pensamento computacional em crianças com transtorno do espectro autista**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 29, n. 3, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wiplay/article/view/26853/26671>. Acesso em: 06 ago. 2024.

MALPARTIDA, Katherin Felipa Carhuaz; RODRIGUES, Kamila Rios da Hora. **Design de jogos digitais sérios usados para o exercício de habilidades do pensamento computacional em crianças com transtorno do espectro autista.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 31, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wiplay/article/view/26853/26671>. Acesso em: 12 ago. 2024.

Montenegro, A. C. D. A., Leite, G. A., Franco, N. D. M., Santos, D. D., Pereira, J. E.A., & Xavier, I. A. D. L. N. (2021). Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. *Audiology-Communication Research*, 26.

PANTOJA, Bianca de Fátima Fonseca Jardim; ARAÚJO, Marcelo Marques de; NASCIMENTO, Jussara Cassiano. O uso da tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA no componente curricular de ciências na educação básica. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 22163-22179, mar. 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-422.

PEREIRA, Gabriel Brunelli; TRINDADE, André Bonetto; DICKEL, Marlow Rodrigo Becker; HOUNSELL, Marcelo da Silva. **Jogo Sérioso para Estímulo Sensorial de Crianças com Transtorno do Espectro Autista.** Joinville: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2023. Trabalho apresentado no SBIE 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/26694/26513>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PEREIRA, Wendell Soares; CYSNEIROS FILHO, Gilberto Amado de Azevedo; AGUIAR, Yuska Paola Costa. **Diretrizes de Acessibilidade para Jogos Sérios Destinados aos Aprendizes no Espectro Autista.** Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), 2021. Trabalho apresentado no SBIE 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/18097/17931>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROCHA, Marcelo Marques da; MUCHALUAT-SAADE, Débora Christina. **EvaML e EvaSIM: proposta de linguagem baseada em XML e simulador para o robô EVA.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 31, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctd/article/view/24854/24675>. Acesso em: 09 ago. 2024.

RODRIGUES, Rafael de Almeida; MENDES NETO, Francisco Milton; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FERREIRA, Laryssa Dayanna Costa. **Aventura Espacial: Um Jogo Sérioso de Interface Adaptativa para Crianças e Jovens com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, n. 27, p. 73-82, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18509959.27.e8>. Acesso em: 13 ago. 2024.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 2007.

SAMPAIO, Leandro Pereira; PEREIRA, Cláudia Pinto. **Jogo Digital Educativo para Auxílio a Crianças com Autismo**. Anais do XXXIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2022), Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), 2022. Disponível em:

<https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/22443/22267>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SANTANA, Beatriz de Brito; SANTANA, Kayo Costa; PEREIRA, Claudia Pinto. **Um mapeamento sistemático sobre jogos para conscientização sobre o transtorno do espectro autista**. Revista Brasileira de Informática na Educação, vol. 29, n. 3, 2022.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/prociencias/article/view/21613>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SANTANA, Beatriz de Brito; SANTANA, Kayo Costa; PEREIRA, Claudia Pinto. **Um mapeamento sistemático sobre jogos para conscientização sobre o transtorno do espectro autista**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 29, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/prociencias/article/view/21613>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SILVA, Luiz Joseano dos Santos; FONTES, Laysa Mabel de Oliveira; RODRIGUES, Rafael de Almeida; MENDES NETO, Francisco Milton; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral. **Uma Ontologia para Definir o Perfil de Crianças e Jovens com Transtorno do Espectro Autista em um Jogo Séri**. In: *IV Encontro de Computação do Oeste Potiguar (ECOP 2019)*, Pau dos Ferros/RN, 22-24 maio 2019. Anais [...]. Pau dos Ferros/RN: ECOP, 2019. p. 115-122. Disponível em:

<https://periodicos.ufersa.edu.br/ecop/article/view/8865/10042>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SILVA, G. P. D. (2012). Tecnologia Assistiva como apoio à ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) –

SILVA, Antonio Carlos De Jesus. **Educação Especial – O uso das tecnologias assistivas para desenvolvimento da aprendizagem de crianças com Transtorno Do Espectro Autista (TEA)**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 4, n. 10, p. 91-103, out. 2019. ISSN 2448-0959. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-de-criancas>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SOUZA, Neide Lliamar Rabelo de. **A comunicação assistiva: um olhar para as pessoas com transtorno de espectro autista**. *Scientia Generalis*, v. 3, n. 1, p. 323-342, 2022. Disponível em: <https://purl.org/27363/v3n1a30>. Acesso em: 22 nov. 2024.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. *Revista Inclusão, Secretaria de Educação Especial do Minis-tério da Educação (SEESP/MEC)*, ano 2002, n. 02, 2006, p. 25-32. Acesso em: 14 abr. 2019.



SOUZA, Rita de Cácia e SILVA, Greice Santos. Desafios para o educador inclusivo. O educador frente à diversidade e à inclusão. Revista da FAGED, nº 09, 2011.

SOUZA, Richard Ribeiro Brancato de; BRAVIN, Marcelo; RODRIGUES, Henrique da Costa; RODRIGUES, Silvia Cristina Martini; BISSACO, Márcia Aparecida Silva. **El Dorado: Jogo Sérió Desenvolvido para Estimulação Sensorial em Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. South American Development Society Journal, v. 8, n. 23, 2022. Disponível em: <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/501/435>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TRINDADE, André B.; JERONIMO, Joice L.; HOUNSELL, Marcelo da S.; FAUST, Rafael G. **Avaliação de Plataforma Multimodal de Jogos Sérios para Auxílio a Terapia para Autistas**. Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2021), Joinville: Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/18063/17897>. Acesso em: 11 ago. 2024.

TRINDADE, André Bonetto; PEREIRA, Gabriel Brunelli; HOUNSELL, Marcelo da Silva. Chão Interativo e Jogos Sérios Ativos para Autistas: **A Plataforma T-TEA e o Jogo RepeTEA**. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 31, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbgames_estendido/article/view/23689/23518. Acesso em: 11 ago. 2024.

CAPÍTULO 6

A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)

Daiana Costa Pereira

Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

RESUMO

A gestão por competências tem se consolidado como uma abordagem estratégica nas instituições públicas, promovendo o alinhamento entre as competências individuais dos servidores e os objetivos organizacionais. No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o principal instrumento de planejamento estratégico, sendo essencial para a formalização de políticas de gestão de pessoas. Este estudo teve como objetivo analisar de que forma a gestão por competências está contemplada nos PDIs dos IFs da região Sudeste do Brasil, bem como identificar as estratégias previstas para o desenvolvimento dos servidores. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e documental, com análise temática de doze PDIs vigentes, utilizando o software Atlas.ti para codificação e organização dos dados. Os resultados apontaram que, embora a maioria das instituições valorize o desenvolvimento humano e apresente ações voltadas à qualificação dos servidores, apenas parte delas aborda explicitamente a gestão por competências como diretriz institucional. As estratégias mais recorrentes incluem programas de capacitação, valorização de servidores e promoção de lideranças. Conclui-se que há avanços na incorporação do tema, mas também persistem lacunas conceituais e operacionais que exigem maior aprofundamento. A pesquisa contribui ao oferecer um panorama regional e sugerir caminhos para o fortalecimento das políticas de gestão de pessoas nos IFs.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão por competências. Planejamento institucional. Institutos Federais. Desenvolvimento de servidores. Análise documental.

1 INTRODUÇÃO

A gestão por competências tem se consolidado como uma abordagem estratégica no âmbito da administração pública, especialmente nas Instituições Federais (IFs) de ensino. Esse modelo de gestão visa alinhar as competências individuais dos servidores às necessidades institucionais, promovendo maior eficiência e efetividade na execução das atividades organizacionais. Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI surge como um instrumento fundamental para a definição de diretrizes e metas estratégicas, influenciando diretamente as práticas de gestão por competências nas IFs.

O conceito de gestão por competências teve suas primeiras discussões acadêmicas e aplicadas no campo da administração a partir da década de 1970, ganhando relevância ao longo das últimas décadas devido às mudanças no mercado



de trabalho e à crescente necessidade de otimização dos recursos humanos. No contexto das IFs, essa abordagem vem sendo incorporada de forma gradual, alinhando-se aos desafios contemporâneos da educação pública e da gestão de pessoas.

Atualmente, observa-se um esforço crescente na implementação da gestão por competências no setor público, principalmente no que tange à capacitação e desenvolvimento dos servidores, alinhando-os às estratégias institucionais estabelecidas no PDI, sendo este o principal instrumento de planejamento estratégico das Instituições Federais de Ensino Superior. No entanto, no que tange especificamente aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, ainda existem lacunas quanto à efetividade deste modelo, devido à falta de diretrizes claras de implementação e mapeamento das competências de gestão de pessoas dentro dos Institutos e seus respectivos PDIs.

Diante desse panorama, este estudo busca responder ao seguinte problema: como os PDIs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, situados na região Sudeste do Brasil, contemplam a gestão por competências? Estas são consideradas um elemento estruturante para o desenvolvimento institucional, prevendo estratégias para o desenvolvimento de seus servidores?

Este estudo teve como objetivo geral analisar de que forma a gestão por competências está contemplada nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, da região Sudeste do Brasil e quais estratégias são previstas para o desenvolvimento dos servidores. E os objetivos específicos foram: 1. Apresentar os conceitos de gestão por competências no serviço público e dos PDIs das IFES e dos IFs⁴; 2. Apresentar a missão, visão, valores e objetivos estratégicos da gestão de pessoas contemplados nos doze PDIs dos IFs da região Sudeste; 3. Analisar como a gestão por competências está contemplada nos doze PDIs dos IFs da região Sudeste, apontando as estratégias previstas para o

⁴ IFES são instituições de ensino superior, enquanto os IFs se referem aos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia que integram a Rede Federal com foco na educação profissional e tecnológica em diferentes níveis, inclusive no ensino superior.



desenvolvimento de seus servidores e como estas contribuem para que a instituição atinja seus objetivos estratégicos.

Dessa forma, este estudo busca contribuir para a compreensão do papel do PDI na institucionalização da gestão por competências nos IFs, fornecendo subsídios para o aprimoramento das políticas e práticas de desenvolvimento de servidores. Espera-se que os resultados obtidos possam auxiliar gestores e formuladores de políticas educacionais na elaboração de estratégias mais eficazes para integrar a gestão por competências ao planejamento institucional.

2 METODOLOGIA

A pesquisa teve abordagem qualitativa e documental, de caráter exploratório e descritivo. Foi realizada a análise dos PDIs das instituições federais da região Sudeste do Brasil, com foco em suas diretrizes para gestão por competências e desenvolvimento de servidores.

O método de coleta foi a análise documental, e os dados foram tratados com base na análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). Para viabilizar a organização e codificação das informações, foi utilizado o software Atlas.ti, que permite a categorização e análise qualitativa de documentos textuais.

A análise temática seguiu as seguintes etapas: (1) leitura flutuante e exploratória dos PDIs; (2) criação de um sistema de códigos temáticos alinhados aos objetivos da pesquisa; (3) codificação dos documentos no Atlas.ti, marcando trechos relevantes para cada código; (4) geração de relatórios de citações por código e por documento; e (5) sistematização dos dados em planilhas, com registros das ocorrências por tema e instituição.

Os códigos foram organizados em três grandes grupos temáticos: (1) gestão por competências, (2) desenvolvimento de servidores e (3) alinhamento estratégico. A categorização permitiu identificar padrões, lacunas e boas práticas institucionais, favorecendo uma análise comparativa entre os PDIs dos IFs da região Sudeste.

2.1 Universo e Amostra

O universo da pesquisa compreende 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (Brasil, MEC, 2019).⁵ A amostra foi composta de 12 instituições que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: IFs localizados na região sudeste do Brasil; ter o PDI disponível publicamente nos portais institucionais e possuir seções no PDI que tratem de gestão de pessoas, formação de servidores ou planejamento institucional.

Quadro 1: Institutos Federais que compõem a amostra.

Estado	Instituição	Sigla	Vigência PDI
Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo	IFES	2024 -2029
Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais	IFMG	2024-2028
Minas Gerais	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	IFNMG	2024-2028
Minas Gerais	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	IFSudesteMG	2021-2025
Minas Gerais	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	IFSULDEMINAS	2024-2028
Minas Gerais	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	IFTM	2024-2028
Minas Gerais	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	CEFET-MG	2023-2027
Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro	IFRJ	2024-2028
Rio de Janeiro	Instituto Federal Fluminense	IFF	2023-2028
Rio de Janeiro	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	CEFET-RJ	2020-2024 ⁶
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II	CP2	2024-2028
São Paulo	Instituto Federal de São Paulo	IFSP	2024-2028

Fonte: Elaboração própria.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A gestão por competências no serviço público, nos PDIs das IFES e dos IFs.

A gestão por competências é uma abordagem estratégica que se concentra na identificação, desenvolvimento e aplicação das habilidades essenciais para o sucesso organizacional. Esta metodologia se fundamenta na ideia de que a eficácia de uma

⁵ Informações disponíveis no portal do Ministério da Educação.

⁶ A única instituição sem ter um PDI vigente aprovado, é o CEFET- RJ, a pesquisadora entrou em contato, mas obteve a informação de que ainda estava em fase de construção o PDI 2025-2029, portanto para esta pesquisa utilizou-se o PDI 2020-2024, disponível.

organização está diretamente relacionada à capacidade dos seus funcionários de utilizar suas competências de forma eficiente e produtiva (PINHO, DA SILVA, DE OLIVEIRA, 2022).

No contexto do serviço público, a gestão por competências assume um papel crucial na melhoria do desempenho e da eficácia das instituições.

Quadro 2: Etapas da abordagem por competências na gestão pública.

Etapas	Descrição	Referência
1. Definição de competências	Identificação das habilidades e conhecimentos essenciais para o desempenho eficaz das funções, de forma clara e alinhada aos objetivos institucionais.	ROCHA; GONÇALVES, 2022
2. Desenvolvimento de competências	Implementação de programas de capacitação contínua, focados na superação de lacunas e no aprimoramento das competências exigidas, considerando as mudanças no ambiente de trabalho.	ARAÚJO SILVA, 2021
3. Avaliação de competências	Monitoramento e avaliação do desempenho com base em critérios objetivos, permitindo ajustes e fornecendo feedback para a melhoria contínua.	PRUX et al., 2023

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Rocha e Gonçalves (2022), Araújo Silva (2021) e Prux et al. (2023).

Em resumo, a gestão por competências no serviço público busca criar uma estrutura onde as habilidades dos servidores estejam alinhadas com as demandas organizacionais, promovendo um ambiente de trabalho mais eficiente e eficaz. Definir, desenvolver e avaliar competências são etapas interligadas que contribuem para a melhoria contínua do serviço público, garantindo que os servidores possam desempenhar suas funções de forma cada vez mais competente e satisfatória (MOREIRA, RODRIGUES, 2023).

3.1.1 PDI nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES

A exigência do PDI surgiu dentro do contexto de regulamentação e avaliação das instituições de ensino superior no Brasil, sendo um dos principais instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004). O SINAES estabelece critérios de qualidade para a educação superior, avaliando as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes.

Assim, o PDI tornou-se um documento essencial para a autoavaliação institucional e para a regulação das universidades e institutos federais, permitindo que



suas ações estejam em conformidade com as políticas públicas educacionais e garantindo a transparência na gestão acadêmica e administrativa. A regulamentação do PDI foi reforçada pelo Decreto nº 9.235/2017, que consolidou sua função como instrumento de planejamento e avaliação, exigindo que as IES o atualizem periodicamente para manter sua regularidade perante o MEC (Brasil, 2017).

A relação entre o PDI e a gestão estratégica das instituições federais de ensino é fundamental, pois permite o planejamento de ações organizadas e alinhadas às metas institucionais. O documento serve como um guia para a tomada de decisões estratégicas, auxiliando na priorização de investimentos, na melhoria da qualidade do ensino e na adaptação da instituição às mudanças sociais e tecnológicas (CAVALCANTI; GUERRA, 2024).

Para aprimorar sua eficiência, muitas IES têm incorporado metodologias de gestão estratégica, como a análise SWOT, que identifica forças, fraquezas, oportunidades e ameaças; o Balanced Scorecard (BSC), que alinha objetivos institucionais com métricas de desempenho; e o Planejamento Estratégico Situacional (PES), que permite maior flexibilidade na tomada de decisões. Essas ferramentas ajudam as instituições a priorizar investimentos, melhorar a qualidade acadêmica e responder às demandas sociais, garantindo um planejamento orientado para resultados e impactos concretos (CAVALCANTI; GUERRA, 2024).

Além de seu papel como ferramenta de planejamento, o PDI também funciona como um instrumento de avaliação e transparência institucional. Ele permite que a instituição defina estratégias de monitoramento e autoavaliação, garantindo que suas metas sejam cumpridas e que sua evolução seja mensurada com base em indicadores concretos (CAVALCANTI; GUERRA, 2024).

O PDI também fortalece a prestação de contas à sociedade, ao tornar públicos os compromissos e as ações planejadas pela instituição. O uso de plataformas como o ForPDI, desenvolvida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Administração e Planejamento das Instituições Federais (ForPLAD), tem auxiliado na gestão e no acompanhamento dos PDIs, promovendo maior transparência e eficiência nos processos institucionais (CAVALCANTI; GUERRA, 2024).



A qualidade do PDI também impacta diretamente os processos de credenciamento e credenciamento das IES junto ao MEC. O documento é avaliado durante as visitas externas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo um critério essencial para que uma instituição obtenha ou mantenha sua autorização de funcionamento (Brasil, 2017).

Caso o PDI não atenda às exigências estabelecidas ou não seja efetivamente implementado, a instituição pode enfrentar sanções administrativas, incluindo a suspensão de cursos ou o indeferimento do credenciamento. Dessa forma, o PDI não apenas formaliza o planejamento institucional, mas também é um dos principais instrumentos de regulação e controle da educação superior no Brasil (Brasil, 2017).

Diante desse cenário, o PDI se configura como um documento estratégico essencial para a governança das IFES, garantindo que o planejamento institucional esteja alinhado às políticas educacionais nacionais e promovendo a qualidade, transparência e sustentabilidade da gestão universitária. Com um planejamento bem estruturado e orientado para resultados, as instituições podem aprimorar sua atuação, garantindo não apenas a conformidade com as exigências regulatórias, mas também a melhoria contínua da qualidade do ensino superior no Brasil.

3.1.2 - O PDI nos Institutos Federais - IFs

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, representou um marco na expansão da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil. Organizados como instituições multicampi, os IFs oferecem cursos que vão desde o ensino médio técnico até o nível superior, contemplando atividades de pesquisa e extensão. Essa estrutura ampliou a capilaridade da rede federal de educação, possibilitando o acesso à formação técnica em regiões historicamente excluídas, promovendo, assim, o desenvolvimento regional e a democratização do ensino (RAMOS, 2014). A EPT passou a desempenhar papel estratégico no enfrentamento das desigualdades sociais e na qualificação de trabalhadores para setores essenciais da economia, funcionando como instrumento de inclusão e transformação social (RAMOS, 2014).



No âmbito interno, os Institutos Federais vêm adotando uma abordagem mais estratégica na gestão de pessoas, superando o modelo tradicional de Recursos Humanos centrado em tarefas operacionais. Essa transformação é evidenciada na atuação do Instituto Federal Fluminense (IFF), que estrutura sua política de pessoal com base no desenvolvimento de competências, na valorização dos colaboradores e na promoção de um ambiente de trabalho saudável e orientado a resultados. Essa abordagem considera os servidores como atores-chave no funcionamento institucional, assumindo funções que vão do recrutamento e seleção à formação continuada, com ênfase no alinhamento entre capacitação e metas estratégicas (SOVIENSKI; STIGAR, 2008).

A qualidade dos serviços educacionais ofertados está diretamente ligada à eficácia da gestão de pessoas, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica. No IFF, por exemplo, são desenvolvidos programas voltados ao fortalecimento de competências específicas, como liderança, inovação e trabalho em equipe, além do incentivo à gestão empreendedora por parte dos servidores. Essa lógica está em sintonia com a visão de gestão estratégica de pessoas proposta por Camões, Pantoja e Bergue (2010), que defendem o papel do servidor público como agente de transformação institucional, e destacam a importância de processos de capacitação, avaliação de desempenho e participação ativa nos processos decisórios como elementos estruturantes para a eficiência na oferta dos serviços públicos.

Esse alinhamento entre a gestão de pessoas e o planejamento institucional é formalizado por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento obrigatório para as instituições de ensino superior no Brasil, conforme determina o Decreto nº 9.235/2017 (BRASIL, 2017). O PDI define a missão, visão, valores e objetivos estratégicos da instituição, além de apresentar sua estrutura administrativa, organização pedagógica, políticas de gestão de pessoas, infraestrutura, sustentabilidade financeira e mecanismos de avaliação e monitoramento. Ele cumpre papel central na regulação e planejamento estratégico das IES, funcionando como instrumento de transparência e governança, essencial para garantir que as ações institucionais estejam alinhadas às diretrizes do Ministério da Educação e às necessidades da sociedade (BRASIL, 2017).

3.2. A missão, visão, valores e objetivos estratégicos da gestão de pessoas contemplados nos doze PDIs dos IFs da região Sudeste.

No contexto da gestão estratégica, a análise das declarações de missão, visão, valores e objetivos estratégicos permite compreender o alinhamento entre a identidade institucional e as práticas de gestão de pessoas. A missão expressa a razão de existir da instituição (MAXIMIANO, 2000), enquanto a visão indica o futuro desejado (CHIAVENATO, 2004). Já os valores refletem os princípios éticos que norteiam o comportamento organizacional (MARRAS, 2002), e os objetivos estratégicos orientam a ação institucional rumo ao cumprimento da missão e da visão (OLIVEIRA, 2010).

Quadro 3: Missão e Visão dos IFs da região Sudeste.

Instituição	Missão (resumo)	Visão (resumo)
IFES	Promover educação profissional pública de excelência, articulando ensino, pesquisa e extensão para uma sociedade justa e sustentável.	Ser referência em educação profissional, com reconhecimento nacional e internacional.
IFMG	Ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade, com inclusão e desenvolvimento regional.	Ser uma instituição educacional inovadora, sustentável e articulada com as demandas da sociedade.
IFNMG	Transformar pessoas por meio da educação pública e inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.	Ser referência em formação e inovação com foco em soluções sustentáveis.
IFSudesteMG	Promover educação pública de qualidade e inclusiva em todos os níveis, articulando ensino, pesquisa e extensão.	Ser referência na formação acadêmica, profissional e tecnológica até 2025.
IFSULDEMINAS	Formar cidadãos críticos e criativos com excelência na educação profissional e tecnológica, voltada ao desenvolvimento do Sul de Minas.	Ser uma instituição de excelência na oferta de educação profissional, promovendo inovação e sustentabilidade.
IFTM	Ofertar educação gratuita com foco no desenvolvimento sustentável e formação cidadã.	Ser uma instituição de excelência, alinhada às regionalidades, impulsionando inovação e inclusão.
CEFET-MG	Promover educação tecnológica pública de excelência e formação crítica e ética.	Ser referência em educação tecnológica e desenvolvimento sustentável, com valorização da cultura e diversidade.
IFRJ	Promover educação pública de qualidade, humana e inclusiva, transformando vidas e contribuindo com o desenvolvimento nacional.	Ser referência em educação profissional, científica e cultural, integrando inovação e inclusão.
IFF	Promover a educação em todos os níveis, articulando ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento sustentável e formação integral.	Ser uma instituição inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento do território onde atua.
CEFET-RJ	Promover formação crítica e reflexiva por meio do ensino, pesquisa e extensão.	Ser uma instituição federal de referência, articulada em todos os níveis de ensino e socialmente comprometida.
CP2	Promover educação diversa, inclusiva e de qualidade, integrada ao ensino, pesquisa,	Ser referência pública da educação básica à pós-graduação, dialogando com o

	extensão e cultura.	mundo contemporâneo.
IFSP	Ofertar educação profissional e científica com base em uma práxis plural e emancipadora, promovendo inclusão e conhecimento.	Ser referência na formação de professores, na produção e socialização do conhecimento com foco na inclusão.

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos documentos extraídos dos sites das referidas instituições.

A análise das declarações de missão, visão e valores dos Institutos Federais da região Sudeste revela uma identidade institucional fortemente alinhada à oferta de uma educação pública, inclusiva e de qualidade, articulando de maneira indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. As missões enfatizam o compromisso com a formação integral de cidadãos e com o desenvolvimento social e regional, enquanto as visões projetam aspirações voltadas à consolidação da excelência acadêmica, à inovação e à responsabilidade social, tanto em escala regional quanto com projeção nacional e internacional. Esse alinhamento é reforçado pelo destaque à integração entre os saberes científico, tecnológico e humanístico, evidenciando o papel estratégico que essas instituições desempenham na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

No conjunto dos valores expressos nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), observa-se uma convergência significativa em torno de princípios como ética, inclusão, sustentabilidade, inovação e responsabilidade social. São igualmente recorrentes referências à transparência, à valorização das pessoas, ao respeito à diversidade e à promoção da democracia, o que aponta para uma cultura organizacional comprometida com a formação cidadã e o desenvolvimento humano. Essas diretrizes extrapolam o campo educacional, influenciando as políticas de gestão de pessoas e reforçando a perspectiva dos IFs como agentes de transformação social, em consonância com os fundamentos da educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Quadro 4: Objetivos Estratégicos.

Instituição	Objetivo Estratégico Relacionado à Gestão de Pessoas
IFES	Promover capacitação e qualificação estratégicas de servidores
IFMG	Promover a gestão por competências para a formação de lideranças e desenvolvimento de talentos
IFNMG	Promover ações de desenvolvimento para os(as) servidores(as).

IFSudesteMG	Promover o desenvolvimento de pessoas
IFSULDEMINAS	Fortalecer as políticas de gestão de pessoas no ifsuldeminas
IFTM	Propiciar condições de qualificação/capacitação e preparação dos servidores para o exercício das atividades do cargo.
CEFET-MG	Aperfeiçoar a gestão de pessoas – comprometida com a capacitação profissional, com o desenvolvimento de pessoas, com a saúde e qualidade de vida dos servidores e colaboradores –, e otimizar a gestão do quadro de pessoal da instituição.
IFRJ	Promover e aprimorar a saúde, segurança e a qualidade de vida no trabalho
IFF	Fortalecer a qualificação e formação continuada dos servidores alinhada às demandas institucionais
CEFET-RJ	Promover a melhoria das condições de trabalho, segurança e saúde dos trabalhadores no cefet/rj ; reestruturar a gestão do desenvolvimento de pessoas para que gere impactos positivos na qualidade do serviço prestado pela instituição incrementar sua efetividade em relação às necessidades institucionais
CP2	Fortalecer condições de qualificação, capacitação e desenvolvimento dos servidores.
IFSP	Promover melhores condições de trabalho e qualidade de vida para os servidores.

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos documentos extraídos dos sites das referidas instituições.

A análise dos objetivos estratégicos de gestão de pessoas presentes nos PDIs dos Institutos Federais da região Sudeste evidencia uma forte valorização do desenvolvimento humano como elemento estruturante do planejamento institucional. Todas as instituições analisadas apresentam metas que priorizam a qualificação contínua dos servidores, a promoção de competências profissionais e o fortalecimento dos servidores. Esses objetivos, além de estarem formalmente alinhados à missão e visão das instituições, refletem uma compreensão estratégica do papel da gestão de pessoas na consolidação de uma educação pública de excelência, inovadora e socialmente referenciada.

Entre os principais focos identificados, destacam-se a implantação de programas de capacitação, a valorização dos servidores e a indução de práticas inovadoras no ambiente institucional. Instituições como o IFF, IfsudesteMG e CP2, por exemplo, enfatizam de maneira explícita o papel da gestão por competências como eixo orientador de suas políticas de pessoal. Já outros institutos apostam no desenvolvimento de lideranças e na qualificação docente e técnica como estratégias de

fortalecimento institucional. Essa convergência temática revela um compromisso coletivo dos IFs com a melhoria contínua da gestão de pessoas, atuando diretamente na superação de desafios locais e no alcance de seus objetivos estratégicos.

3.3 A gestão por competências nos doze PDIs dos IFs da região Sudeste.

A análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos Institutos Federais da região Sudeste revela que a gestão por competências (GpC) está presente em diferentes níveis de abordagem. Instituições como o IFES, IFF, IFRJ e IFNMG demonstram maior maturidade na aplicação do conceito, não apenas mencionando-o, mas também incorporando estratégias práticas como planos de capacitação e ações de mapeamento de competências. Outros institutos, como o IFSP e o CP2, fazem menções parciais, frequentemente ligadas ao processo formativo de docentes, mas com menor detalhamento sobre implementação prática. Já instituições como o CEFET-MG, IFTM e IF Sudeste MG não apresentam referência direta ao tema ou o fazem de maneira superficial. Ressalta-se que o PDI do IFMG não pôde ser analisado nessa etapa por estar disponível apenas em formato interativo, impossibilitando a aplicação dos códigos analíticos via ATLAS.ti. A presença heterogênea da GpC nos PDIs sugere que, embora o conceito esteja sendo progressivamente incorporado, sua institucionalização ainda depende de maior clareza conceitual e integração ao planejamento estratégico.

Quadro 5: Presença da gestão por competências nos PDIs dos IFs da região Sudeste.

Instituição	Menção direta à GpC	Conceito de competências	Aplicação prática	Observações
IFES	Sim	Sim	Sim	Apresenta estratégias práticas de capacitação e diagnóstico.
IFNMG	Sim	Sim	Sim	Integra GpC ao plano de capacitação.
IFSULDEMINAS	Sim	Sim	Parcial	Menção conceitual e intenção de aplicação futura.
IFF	Sim	Sim	Sim	GpC como eixo estruturante da gestão de pessoas.
CP2	Sim	Sim	Parcial	Enfatiza competências para o trabalho docente.
IFSP	Sim	Parcial	Sim	Apresenta competências ligadas a metas pedagógicas.
IFRJ	Sim	Sim	Sim	Vincula GpC ao plano de desenvolvimento dos servidores.
CEFET-RJ	Parcial	Não	Não	Menção indireta a qualificações técnicas.

CEFET-MG	Não	Não	Não	Sem menções diretas ou estruturadas.
IFTM	Não	Não	Não	Ausência do tema.
IFSudesteMG	Parcial	Não	Não	Menção muito genérica.
IFMG	-	-	-	Não analisado por indisponibilidade do PDI em PDF.

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos documentos extraídos dos sites das referidas instituições.

3.3.1 As estratégias previstas para o desenvolvimento dos servidores no âmbito dos PDIs das IFs.

As estratégias voltadas ao desenvolvimento dos servidores demonstram forte recorrência nos PDIs analisados, especialmente quanto à oferta de programas de capacitação. Todas as instituições mencionam ações formativas, sendo este o aspecto mais consolidado no campo da gestão de pessoas. A avaliação de desempenho, por outro lado, aparece de forma mais tímida ou vinculada a práticas ainda em desenvolvimento, com exceção do IFES, IFF e IFRJ, que já adotam mecanismos estruturados. A política de carreira é abordada de forma genérica por algumas instituições, mas carece de detalhamento quanto à articulação com competências. Destacam-se positivamente o IFES e o IFF, que apresentam estratégias integradas de desenvolvimento, incluindo ações para formação de lideranças. Os dados sugerem que, embora o desenvolvimento de servidores seja uma preocupação comum, a sistematização das estratégias ainda é desigual entre os institutos.

Quadro 6: Estratégias para o desenvolvimento dos servidores.

Instituição	Capacitação	Avaliação de desempenho	Plano de carreira	Liderança e gestão
IFES	Sim	Sim	Sim	Sim
IFNMG	Sim	Sim	Sim	Parcial
IFSULDEMINAS	Sim	Sim	Sim	Sim
IFF	Sim	Sim	Sim	Sim
CP2	Sim	Parcial	Parcial	Sim
IFSP	Sim	Não	Sim	Sim
IFRJ	Sim	Sim	Parcial	Parcial
CEFET-RJ	Sim	Parcial	Parcial	Sim
CEFET-MG	Sim	Parcial	Não	Parcial
IFTM	Sim	Não	Não	Parcial
IFSudesteMG	Sim	Parcial	Não	Não
IFMG	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos documentos extraídos dos sites das referidas instituições.

3.3.2 Contribuições das estratégias presentes nos PDIs para que a instituição atinja seus objetivos estratégicos

A gestão por competências, quando presente nos PDIs, mostra-se amplamente conectada aos objetivos estratégicos institucionais, especialmente no que se refere à valorização do servidor e ao compromisso com a qualidade do ensino. Todas as instituições analisadas expressam alinhamento entre as ações de desenvolvimento de pessoal e sua identidade organizacional, representada pela missão, visão e valores. No entanto, nem todas apresentam articulação clara com os demais instrumentos de planejamento, como o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) ou o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Destacam-se positivamente IFES, IFF e IFNMG, que demonstram estratégias de gestão de pessoas alinhadas a metas institucionais e baseadas em indicadores de acompanhamento. Essa integração reforça o papel do PDI como eixo articulador entre a gestão estratégica e as práticas de desenvolvimento institucional.

Quadro 7: Alinhamento com os objetivos estratégicos institucionais.

Instituição	Alinhamento com missão, visão e valores	Integração com planejamento institucional
IFES	Sim	Sim
IFNMG	Sim	Sim
IFSULDEMINAS	Sim	Sim
IFF	Sim	Sim
CP2	Sim	Sim
IFSP	Sim	Sim
IFRJ	Sim	Sim
CEFET-RJ	Sim	Sim
CEFET-MG	Sim	Parcial
IFTM	Sim	Parcial
IFSudesteMG	Sim	Parcial
IFMG	Sim	-

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos documentos extraídos dos sites das referidas instituições.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise temática dos PDIs dos Institutos Federais da região Sudeste, emergiram cinco categorias principais: menção à gestão por competências, definição e aplicação, foco da gestão por competências, indicadores e metas, e políticas relacionadas. Essas categorias foram elaboradas com base na literatura sobre gestão

por competências no setor público (Pinho, da Silva, de Oliveira, 2022; Moreira; Rodrigues, 2023) e orientaram a codificação realizada no software Atlas.ti.

Quadro 8: Temas emergentes identificados nos PDIs dos IFs da região Sudeste.

Categoria Temática	Descrição	Frequência
Menção à Gestão por Competências	O PDI menciona explicitamente o conceito.	6 instituições
Definição e Aplicação	Há uma definição clara e aplicação prática da gestão por competências.	3 instituições
Foco da Gestão por Competências	Abrange servidores docentes, técnicos e/ou gestores.	8 instituições
Indicadores e Metas	Apresenta metas, indicadores ou planos vinculados à gestão por competências.	4 instituições
Políticas Relacionadas	Há vínculo com capacitação, avaliação, plano de carreira ou planejamento.	10 instituições

Fonte: Elaboração própria com base na análise temática no Atlas.ti.

A primeira categoria refere-se à menção direta ao conceito de gestão por competências. Nove das doze instituições analisadas mencionam explicitamente o termo em seus PDIs, embora com diferentes níveis de detalhamento. Em algumas, a menção aparece apenas de forma genérica, sem detalhar ações concretas. Em outras, como no IFRJ, IFF e IFES, o conceito está claramente vinculado a planos de desenvolvimento institucional e à formação continuada de servidores.

A segunda categoria, definição e aplicação, revelou que apenas cinco PDIs apresentam uma definição clara do conceito, e menos ainda descrevem a aplicação prática da gestão por competências. Isso evidencia um desafio já apontado por Prux et al. (2023): a dificuldade de operacionalizar esse modelo no setor público, muitas vezes limitado à formulação teórica nos documentos institucionais.

No que se refere ao foco da gestão por competências, observou-se uma tendência predominante de direcionamento às ações voltadas a docentes. Menções específicas a técnicos-administrativos e gestores são menos frequentes, indicando a necessidade de ampliar o escopo das ações para além da docência, conforme defendem Camões, Pantoja e Bergue (2010), ao apontarem a importância de uma visão integrada da força de trabalho na gestão pública.

Quanto aos indicadores e metas, poucos PDIs estabelecem metas mensuráveis para o desenvolvimento de competências. Essa ausência compromete o



monitoramento e a avaliação das ações previstas, dificultando o alinhamento entre planejamento estratégico e práticas de gestão de pessoas (Cavalcanti; Guerra, 2024).

Por fim, a categoria políticas relacionadas demonstrou que, em muitos casos, a gestão por competências aparece atrelada a ações de capacitação e planos de desenvolvimento de pessoal. Entretanto, essa articulação ainda é incipiente e carece de maior integração com os instrumentos de planejamento institucional, como o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), o Plano Anual de Capacitação (PAC) e o próprio PDI.

Esses achados demonstram que, embora a gestão por competências esteja presente de forma crescente nos Planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais da região Sudeste, ainda há um caminho a ser percorrido para sua efetiva consolidação como estratégia de gestão de pessoas. A incorporação parcial ou genérica do conceito, a ausência de indicadores claros e a limitada integração com os demais instrumentos de planejamento indicam que a gestão por competências ainda não está plenamente institucionalizada nos PDIs. Por outro lado, a presença de iniciativas em instituições como o IFF, IFRJ e IFES evidencia que há experiências promissoras em curso, que podem servir de referência para o fortalecimento dessa abordagem. Os resultados reforçam a importância de ampliar a articulação entre a política de desenvolvimento de pessoal e os objetivos estratégicos institucionais, promovendo um alinhamento mais efetivo entre as competências dos servidores e as necessidades da instituição, conforme preconizado pelos marcos legais e teóricos da área.

Observou-se que, embora algumas instituições apresentem propostas robustas de desenvolvimento de servidores alinhadas à gestão por competências, outras ainda operam com diretrizes genéricas. Isso reflete, conforme discutido por Moreira e Rodrigues (2023), a dificuldade histórica do setor público brasileiro em consolidar modelos de gestão de pessoas voltados para o desempenho e para o desenvolvimento contínuo das competências institucionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar de que forma a gestão por competências está contemplada nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sudeste do Brasil, e quais estratégias são previstas para o desenvolvimento dos servidores. Para isso, foram traçados três objetivos específicos: (1) apresentar os conceitos de gestão por competências no serviço público e dos PDIs das IFES e dos IFs; (2) apresentar a missão, visão, valores e objetivos estratégicos da gestão de pessoas contemplados nos PDIs; e (3) analisar como a gestão por competências está representada nesses documentos, identificando as estratégias previstas para o desenvolvimento dos servidores e seu alinhamento aos objetivos institucionais. Os resultados revelaram uma presença crescente, porém desigual, da gestão por competências nos PDIs analisados. Enquanto algumas instituições demonstram um avanço significativo na formalização do conceito e na proposição de estratégias práticas, outras apresentam referências genéricas ou inexistentes, sem detalhamento de metas, indicadores ou ações estruturadas.

A análise permitiu observar que os IFs e CEFETs da região Sudeste têm valorizado, em seus documentos institucionais, o desenvolvimento de servidores como elemento estratégico. A gestão por competências, quando articulada à missão, visão e valores institucionais, pode se consolidar como eixo estruturante da política de gestão de pessoas, contribuindo para a qualificação profissional, o fortalecimento institucional e a melhoria dos serviços educacionais. Essa compreensão está alinhada à proposta de Camões, Pantoja e Bergue (2010), que destacam o papel estratégico dos servidores públicos como agentes de transformação e reforçam a importância de alinhar competências aos objetivos organizacionais. Nesse sentido, recomenda-se que as instituições busquem integrar de forma mais efetiva os planos de capacitação, avaliação de desempenho, programas de liderança e planos de carreira às metas estratégicas definidas no PDI. Também é importante promover maior clareza conceitual sobre o tema e ampliar sua aplicação prática, garantindo mecanismos de monitoramento e avaliação que fortaleçam a efetividade das ações planejadas.



Este estudo contribui de forma relevante para a compreensão do papel do PDI na institucionalização da gestão por competências no contexto da educação profissional pública. Entre as principais contribuições, destacam-se: (1): a sistematização inédita da presença da gestão por competências nos PDIs dos IFs da região Sudeste, em consonância com os princípios da abordagem por competências no serviço público, conforme proposto por Prux et al. (2023), que destacam a importância da avaliação contínua e do desenvolvimento institucional orientado por competências. a sistematização inédita da presença da gestão por competências nos PDIs dos IFs da região Sudeste; (2) a criação de um modelo de análise temática aplicável a outras realidades; (3) a articulação entre análise documental e planejamento estratégico; (4) o subsídio a políticas de gestão de pessoas mais alinhadas com o desenvolvimento institucional; e (5) a valorização da identidade institucional a partir da integração entre missão, visão, valores e gestão de pessoas. Quanto às limitações, destaca-se a impossibilidade de analisar o PDI do IFMG no Atlas.ti, por estar disponível apenas em formato interativo, e o fato de o PDI do CEFET-RJ estar com vigência encerrando em 2024. Além disso, a análise se restringiu ao recorte geográfico da região Sudeste e à abordagem exclusivamente documental. Como agenda futura, sugere-se: (1) replicar a metodologia utilizada para as demais regiões do país, construindo um panorama nacional; (2) atualizar a pesquisa após a publicação dos novos PDIs do IFMG e CEFET-RJ; e (3) realizar estudos complementares com entrevistas ou questionários que explorem a aplicação prática das estratégias previstas nos documentos institucionais.

REFERÊNCIAS

ALBINI, Alessandro; PERES, Aida Maris; ALMEIDA, Maria de Lourdes de. Contribuições do Modelo Simplificado de Gestão por Competências para uma Secretaria Municipal de Saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 29, p. e3429, 2021.

ARAUJO SILVA, Priscila et al. Implantação da gestão por competência em uma instituição de ensino superior pública: desafios e perspectivas. *GeSec: Revista de Gestão e Secretariado*, v. 12, n. 2, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal – Instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: mar. 2025.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; PANTOJA, Maria Júlia; BERGUE, Sandro Trescastro (Org.). Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público. Brasília: ENAP, 2010.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. Estado da arte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): levantamento da produção acadêmica e científica no Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1–23, jan./mar. 2024.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (CEFET-RJ). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2020. Disponível em: <https://www.cefet-rj.br/index.php/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: mar. 2025.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2023. Disponível em: <https://www.cefetmg.br/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em: mar. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COLÉGIO PEDRO II (CP2). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2024. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/blog/2024/01/16/colégio-pedro-ii-publica-novo-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2024-2028/>. Acesso em: mar. 2025.

DOS SANTOS, Felipe Silva. Conduta Físico-Postural e Comportamental: uma questão de liderança na gestão por competências no esporte. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2024. Disponível em: <https://ifmg.edu.br/portal/pdi>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2024. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-institucional/3639-plano-de-desenvolvimento-institucional-2024-2028>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2024. Disponível em: <https://ifes.edu.br/institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2024. Disponível em: <https://portal.ifnmg.edu.br/index.php/institucional/pdi>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2024. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/pdi>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IFSUDESTEMG). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2021. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2024. Disponível em: <https://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/institucional/pdi>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2024. Disponível em: <https://pdi.iftm.edu.br/>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Histórico do IFF. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/o-iff/fluminense/historico>. Acesso em: 29 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2023. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/institucional/pdi>. Acesso em: mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Pró-reitoria de Gestão de Pessoas: Atividades desenvolvidas. Campos dos Goytacazes, RJ, 2023. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/pro-reitoria-de-gestao-de-pessoas/atividades-desenvolvidas>. Acesso em: 31 out. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Documentos e normativos relacionados ao Sinaes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: mar. 2025.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.



MARRAS, Jean Pierre. Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico. São Paulo: Futura, 2002.

MOREIRA, Daiany Alves Araújo; RODRIGUES, Delei Moreira. Gestão Por Competências Como Ferramenta Estratégica Para Manter a Sustentabilidade Organizacional. Revista de Gestão Social e Ambiental, v. 17, n. 9, p. e04033-e04033, 2023.

NUNES, Trompowisck Braga; BILAC, Doriane Braga Nunes; LUZ, Cláudia Noletto Maciel. Gestão por competências: Uma ferramenta estratégica. Multidebates, v. 4, n. 6, p. 48-66, 2020.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PINHO, Ana Paula Moreno; DA SILVA, Clayton Robson Moreira; DE OLIVEIRA, Evalda Rodrigues da Silva. Determinantes da Intenção de Rotatividade no Setor Público: um estudo em uma instituição federal de ensino. Administração Pública e Gestão Social, 2022.

PRUX, Paula Raymundo et al. Seleção de lideranças no serviço público pela matriz de competência: o guia de seleção de lideranças no serviço público e a experiência da internalização prática do Qualifica RS e do Transforma Minas. Revista Estudos de Planejamento, n. 20, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

ROCHA, Alessandro Roberto; GONÇALVES, Wellington. Influência de fatores intrínsecos e extrínsecos na satisfação de servidores públicos em uma instituição de ensino superior federal. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 38, n. 1, 2022.

SESINANDO, André; URBANEJA, Jordi; TEIXEIRA, Mário Coelho. Liderança e Motivação na Gestão do Desporto: Conceitos e implicações práticas na Administração Local [Leadership and Motivation in Sport Management: Concepts and practical implications in Local Authorities]. 2023.

SOVIENSKI, Fernanda; STIGAR, Robson. Recursos Humanos x Gestão de Pessoas. Revista Científica de Administração - GESTÃO, v. 10, n. 10, p. 51-60, jan./jun. 2008.

CAPÍTULO 7

PRÁTICA PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA PROEJA DO IFF - CAMPUS CAMPOS CENTRO: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES

Lia Jane Alves Coutinho Manhães
Eliseu Roque do Espírito Santo

RESUMO

Este artigo discute a importância da prática profissional no Ensino Médio Técnico integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com participantes do curso Técnico em Eletrotécnica PROEJA, ofertado pelo Instituto Federal Fluminense, Campus Campos Centro (RJ). O objetivo principal foi analisar e identificar estratégias e ações voltadas ao desenvolvimento da prática profissional no curso. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando como método global o estudo de caso. As técnicas de coleta de dados incluíram entrevista estruturada com o coordenador do curso, aplicação de questionário com questões fechadas aos estudantes e análise documental. A partir da análise dos dados, foram identificadas como principais estratégias: visitas técnicas, feiras técnicas, eventos acadêmicos (seminários, palestras), projetos concretos e experimentais desenvolvidos em laboratórios e o estágio supervisionado. Os resultados evidenciam a necessidade de planejamento pedagógico e financeiro, além da articulação de parcerias com o setor produtivo, para viabilizar ações fundamentais como o estágio e as visitas técnicas.

PALAVRAS-CHAVE: Prática profissional; Proeja; Eletrotécnica; Formação profissional.

1 INTRODUÇÃO

A prática profissional permeia a matriz curricular dos cursos técnicos integrados à Educação Profissional, abrangendo uma gama diversificada de ações, como vivências em ambientes profissionais, visitas técnicas, estágios, participação em feiras e seminários, além da execução de projetos práticos. Diante da crescente complexidade do mundo do trabalho, é fundamental que os estudantes do ensino médio técnico desenvolvam tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, os cursos técnicos devem valorizar e promover a prática profissional como eixo estruturante da formação, por meio da implementação de ações específicas e bem planejadas.

Este artigo constitui um recorte da pesquisa de mestrado intitulada "*A Educação de Jovens e Adultos e o desafio da inserção dos estudantes no mercado de trabalho: um estudo de caso do curso Técnico em Eletrotécnica Proeja do Instituto Federal Fluminense – Campus*



Campos Centro". Focalizando as estratégias de inserção dos estudantes no mundo do trabalho, analisamos a prática profissional desenvolvida ao longo do curso por meio de atividades como visitas técnicas, planejamento e execução de projetos concretos e experimentais, além da participação em seminários, palestras e feiras técnicas.

O objetivo deste artigo é discutir e avaliar estratégias didático-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da prática profissional ao longo de um currículo de formação técnica. Para isso, adotamos uma abordagem de estudo de caso e utilizamos como procedimentos metodológicos entrevistas estruturadas com o coordenador do curso, aplicação de questionários com questões fechadas aos estudantes e análise documental.

A estrutura do artigo está organizada em cinco partes: introdução, referencial teórico, metodologia, discussão e resultados, e considerações finais.

Concluimos que o desenvolvimento da prática profissional ao longo do curso apresenta desafios que exigem planejamento e determinação. As visitas técnicas, a participação em feiras e eventos profissionais e acadêmicos, o desenvolvimento de projetos práticos em laboratórios e, especialmente, os estágios, configuram-se como estratégias relevantes para essa finalidade. No entanto, as visitas e eventos demandam planejamento pedagógico e financeiro, sendo necessários esforços institucionais para viabilizá-los. Quanto aos estágios, apesar de sua reconhecida importância, enfrentam-se barreiras como a escassez de tempo e a dificuldade de acesso por parte dos estudantes trabalhadores. Dessa forma, torna-se imprescindível buscar soluções criativas e estabelecer parcerias entre instituições de ensino e empresas.

Este estudo reconhece a relevância da temática da prática profissional e seus desafios, mas ressalta que seu escopo é introdutório. Espera-se que este trabalho desperte o interesse de outros pesquisadores em aprofundar a discussão e apresentar soluções que promovam uma formação mais eficaz e significativa para jovens e adultos trabalhadores.

2 PRÁTICA PROFISSIONAL

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de Janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, estabelece no Art. 33 que:

§ 1º A prática profissional supervisionada na Educação Profissional e Tecnológica compreende diferentes situações de vivência profissional, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa ou intervenção, visitas técnicas, simulações e observações.

§ 2º A atividade de prática profissional supervisionada pode ser desenvolvida com o apoio de diferentes recursos tecnológicos em oficinas, laboratórios ou salas ambientes na própria instituição de ensino ou em entidade parceira (Brasil, 2021, p. 13).

No PPC do curso de Eletrotécnica do Instituto Federal Fluminense - campus Campos Centro (2015), além de afirmar que “A Prática Profissional perpassa as cargas horárias de todas as disciplinas” (2015, p. 15), a prática profissional é referenciada no capítulo sobre Atividades Acadêmicas (cap. 7), definida como:

Atividades supervisionadas pela Coordenação, devendo ser desenvolvida ao longo de todo o curso e abranger conhecimento construídos em sala de aula e vivência prática por meio de visitas técnicas, planejamento e execução de projetos concretos e experimentais característicos da área, participação em seminários, palestras e feiras técnicas (2015, p. 100).

A vinculação entre teoria e prática é desafio constante para todo tipo de curso, não unicamente para os cursos técnicos, no entanto, para estes, essa é uma exigência imprescindível. Por esse motivo, nos cursos técnicos, é dada ênfase na vivência prática no âmbito das atividades da profissão. Para esse fim são destacadas as visitas técnicas, os projetos concretos e experimentais, a participação em seminários, palestras, feiras técnicas e, claro, o estágio.

2.1 Visitas técnicas

A visita técnica pode envolver diferentes locais, como empresas, museus, centros de pesquisa, instituições governamentais, parques naturais, entre outros, dependendo do assunto em estudo. A visita técnica no contexto da educação profissional consiste, geralmente, na saída dos estudantes do ambiente tradicional de ensino que é a escola e a ida acompanhada pelo professor ao ambiente de trabalho da



respectiva profissão “para conferir na prática o estudaram na teoria” (Lima, 2010, p. 41).

A visita técnica complementa o ensino-aprendizagem, por ser um recurso didático-pedagógico onde os estudantes vivenciam o dia a dia da organização do ambiente de trabalho ao ouvir, a observar e sentir o ambiente profissional; também tem um efeito motivacional por meio da percepção de como é o cotidiano de sua futura profissão. (Monezi; Almeida Filho, 2005).

Em síntese, podemos destacar os seguintes objetivos de uma visita técnica como recurso didático na escola:

1. Aplicação prática do conhecimento: Permitir que os estudantes vejam na prática como os conceitos estudados se aplicam no mundo real.
2. Estímulo à curiosidade e investigação: Promover a observação ativa, o questionamento e a investigação por meio da interação direta com o ambiente.
3. Desenvolvimento de habilidades: Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades práticas, como observação, coleta de dados, análise crítica e trabalho em equipe.
4. Contextualização do aprendizado: Situar o conteúdo curricular em um contexto real, ajudando os estudantes a entenderem sua relevância e importância.
5. Incentivo ao interesse pela aprendizagem: Estimular o interesse dos estudantes pelo tema estudado, despertando sua motivação e engajamento.

2.2 Projetos concretos e experimentais

Um espaço por excelência para a prática profissional do estudante de curso técnico são os laboratórios. No caso específico do curso de eletrotécnica é possível no laboratório, por exemplo, construir de forma concreta circuitos elétricos e testá-los, além de realizar experimentos. É muito comum nesses espaços a utilização de kit didáticos ou bancadas didáticas para estudos práticos em instalações elétricas, no entanto, é pertinaz o alerta de Oliveira et. all (2020, p. 6) que “os kits atualmente comercializados, embora atendam a expectativa de relacionar os conhecimentos



teóricos com a prática, são insuficientes no aspecto de adequação a realidade encontrada no mercado de trabalho”.

2.3 Participação em seminários e palestras

A prática profissional pode ser desenvolvida também a partir da participação em eventos como seminários e palestras. Estes eventos acadêmicos podem propiciar oportunidades para atualização de conhecimentos, compreensão mais ampla do campo técnico que está o estudante inserido; além disso, permite a ampliação de uma “networking”, ou seja, uma rede de contatos formada com profissionais, especialistas e outros colegas, o que poderá no futuro abrir portas para projetos colaborativos, estágios ou até empregos.

2.4 Feiras técnicas

As feiras técnicas ou exposições desempenham um papel significativo na formação da prática profissional. Através delas é possível, como no caso dos eventos acadêmicos, a formação de “networking” por conta do contato com profissionais, colegas e especialistas da área. Mais ou tão importante é o contato com as últimas tecnologias, produtos e serviços relacionados a uma determinada indústria ou área técnica. Geralmente numa feira técnica ou exposição é possível visitar estandes e participar de demonstrações práticas o que amplia a compreensão e ampliação do horizonte profissional.

Na área da elétrica ou áreas afins podemos citar como exemplo os seguintes eventos: ExpoElétrica 2024 (<https://expoeletrica.com.br/>), FIEE - Feira Internacional da Indústria Elétrica e Eletrônica (<https://www.fiee.com.br/pt-br.html>), FEIMAQ - Feira Internacional de Máquinas e Equipamentos (<https://www.feimec.com.br/pt/home.html>), Eletron - Feira da Indústria Elétrica, Eletrônica e Automação Industrial (<https://feirainduspar.com.br/>), entre outras.

2.5 Estágio

A Lei do Estágio (Brasil, Lei 11.788/2008, art. 1º) define o estágio como:

o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos estudantes que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos



finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Os estágios representam uma oportunidade para conhecer a cultura das empresas e instituições, sua organização, processos de trabalho, disciplina, hierarquias e responsabilidades. Além disso, é nos estágios que se aprende o sentido social da profissão e os desafios para os quais as áreas de conhecimento ainda devem ter respostas tecnológicas ou inovações. Por tudo isso, os estágios são uma estratégia importante no desenvolvimento de carreira dos alunos, indo muito além da capacitação técnica. Por mais que os conteúdos teóricos preparem os estudantes para a profissão, apenas a experiência do dia a dia pode mostrar a realidade do ambiente de trabalho, os diferenciais exigidos pelos setores e as diversas possibilidades de atuação. Além disso, funciona como um teste, pois ajuda a entender se a área tem a ver com o seu perfil e planos para o futuro (Nathanael, Niskier, 2006).

3 METODOLOGIA

3.1 Classificação da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa e aplicada com objetivos descritivos e explicativos. Para Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 61), este tipo de pesquisa ocorre quando se registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, p. 79, 2007). Para Barros e Lehfeld (2000, p. 71), por meio de pesquisas descritivas, procura-se descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

3.2 Métodos

Na busca da compreensão de como se desenvolve a prática profissional no curso PROEJA de Eletrotécnica do campus Campos Centro do Instituto Federal Fluminense buscou-se em primeiro lugar, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, uma compreensão clara do que se trata a prática profissional no respectivo curso. Na pesquisa bibliográfica autores como Lima (2010), Niskier e Nathanael (2006) permitiram uma compreensão mais clara de temas como visitas técnicas, estágio e trabalho. Na pesquisa documental, a princípio, foram consultados



o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional com vigência de 2018-2022 (PDI), no entanto, à medida que avançou a pesquisa foram necessários consultar outros documentos como planos de ensino e Plano Anual de Ações 2023.

Em continuação foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: uma entrevista estruturada com oito questões abertas diretamente relacionadas à prática profissional com o coordenador do curso. Para Martins (2008, p. 27), uma entrevista é estruturada “quando orientada por um roteiro previamente definido e aplicado para todos os entrevistados”. Ao longo da entrevista as respostas foram registradas através de anotações.

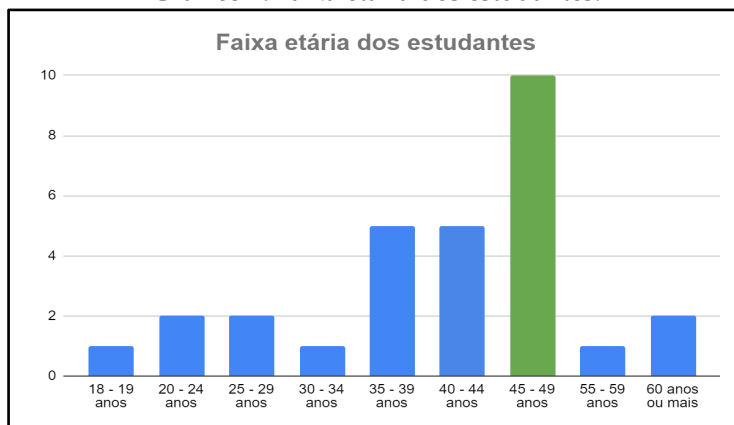
Quanto ao questionário aplicado aos alunos, o mesmo foi enviado via internet com a ferramenta Formulários Google. Flick (2009) reconhece que o uso de pesquisa qualitativa na web está em expansão e no caso de aplicação de questionários já é uma prática consolidada. O questionário foi elaborado com dezenove questões fechadas e de múltipla escolha dirigidas aos alunos do primeiro ao terceiro ano do curso PROEJA Eletrotécnica. Das dezenove questões do questionário aplicado aos alunos, sete tem relação direta com a prática profissional e serão objeto de análise neste artigo.

3.3 Participantes da pesquisa

O universo de participantes da pesquisa inclui os alunos do 1º, 2º e terceiro ano do curso PROEJA Eletrotécnica que somam 67 (sessenta e sete) estudantes e o Coordenador do curso.

O perfil dos participantes (estudantes) é de faixa etária entre 18 e 60 anos. Dos 28 participantes que responderam ao questionário são estudantes na faixa etária, são: 1 entre 18 e 19 anos, 2 entre 20 e 24 anos, 1 entre 25 e 29 anos, 1 entre 30 e 34 anos, 5 entre 35 e 39 anos, 5 entre 40 e 44 anos, 10 entre 45 e 49 anos, 1 entre 55 e 59 anos, 1 entre 50 e 54 anos, 2 na faixa etária de 60 anos ou mais, como mostra na figura, o gráfico acima, um número mais expressivo de estudantes na faixa etária dos 45 a 49 anos.

Gráfico 1: Faixa etária dos estudantes.



Fonte: Instrumento de coleta de dados - questionário (2024).

3.4 Coleta de dados

3.4.1 Questionário dirigido aos estudantes

O instrumento de coleta de dados aplicado aos estudantes consistiu em um questionário estruturado, composto por 19 questões fechadas, elaboradas com o objetivo de levantar informações sociodemográficas, identificar experiências relacionadas à prática profissional, e avaliar aspectos sobre a usabilidade de um site educativo voltado à formação técnica em Eletrotécnica.

As primeiras perguntas do questionário buscaram caracterizar o perfil dos participantes. Os estudantes foram convidados a informar sua faixa etária (com opções que iam de “18-19 anos” até “Mais de 60 anos”) e a indicar se estavam atualmente atuando na área de Eletrotécnica ou em áreas afins. Também foi questionado se pretendiam trabalhar nessa área, e qual o ano de curso em que estavam matriculados (1º, 2º ou 3º ano).

Na sequência, foram incluídas perguntas diretamente relacionadas à vivência dos alunos com atividades práticas no curso, como a quantidade de visitas técnicas às quais haviam participado e a realização de estágio. As opções de resposta para essas questões variavam entre “Nenhuma” e “Mais de quatro” para as visitas técnicas, e, no caso do estágio, incluíam alternativas como “Já fiz”, “Não fiz”, “Pretendo fazer”, “Não pretendo fazer” e “Talvez faça”.

Outra parte do questionário foi destinada à avaliação da usabilidade de um site desenvolvido como parte da proposta pedagógica. Os estudantes responderam se



consideravam a navegação clara e intuitiva; se o menu, os links e os botões estavam bem organizados e visíveis; e se o layout, as cores e as imagens eram agradáveis. Também avaliaram se o site conseguia atrair a atenção do usuário, se o tipo de letra era legível e adequado, e se o conteúdo apresentado estava associado à prática profissional do eletrotécnico/eletricista. Por fim, foram indagados sobre a relevância das informações disponíveis, a utilidade do site na conexão entre a formação técnica e o mundo do trabalho, e o papel das tecnologias digitais e redes sociais nesse processo.

As últimas questões do questionário focaram diretamente na percepção dos estudantes sobre a prática profissional. Foram convidados a expressar se consideravam o estágio fundamental para seu desenvolvimento profissional, bem como a importância das visitas técnicas, da participação em redes sociais como o LinkedIn, e da presença em feiras e eventos profissionais para sua formação.

3.4.2 Entrevista estruturada com o coordenador do curso

Além do questionário aplicado aos estudantes, foi realizada uma entrevista estruturada com o coordenador do curso Técnico em Eletrotécnica PROEJA, com o objetivo de compreender a perspectiva institucional sobre a prática profissional e identificar estratégias adotadas no planejamento pedagógico.

A entrevista foi composta por oito perguntas, organizadas para explorar temas como a obrigatoriedade do estágio, possíveis alterações curriculares, atividades desenvolvidas ao longo do curso, e a articulação entre teoria e prática.

Inicialmente, buscou-se esclarecer se o estágio curricular é, de fato, opcional para os estudantes do curso. Em seguida, foi questionado se há propostas de mudanças previstas no currículo, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento da prática profissional. Também foi solicitado ao coordenador que estimasse o percentual de alunos que efetivamente realizam estágio durante o curso e que avaliasse a influência dessa experiência na inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Outro aspecto abordado foi a existência de um plano estruturado, cronograma ou diretrizes específicas que orientem a prática profissional ao longo do curso. A entrevista também incluiu perguntas sobre quais atividades práticas são efetivamente



desenvolvidas, quantas visitas técnicas são realizadas durante os três anos de formação e se há registros de participação em feiras, seminários ou eventos associados à prática profissional nos últimos anos.

Essas perguntas buscaram reunir informações qualitativas que complementassem os dados obtidos junto aos estudantes, permitindo uma análise mais abrangente das estratégias e desafios relacionados ao desenvolvimento da prática profissional no curso em questão.

3.4.3 Análise documental

Como parte dos procedimentos metodológicos, foram analisados documentos institucionais com o objetivo de identificar diretrizes e práticas relacionadas à formação profissional no curso Técnico de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA. A análise documental permitiu compreender como a prática profissional está prevista no currículo, nas ações pedagógicas e nos planos de ensino.

Dentre os documentos consultados, destaca-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que apresenta a concepção do curso, seus objetivos, organização curricular e propostas metodológicas. Esse documento é essencial para compreender a fundamentação teórica e as estratégias didático-pedagógicas voltadas à formação técnica e à inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Foram também analisados sete Planos de Ensino (identificados como PE01 a PE07) referentes a disciplinas técnicas do curso. Esses planos permitiram identificar como a prática profissional é abordada em cada componente curricular, quais atividades práticas são propostas, e como essas atividades se articulam com o perfil profissional desejado para os egressos.

Por fim, foi consultado o Plano de Ação Anual (PAA) referente ao ano de 2023, que reúne metas, projetos e ações planejadas pela coordenação do curso e pela instituição, incluindo iniciativas relacionadas à prática profissional, como visitas técnicas, organização de eventos e parcerias com o setor produtivo.

A triangulação das informações obtidas por meio desses documentos com os dados coletados junto aos estudantes e ao coordenador do curso contribuiu para uma



análise mais abrangente e fundamentada das estratégias adotadas e dos desafios enfrentados na promoção da prática profissional no contexto do curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Visitas técnicas

Das vinte e oito (28) respostas obtidas à questão E07, 100% dos estudantes afirmaram considerar as visitas técnicas como fundamentais para sua formação profissional. Quando comparada à questão referente à quantidade de participação em visitas técnicas realizadas (E03), vinte e cinco estudantes, 89,3% dos participantes, nunca participaram de nenhuma visita técnica às empresas e, apenas três estudantes, 10,7% dos participantes, participaram apenas uma vez. Isso mostra que praticamente 90% dos estudantes provavelmente vão terminar o curso sem ter participado de uma visita técnica.

Quando entrevistado o coordenador do curso a respeito das visitas técnicas (questões C05 e C07), a fala do coordenador revela as dificuldades que envolvem a participação do aluno:

O que dificulta é que, muitos alunos desistem de ir por falta de disponibilidade no trabalho, alguns alunos estão trabalhando e não conseguem largar o trabalho pra fazer a viagem, muitos acabam desistindo de ir às vésperas [...] Além de tudo isso, ainda tem o problema da verba específica para comprar o combustível do ônibus, que tem sido um impasse por ser requisitada somente para esta finalidade, às vezes demora para liberar, tendo o ônibus, mas, faltando combustível, até a liberação para a compra, complicado (Entrevista ao Coordenador, Questões C05 e C07).

Os obstáculos para participação dos estudantes em visitas técnicas podem ser divididos em pessoais e institucionais. As visitas técnicas geralmente precisam ser agendadas para dias úteis e em geral demandam viagens que, a depender da distância, podem exigir disponibilidade de um dia inteiro ou mais. Considerando a faixa etária dos estudantes (Tabela 01) entre 18 e 60 anos, concluímos facilmente que a maioria está na fase adulta e em período ativo no trabalho, ou seja, são na maioria trabalhadores. Essa questão de caráter pessoal e social precisa ser levada em conta.

O outro motivo que parece limitar a participação dos estudantes em visitas técnicas é de caráter institucional. Há casos, como dos Institutos Federais, que quando há veículos e motoristas, falta verba específica para o combustível para as viagens. A

questão pode ser também de planejamento, já que é preciso prever despesas (criar rubricas). No Plano de Ação Anual - 2023 (Instituto Federal Fluminense - campus Campos Centro, 2023, p. 26) encontramos uma rubrica de R\$ 10.000,00 (Dez mil Reais) solicitada pela coordenação da Licenciatura em Letras. A solicitação ou rubrica não garante que o recurso seja liberado, no entanto se não houver a solicitação e previsão orçamentária, a chance será zero. Não identificamos para o exercício de 2023 rubrica referente a visitas técnicas voltada para o curso PROEJA Eletrotécnica.

4.2 Projetos concretos e experimentais

A questão C06 dirigida ao coordenador do curso quis saber, considerando as dificuldades para a realização das visitas técnicas, “que atividades são realizadas como prática profissional ao longo do curso?”. Para a coordenação do curso o foco se volta para “as atividades que são realizadas dentro do Campus, nos laboratórios práticos, nas salas de aula e são conduzidos pelo professor da turma” (Entrevista com o coordenador, C06).

Com base na pesquisa documental foi possível identificar nos planos de ensino (PE01, PE02, PE03, PE04, PE05, PE06 e PE07) uma previsão de carga horária bem substancial, em torno de 50% da carga horária total, para atividades práticas de laboratório.

Vejamos:

Quadro 1: Carga horária disponível para atividades práticas por disciplina.

Código do documento	Disciplina	Carga horária total	Carga horária de atividades práticas
PE01	Acionamentos elétricos	100h	70h
PE02	Automação e controle de processos industriais	160h	80h
PE03	Eletrotécnica 1	66,7h	20h
PE04	Instalações elétrica de baixa tensão	66,7h	46,69h
PE05	Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade	33,3h	16,66h
PE06	Eletrônica Analógica	66,6h	33,3h
PE07	Eletrotécnica 2/3	120h	60h

Fonte: Instituto Federal Fluminense - Campus Campos Centro. Planos de ensino.

4.3 Participação em seminários e palestras (eventos acadêmicos)

A questão C08 do questionário enviado aos estudantes se refere à participação em feiras e seminários. As respostas à questão C08 fez referência a três eventos: “Feira de oportunidades do IFF”, “Feira Mostre-se” e “Feira do Saber”. Os três eventos mencionados pelo coordenador são anuais e se constituem em verdadeiras oportunidades para ampliação dos horizontes profissionais dos estudantes. A “Feira de oportunidades” tem por objetivo estreitar a relação entre escola-empresa-comunidade, criando um espaço de integração entre setor produtivo, comunidade acadêmica e recurso humano especializado. A Feira “Mostre-se” tem como objetivo principal tecer uma rede permanente de comunicação dos setores produtivos locais e regionais com os jovens em formação. A “Feira do Saber” tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas na instituição, convidando o público externo a conhecer o campus Campos Centro, bem como sua infraestrutura e suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O questionário respondido pelos estudantes, perguntou (E19) se consideravam a participação em feiras e eventos profissionais importantes para a formação profissional? 100% dos que responderam afirmaram achar ser importante a participação em feiras e eventos. Portanto, torna-se imprescindível a divulgação ampla e o apoio à participação dos estudantes nestes eventos.

4.4 Feiras técnicas

A visita às feiras técnicas podem ser consideradas visitas técnicas. O Projeto Pedagógico do curso faz referência a Feiras Técnicas como recurso para o desenvolvimento da Prática profissional. Como vimos no tópico anterior, 100% dos estudantes consideram a participação em feiras como importantes para sua formação profissional.



No site oficial do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro⁷, registra visitas técnicas (2017 e 2018) feitas pelos alunos do curso eletrotécnica do IFF Campos Centro, no estado de São Paulo, onde foram visitas a CM Comandos Lineares, Steck, fábrica de disjuntores, quadros de distribuição, interruptores e tomadas. Esse esforço da instituição em prover essas oportunidades aos estudantes é louvável.

4.5 Estágios

Na entrevista com o coordenador do curso, a questão C01 tratou da obrigatoriedade do estágio, que, segundo ele, é opcional. Chama a atenção o reduzido número de estudantes realizando estágio no momento atual (1º semestre de 2024): apenas 3 alunos, de um total de 67, conforme informado pelo coordenador. O estágio é uma questão relevante e complexa, especialmente no contexto de estudantes que também exercem atividades laborais.

Por meio das questões E06 e E16 do questionário aplicado aos alunos, verificou-se que, entre os 28 participantes da pesquisa, nenhum havia realizado estágio, mesmo entre aqueles que estão no terceiro ano do curso. No entanto, observa-se uma expectativa positiva de mudança: 70,4% dos respondentes afirmaram que pretendem realizar o estágio, e 11,1% declararam que talvez o façam.

Viabilizar o estágio para estudantes trabalhadores representa um grande desafio, mas um desafio que vale a pena ser enfrentado. A retirada do estágio do currículo pode ter sido uma solução simplista, cujas consequências impactam negativamente a formação profissional dos estudantes. Nathanael e Niskier (2006) sugerem um modelo de alternância para os alunos que não conseguem conciliar disciplinas e estágio simultaneamente. Segundo os autores, “em certos países, como na Alemanha, fazem-se cursos e estágios, chamados sanduíches, em que os alunos frequentam num semestre a sala de aula e, no outro, os próprios locais de estágio voltados para a prática laboral” (p. 128).

⁷ Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/noticias/estudantes-de-engenharia-eletrica-visitam-feiras-da-area-e-fazem-curso-em-empresa> Acesso em: 16 Mar. 2024.



Outra estratégia viável seria a implementação de estágios intermitentes, por meio de projetos de curta duração (entre 4 e 8 horas), distribuídos ao longo do curso. Esses projetos poderiam ser realizados inclusive nos fins de semana ou durante o recesso escolar, como nas férias de final de semestre ou de ano.

O grande desafio é envolver as empresas como parceiras no processo formativo dos futuros profissionais. Para isso, é fundamental o estabelecimento de convênios e acordos entre as instituições de ensino e as empresas ou organizações concedentes. Nessa equação, todos podem se beneficiar: a instituição de ensino amplia sua oferta formativa e qualifica melhor seus egressos, enquanto a empresa, além de contribuir com o serviço público educacional, se

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemo-nos a discutir e avaliar estratégias didático-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da prática profissional ao longo de um currículo de formação técnica. Para isso, analisamos um caso específico: o curso Técnico em Eletrotécnica PROEJA do Instituto Federal Fluminense, Campus Campos Centro.

Identificamos como estratégias relevantes para o desenvolvimento da prática profissional as visitas técnicas, os projetos concretos e experimentais desenvolvidos em sala de aula e nos laboratórios, a participação em eventos acadêmicos (como seminários e palestras), a presença em feiras técnicas e a realização de estágio supervisionado. As visitas técnicas, por exemplo, foram apontadas como de grande relevância para a formação profissional, embora enfrentem obstáculos relacionados à disponibilidade dos estudantes trabalhadores e às limitações de recursos da instituição.

No que diz respeito aos projetos práticos realizados nos ambientes escolares, observamos que os planos de ensino costumam destinar mais de 50% da carga horária das disciplinas técnicas a atividades práticas, o que é um aspecto bastante positivo. A participação em eventos acadêmicos e feiras técnicas também demonstrou ser valorizada, com indícios de esforço institucional para sua promoção e incentivo à participação dos estudantes.



Contudo, o estágio supervisionado – reconhecido tanto pelos estudantes quanto pela literatura especializada como um componente essencial para uma formação profissional integral – não é obrigatório no curso analisado, e são poucos os alunos que conseguem realizá-lo. Esse dado evidencia a necessidade de criação de estratégias específicas que possibilitem aos estudantes trabalhadores vivenciarem essa experiência. Isso requer um planejamento curricular inovador e a consolidação de parcerias com empresas e instituições concedentes.

Este estudo, de caráter exploratório e introdutório, permitiu identificar pontos de atenção e caminhos possíveis para o aprimoramento da prática profissional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Reforçamos a importância de uma formação sólida, que articule teoria e prática de forma coerente com as exigências contemporâneas do mundo do trabalho – algo que só pode ser alcançado por meio de uma interação constante e efetiva entre as instituições formadoras e os espaços de prática profissional, como empresas e organizações do setor produtivo.

REFERÊNCIAS

BARROS, A.J.S. Lehfeld, N.A.S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2ª Edição ampliada, MAKRON Editora, São Paulo, SP. (001.8 B277f - BSCED e C.A), 2000.

BRASIL. **Lei Nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008**. Acesso em 23 de fev. 2024.
Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111788.htm>
Acesso em: 17 mar. 2024.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Campus Campos Centro. **Estudantes de Engenharia Elétrica e Eletrotécnica visitam feiras e empresas**, 2017, 2018.
Disponível em: <<https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/noticias/estudantes-de-engenharia-eletrica-visitam-feiras-da-area-e-fazem-curso-em-empresa> <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/noticias/estudantes-de-engenharia-eletrica-e-eletrotecnica-fazem-realizam-visita-tecnica-e-minicursos>> Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Campus Campos Centro. **6ª feira de oportunidades**. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/reitoria/noticias/6a-feira-de-oportunidades-sera-lancada-oficialmente-nesta-segunda-feira-31> Acesso em 7 de mar. de 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE - CAMPUS CAMPOS CENTRO. **Plano de Ação Anual 2023**. Disponível em: <<https://portal1.iff.edu.br/o-iff/fluminense/desenvolvimento-institucional/planejamento-institucional/plano-de-acao-anual/paa-2023/campos-centro-plano-de-acao-anual-2022-revisado-2022.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE - CAMPUS CAMPOS CENTRO. Planos de ensino. Disponível em: <<https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/cursos-nova-interface/planos-de-ensino-de-cursos-tecnicos-ensino-superior-e-centro-de-linguas-2023-1.2>> Acesso em: 17 mar. 2024.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas: interação Escola-Empresa**. Curitiba: CRV, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NISKIER, Arnaldo; NATHANAEL, Paulo. **Educação, estágio e trabalho**. São Paulo: Integreare, 2006.

OLIVEIRA et. al. Desenvolvimento de uma bancada didática de instalações elétricas prediais, de baixo custo, para utilização em laboratórios de engenharia elétrica e cursos afins. **RCT - Revista de Ciência e Tecnologia**, v. 6, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/rct/article/view/5886/2908>> Acesso em: 16 mar. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). Curso Técnico em Eletrotécnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes-RJ, 2015.

Visita Técnica... Visita técnica como campo de prática e perspectiva de atuação. **Revista ensino em foco**, 2018. Disponível em <<https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoenfoco/article/view/211/320>> Acesso em 27 de jan. 2024.

CAPÍTULO 8

IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA MICROLEARNING NO CURRÍCULO DO CURSO SUBSEQUENTE DE ELETRÔNICA DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE - CAMPUS MACAÉ

Rafaella Rosa dos Santos Lins
Eliseu Roque do Espírito Santo

RESUMO

Este artigo apresenta uma investigação sobre a aplicação da metodologia Microlearning na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como objetivo analisar seu potencial didático e suas contribuições para a aprendizagem de alunos do curso técnico subsequente em Eletrônica de um Instituto Federal. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e na realização de duas sequências didáticas planejadas com base em microunidades de ensino-aprendizagem (MUE), construídas a partir de conteúdos da disciplina Eletrônica I. Após a implementação dessas sequências, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas a discentes e ao docente responsável pela disciplina, visando investigar percepções, engajamento e compreensão dos conteúdos trabalhados. Os dados foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Os resultados indicam que o Microlearning promoveu maior engajamento dos estudantes, favoreceu a autonomia no processo de aprendizagem e apresentou boa aceitação por parte do professor, sendo apontado como uma alternativa metodológica promissora para a organização curricular da EPT.

PALAVRAS-CHAVE: Microlearning; Didática; Educação Profissional Científica; Tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

O mundo está em constante transição, impulsionado pelas rápidas mudanças tecnológicas. Nota-se que as transformações vivenciadas em vários contextos da vida têm evoluído significativamente nas últimas décadas. No entanto, tais mudanças nem sempre são percebidas com a mesma intensidade no ambiente educacional, que enfrenta o desafio de acompanhar uma geração que modificou substancialmente sua forma de construir conhecimento. Trata-se de um público exposto a um ritmo acelerado de vida e a um mercado de trabalho em constante mutação, exigindo constantes aprimoramentos profissionais em curtos períodos de tempo.

Nesse cenário, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desempenha um papel vital na formação de indivíduos para atuarem em um mundo do trabalho dinâmico e complexo. A formação humana integral – que abarca não apenas competências técnicas, mas também habilidades socioemocionais e valores éticos –



torna-se cada vez mais essencial. Paralelamente, com o advento das tecnologias digitais e o acesso instantâneo a informações por meio de dispositivos móveis, os sujeitos da educação passaram a demandar metodologias mais ágeis, interativas e acessíveis, que respeitem seus tempos, ritmos e contextos de aprendizagem.

É nesse contexto que o Microlearning emerge como uma proposta metodológica inovadora e relevante para a EPT. Desenvolvido inicialmente no meio corporativo, o Microlearning responde aos desafios contemporâneos por meio de conteúdos organizados em pequenos blocos, acessíveis em tempo reduzido e de maneira flexível, com o objetivo de promover a aprendizagem contínua, ativa e significativa. De acordo com Hug (2005), trata-se de uma metodologia que propõe o ensino em "peças", ou pílulas de conhecimento, com até 15 minutos de duração, apoiadas em recursos digitais e que se adaptam às rotinas e às necessidades dos estudantes.

Além de promover maior autonomia e engajamento, essa abordagem dialoga com os princípios da EPCT ao permitir que a aprendizagem se integre às diversas dimensões do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Diante disso, torna-se urgente explorar e aprofundar o potencial do Microlearning no planejamento curricular e nas práticas pedagógicas da educação técnica.

Partindo desses pressupostos, o presente artigo objetiva revelar a viabilidade da metodologia Microlearning para a EPCT, com base na análise de dados empíricos obtidos a partir da aplicação de duas sequências didáticas construídas com microunidades de ensino-aprendizagem (MUE) na disciplina Eletrônica I, de um curso técnico subsequente ao Ensino Médio ofertado por um Instituto Federal. Após a implementação das MUE, foram aplicados questionários semiestruturados a discentes e ao docente da disciplina, com o objetivo de compreender suas percepções sobre a experiência metodológica.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), o que permitiu categorizar e interpretar as contribuições do Microlearning no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o estudo busca conceituar e exemplificar como essa metodologia pode se desenhar na prática pedagógica da EPT, além de elencar diretrizes para seu planejamento e aplicação,



contribuindo com o debate sobre práticas didáticas inovadoras e a formação integral dos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Microlearning e a EPT

As transformações exigidas no campo educacional, especialmente diante do cenário contemporâneo da educação no Brasil, também se refletem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, é essencial refletir sobre práticas pedagógicas que promovam a compreensão profunda dos conceitos que fundamentam a EPT — ancorados no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura —, com apoio da interdisciplinaridade e das múltiplas relações com o mundo do trabalho. Essa reflexão evidencia desafios que ainda precisam ser superados, muitos deles relacionados aos contextos históricos que moldaram a trajetória da EPT no Brasil, historicamente voltada à formação profissional restrita a qualificações manuais específicas para determinados postos.

Segundo Ramos (2008), a educação profissional deve fundamentar suas propostas curriculares nos novos perfis profissionais, valorizando a capacidade de aprendizagem contínua e a formação de competências essenciais à inserção no mundo do trabalho. Espera-se do profissional contemporâneo a habilidade de articular e mobilizar conhecimentos embasados em princípios éticos, a fim de atender de forma eficaz e eficiente às novas demandas da prática social e do mundo do trabalho. Ainda segundo a autora, o processo de formação profissional não deve se limitar ao domínio técnico-operacional de uma função específica, mas deve contemplar uma visão holística do trabalho, permitindo ao profissional atuar com desenvoltura nos diferentes elos da cadeia produtiva.

As bases organizacionais e de planejamento no que se refere às regulamentações têm avançado significativamente na busca por uma formação integral, alinhada ao contexto histórico atual e às exigências do mercado, mas, sobretudo, voltada à formação do cidadão-trabalhador em sua plenitude. Isso implica a adoção de práticas pedagógicas que fomentem processos de aprendizagem ativos e significativos, em sintonia com as características da geração atual de estudantes, marcadamente



impactada pelas transformações tecnológicas e midiáticas que modificam continuamente as formas de aprender.

Nesse cenário, o Microlearning surge como uma resposta aos desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições e empresas, constantemente pressionadas pelo mundo do trabalho em rápida evolução. Conforme Hug (2005), o Microlearning – ou Microaprendizagem – emergiu na educação corporativa por volta da década de 1960, na Universidade de Stanford (EUA), com o objetivo de qualificar trabalhadores por meio de microaulas e conteúdos breves. Desde então, essa metodologia passou por diversos avanços, sendo objeto de pesquisa em áreas como aquisição de competências, práticas pedagógicas e processos de aprendizagem.

No contexto da EPT, o Microlearning oferece uma abordagem inovadora e relevante para a formação voltada ao mundo do trabalho. Ele permite que os estudantes absorvam conhecimentos de forma ágil, prática e interativa, aproximando-os da realidade que vivenciarão em seus futuros contextos profissionais.

2.2 Microlearning – Conceito

A metodologia Microlearning, termo resultante da junção das palavras *micro* (pequeno) e *learning* (aprendizagem), propõe um modelo de ensino baseado em pequenas unidades de conteúdo transmitidas em doses breves, geralmente com duração inferior a 15 minutos. Trata-se de uma aprendizagem em “fatias”, que utiliza tecnologias flexíveis para possibilitar o acesso em diferentes momentos e contextos – por exemplo, durante deslocamentos ou em intervalos curtos do dia (Hug, 2005).

Esse conceito está alinhado às transformações contínuas e aceleradas do mundo contemporâneo, exigindo novas formas de produção e distribuição de conteúdos educacionais. Para Kapp e Defelice (2019, p. 24-25), o Microlearning é “uma unidade instrucional que proporciona um breve envolvimento em uma atividade intencionalmente projetada para obter um resultado específico do participante”, e envolve, ainda, o que este fará com os resultados dessa experiência de aprendizagem.

Essa abordagem ultrapassa o momento imediato da aprendizagem, propondo que o conhecimento adquirido se estenda ao longo da trajetória do indivíduo. No Microlearning, os conteúdos são apresentados de forma simples, direta e focada nos



objetivos essenciais da aprendizagem. O propósito principal é viabilizar uma aquisição de conhecimento rápida, porém significativa e consistente, favorecendo a assimilação e retenção dos conteúdos pelos estudantes.

2.3 Microlearning – Linhas gerais para aplicação

O Microlearning é uma abordagem metodológica que se fundamenta na entrega de conteúdos curtos, que podem ser rapidamente consumidos, compreendidos e aplicados. Embora seja amplamente utilizado em ambientes digitais e dispositivos móveis, o Microlearning também pode ser implementado em contextos presenciais, híbridos e online. O conteúdo, nesse modelo, é estruturado de forma objetiva e centrada em um único objetivo de aprendizagem, o que favorece a aquisição eficiente de conhecimento.

Hug (2005) argumenta que o Microlearning pode ser compreendido como um conjunto de modelos de aprendizagem que interagem com diferentes conceitos, estruturas e domínios, oferecendo novas perspectivas para os processos de ensino. Segundo Friesen (2007), essa abordagem se caracteriza por unidades de tempo reduzidas – minutos ou segundos, em vez de horas ou dias – e por formatos breves, como frases, manchetes ou pequenos cliques, contrastando com textos longos, artigos ou palestras extensas. Essa metodologia é frequentemente aliada ao uso de tecnologias móveis e multimídia.

Souza e Amaral (2013) complementam essa perspectiva ao afirmar que o Microlearning pode assumir múltiplas formas: texto, vídeo, áudio, imagem, gráfico, desenho, fotografia, entre outros. Esses recursos podem ser organizados individualmente ou reunidos em microconteúdos integrados, adaptando-se às necessidades dos estudantes e ao contexto de aprendizagem.

Na prática, o Microlearning se manifesta por meio de pequenos vídeos, exposições breves e disponibilização prévia de conteúdos online. A diversidade de recursos permite uma integração eficaz entre teoria e prática, incentivando metodologias ativas e promovendo uma aprendizagem significativa. Ao permitir que os estudantes se envolvam com os conteúdos de forma autônoma, essa abordagem favorece maior foco, motivação e retenção, além de permitir revisitações conforme as



necessidades individuais de cada aprendiz.

Segundo Oliveira et al. (2021, p. 477),

é um método de ensino que pode ser utilizado em qualquer área do conhecimento, de forma rápida, objetiva, precisa e concisa. O conteúdo é fracionado visando à otimização do tempo e à retenção do ensino, considerando a capacidade de atenção e memorização dos indivíduos. É preferencialmente utilizado com tecnologias móveis, devido às facilidades de acesso aos dados. Para sua efetividade, o planejamento e o design instrucional são elementos fundamentais.

Sob essa perspectiva, a implementação do Microlearning está frequentemente associada a metodologias ativas e ao uso de recursos educacionais e tecnológicos variados. O tempo reduzido de entrega dos conteúdos, aliado à diversidade de formatos e atividades, tende a despertar o interesse dos estudantes e aumentar seu engajamento. Contudo, para que essa estratégia produza os efeitos desejados, é essencial que os professores planejem cuidadosamente as atividades, assegurando a articulação entre os conteúdos e um equilíbrio entre experiências digitais e interações presenciais.

Kapp e Defelice (2019) destacam que o Microlearning pode ser fundamentado em diferentes teorias da aprendizagem, como o behaviorismo, o construtivismo e o cognitivismo, dependendo dos objetivos educacionais visados. Essas teorias não atuam de forma isolada, mas se articulam aos conteúdos, às competências e às habilidades trabalhadas nos currículos.

De modo geral, o Microlearning caracteriza-se por:

- Conteúdos breves e focados, com duração máxima de 15 minutos;
- Ênfase na aprendizagem eficaz e significativa, orientada por resultados específicos;
- Atividades centradas em objetivos claros, como o desenvolvimento de competências ou habilidades pontuais.

Sua aplicação envolve uma variedade de recursos pedagógicos e tecnológicos, como vídeos, quizzes, podcasts, infográficos, textos curtos, flashcards, mapas mentais, simulações e brainstormings, entre outros. O elemento da flexibilidade é crucial: os estudantes devem ter autonomia para acessar os conteúdos conforme seu ritmo e



disponibilidade, promovendo uma aprendizagem ativa, concisa, autodirigida e acessível – indo além dos limites da sala de aula tradicional.

Conforme demonstrado, não há um único caminho para a aplicação do Microlearning. Sua força reside justamente na adaptabilidade às necessidades do contexto e dos sujeitos aprendentes. Ainda assim, é imprescindível que os objetivos de aprendizagem estejam bem definidos, a fim de garantir a efetividade dos processos educacionais.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e investigação empírica, visando embasar teoricamente o conceito de Microlearning, compreender sua implementação prática na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e identificar temáticas recorrentes e linhas de pesquisa relacionadas à metodologia. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Para fundamentar a proposta, foram utilizados artigos científicos recentes e obras de autores como Oliveira (2022), Oliveira et al. (2021), Kapp e Defelice (2019), Souza e Amaral (2013), Ramos (2008), Friesen (2007) e Hug (2005).

Com base nesse referencial teórico, foram elaboradas duas sequências didáticas a partir de uma unidade da ementa da disciplina Eletrônica I, ministrada pelo professor colaborador da pesquisa. As atividades foram organizadas em microunidades de ensino-aprendizagem (MUE), planejadas segundo os princípios do Microlearning propostos por autores como Hug (2007), Friesen (2007), Kapp e Defelice (2019), Alves (2020) e Oliveira (2022). A intenção foi investigar como a abordagem pode ser incorporada ao currículo da EPT e quais impactos promove na organização do ensino.

As microunidades foram construídas com conteúdos concisos, fragmentados em “pílulas de conhecimento” e disponibilizados em diferentes formatos (vídeos, textos e formulários), permitindo uma aprendizagem ativa, significativa e autodirigida. Foram consideradas variáveis como tempo, espaço, dificuldades,

descobertas e percepções dos estudantes para o planejamento e reestruturação das MUE. Os Quadros 1 e 2 a seguir apresentam as duas sequências didáticas utilizadas:

Quadro 1: Sequência Didática 1.

Atividade	Tempo (min)	Espaço
1. Apresentação das orientações iniciais.	10'	Sala de aula
2. Vídeo 1 – https://www.youtube.com/shorts/_3CyEN4kdL8	1'	Virtual (assíncrono)
3. Vídeo 2 – https://www.youtube.com/watch?v=ooxfeHwGj8U	11'	Virtual (assíncrono)
4. Leitura – https://drive.google.com/file/d/1PbzCRNr...	1'	Virtual (assíncrono)
5. Exercício – Google Forms	5'	Virtual (assíncrono)
6. Revisão e correção das atividades	15'	Sala de aula

Objetivo: Compreender o que são transistores e suas funções básicas.

Quadro 2: Sequência Didática 2.

Atividade	Tempo (min)	Espaço
1. Apresentação das orientações iniciais	10'	Sala de aula
2. Vídeo – https://www.youtube.com/watch?v=aXGdP5LnDUk&t=65s	7'	Virtual (assíncrono)
3. Leitura – https://drive.google.com/file/d/1Kh5Vtx...	3'	Virtual (assíncrono)
4. Exercício – Google Forms	5'	Virtual (assíncrono)
5. Micro parágrafo reflexivo	5'	Virtual (assíncrono)
6. Revisão	15'	Sala de aula
7. Avaliação	15'	Sala de aula

Objetivos: Distinguir entre transistores NPN e PNP; explorar aplicações práticas dos transistores.

Elaborado pelo autores (2025).

As sequências didáticas implementadas possibilitaram observar o desempenho e a experiência dos estudantes com a metodologia, oferecendo uma base prática para análise.

Com o intuito de obter uma compreensão mais ampla dos impactos do Microlearning no processo de ensino-aprendizagem, foram utilizados, como



instrumentos de coleta de dados questionários. Conforme Gerhardt e Silveira (2009), o questionário é um instrumento composto por questões ordenadas, destinadas à coleta de dados sobre opiniões, atitudes, conhecimentos e expectativas dos respondentes.

Após a realização das duas sequências didáticas, foram aplicados questionários contendo perguntas abertas e fechadas – a um docente e a 17 discentes da turma. O questionário destinado ao professor investigou aspectos relacionados à sua formação, práticas pedagógicas, percepção sobre a aplicação do Microlearning e a contribuição para a EPT. Já o questionário dos discentes abordou questões como engajamento, receptividade, compreensão e motivação em relação à disciplina e à experiência metodológica. Para preservar a identidade dos estudantes, foi utilizado um sistema de codificação com a letra "D" seguida por números de 1 a 17 (D1, D2, ..., D17).

A análise dos dados obtidos foi conduzida com base na técnica da **Análise de Conteúdo**, conforme Bardin (2011), que consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e interpretação das mensagens. O processo analítico foi estruturado em três etapas:

- **Pré-análise:** leitura flutuante dos questionários, identificação de hipóteses e definição de categorias iniciais;
- **Exploração do material:** codificação e recorte das respostas com base nos indicadores estabelecidos, identificação de unidades de registro e categorização temática;
- **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** interpretação crítica das categorias e unidades de registro à luz do referencial teórico, permitindo compreender o impacto da metodologia Microlearning no contexto investigado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do aporte teórico juntamente com o material coletado nos questionários feitos ao docente e aos discentes, discutiu-se a implementação da metodologia Microlearning no curso de Eletrônica Subsequente ao Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense - Campus Macaé a fim de fomentar a formação holística através



da relação teórico-prática nas aulas da disciplina Eletrônica I.

4.1 Perspectiva do docente

A análise categorial permitiu a organização das unidades de registro em torno de categorias que emergiram das questões abertas e se estruturaram em torno das percepções do professor sobre a implementação das Micro Unidades de Ensino (MUE).

4.1.1 Perfil docente e concepção de ensino

A primeira categoria, perfil docente e concepção de ensino, revelou que o professor colaborador da pesquisa é formado em engenharia elétrica, possui pós-graduação em docência do ensino superior e mestrado em Pesquisa Operacional & Inteligência Computacional, atuando no curso técnico em Eletrônica subsequente ao ensino médio há mais de 5 anos. O docente expressa identificação com o perfil dos estudantes, por também ter origem na formação técnica, o que influencia positivamente sua motivação para atuar no curso, especialmente no turno da noite. Ressalta ainda que considera relevante a adaptação curricular frente às transformações tecnológicas, especialmente no que se refere à incorporação da inteligência artificial como aliada à melhoria da qualidade do ensino.

4.1.2 Metodologias ativas

A segunda categoria, compreensão sobre metodologias ativas, evidenciou que o docente reconhece o potencial dessas metodologias para promover o protagonismo discente. Porém, sobre a didática de sala de aula, o docente afirma que não utiliza metodologias ativas e que os recursos didáticos e tecnológicos utilizados, são: apresentações em PowerPoint e vídeos. Na concepção de Bacich & Moran (2018), infere-se que:

Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Bacich & Moran, 2018, p.81).

A dualidade entre teoria e prática reforça um ensino tradicional em meio a uma realidade atual, em que as metodologias ativas são fundamentais para promover um



ensino ativo e significativo que põe o estudante no centro do processo de aprendizagem. Segundo Bacich & Moran (2018), as metodologias ativas compreendem diversas técnicas, procedimentos e estratégias empregadas pelos professores para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Seu aspecto ativo está associado à adoção de práticas pedagógicas que promovem a participação dos alunos, incentivando seu envolvimento em atividades práticas nas quais desempenham um papel ativo na sua própria formação.

4.1.3 Sobre o Microlearning

Na categoria percepção sobre a implementação do Microlearning, o professor avaliou a metodologia de forma altamente positiva, destacando que as microunidades de ensino-aprendizagem (MUE) dinamizaram as aulas, promoveram maior participação dos alunos e facilitaram o engajamento tanto em sala quanto nas atividades extraclasse. A estrutura do material, descrita como dinâmica, colorida e atrativa, foi apontada como um dos fatores determinantes para o sucesso da metodologia, superando inclusive a resistência inicial dos alunos em realizar tarefas domiciliares. Essa superação foi evidenciada na segunda aula, na qual se observou maior envolvimento dos estudantes, refletindo o potencial do Microlearning em promover uma aprendizagem ativa e significativa. Segundo Bacich & Moran (2018):

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (Bacich & Moran, 2018, p.53)

4.1.4 Planejamento e execução das microunidades de ensino-aprendizagem

A quarta categoria, planejamento e execução das MUE, abordou os aspectos técnicos e práticos relacionados à aplicação da metodologia no que tange ao tempo e espaço. O professor relatou a necessidade de reorganizar o tempo didático, uma vez que a proposta exigiu a ampliação da carga horária destinada ao conteúdo “Transistor”, anteriormente trabalhado em dois tempos, agora estendido para quatro. A fragmentação dos conteúdos em blocos de até 15 minutos exigiu planejamento



detalhado e elaboração de materiais específicos, conforme preconizado pela lógica do Microlearning, que defende o ensino por meio de “pílulas” de conhecimento concisas, objetivas e acessíveis. Quanto ao espaço, não houve mudanças ou adequações necessárias, toda a aplicação ocorreu em sala de aula e com atividades em casa.

4.1.5 Perfil da turma

A categoria, perfil da turma e desafios no processo de ensino, foi avaliada pelo professor colaborador da pesquisa que a considerou heterogênea, com alunos que trabalham embarcados, o que dificulta a sua presença nas aulas, tornando-se uma turma desafiadora por serem faltosos. Segundo ele, sobre as práticas pedagógicas, os estudantes demonstram resistência para estudar em casa, ou seja, cumprir com as atividades de casa. Tal realidade torna o trabalho docente mais desafiador e reflete diretamente na resistência ao estudo fora do ambiente escolar, o que se configura como uma dificuldade adicional à aplicação de metodologias como o Microlearning, cujo design instrucional pressupõe aprendizagem contínua, para além do espaço formal da sala de aula. Masetto (2003) destaca a importância de uma sociedade que possibilite ao indivíduo desenvolver-se pessoal e socialmente de forma integral, abrangendo aspectos educacionais, políticos, éticos, econômicos e culturais, bem como os direitos individuais e responsabilidades sociais, promovendo, assim, a cidadania. Nesse contexto, enfatiza-se a relevância da aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning), que transcende os espaços escolares e se estende por toda a existência humana.

4.1.6 Desafios e limites

Por fim, a categoria desafios e limites evidenciou preocupações relacionadas à infraestrutura e ao suporte institucional necessários para implantação do microlearning. A escassez de recursos tecnológicos, dificuldades de conectividade e ausência de formação específica dos docentes para elaboração de materiais visuais e interativos foram apontadas como barreiras à replicação da metodologia. Na concepção do professor, é necessário investimento em formação continuada e suporte técnico especializado. Além disso, ressaltou que a necessidade de maior tempo de preparação do material pode gerar conflitos na carga horária dos professores. Apesar



desses desafios, ele reafirma o potencial da metodologia para aprimorar o ensino e a aprendizagem, desde que haja suporte adequado para sua implementação.

Em síntese, a análise dos dados aponta que a aplicação das MUE com base na metodologia Microlearning contribui significativamente para a inovação pedagógica no contexto da EPT, mas impõe grandes desafios. A experiência proporcionou ao docente uma nova perspectiva sobre sua prática pedagógica, evidenciando a importância da adoção de estratégias ativas, para a promoção de um ensino mais atrativo, eficiente e centrado no estudante. Ainda que haja desafios a serem superados, os resultados demonstram o potencial transformador do Microlearning no contexto do ensino técnico.

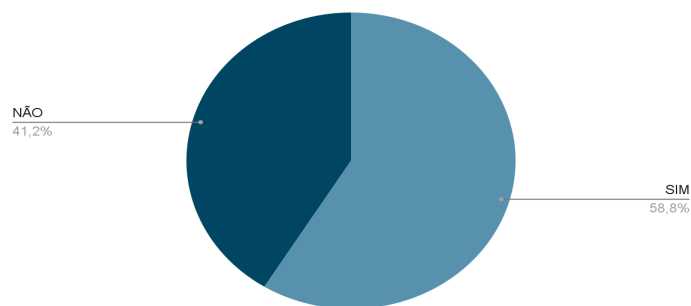
4.2 Perspectivas dos Discentes

A partir das respostas ao questionário semiaberto, emergiram categorias que permitiram compreender tanto o perfil da turma quanto a percepção dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, em especial com a implementação da metodologia Microlearning.

4.2.1 Compreensão dos conteúdos

A questão 1 do questionário buscou investigar a percepção dos estudantes quanto à compreensão dos conteúdos. Dos 17 discentes, 10 afirmaram ter dificuldades (58,8%) de compreender os conteúdos da disciplina. Mesmo entre os estudantes que não apontaram dificuldades, a capacidade de concentração durante as explicações do professor foi ressaltada, indicando que aspectos da atenção e motivação são determinantes no processo de aprendizagem. Essa constatação reforça a importância de metodologias que contribuam para a manutenção do engajamento do estudante ao longo do tempo. Os resultados reforçam a necessidade de um currículo que associa-se à realidade atual do educando que possuam práticas pedagógicas que ajudem no foco e atenção, bem como, metodologias que possibilitem ao educando rever os conteúdos em outros momentos. Tal fala dos estudantes, reforça a relevância da metodologia Microlearning pelo fato de se adequar à concepção dos discentes sobre o seu processo de aquisição de conhecimento. Conforme resultado apresentado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1: Você costuma ter dificuldade em entender os conteúdos desta disciplina?



Fonte: Elaboração própria (2025).

4.2.2 Percepção sobre o Microlearning

A categoria seguinte, percepção sobre o Microlearning, evidenciou uma aceitação significativa da metodologia Microlearning por parte dos discentes. Quando questionados sobre a experiência com a metodologia, 94,1% (16 estudantes) relataram que aprenderam melhor dessa forma. Os principais aspectos positivos destacados foram a objetividade, a clareza, a utilização de vídeos curtos, e a possibilidade de aprendizagem prática sobre os componentes eletrônicos. As atividades diversificadas e de curta duração, características centrais do Microlearning, foram bem avaliadas por 88,2% dos participantes, que relataram maior compreensão dos conteúdos. Os estudantes afirmaram que aprender por partes facilitou a assimilação, tornando o conteúdo mais objetivo. Conforme apontado por Langreiter e Bolka (2005), a fragmentação dos conteúdos pode ser um recurso eficaz quando aliada a estratégias de personalização da aprendizagem. Assim, é importante que as microunidades de ensino-aprendizagem (MUE) à serem produzidas sigam princípios do design instrucional que contemplem recursos variados, flexibilidade de acesso, e possibilidades de aprofundamento, conforme as necessidades e os interesses individuais dos discentes. Como demonstra o gráfico:

GRÁFICO 2: Você considera que aprendeu melhor dessa forma?

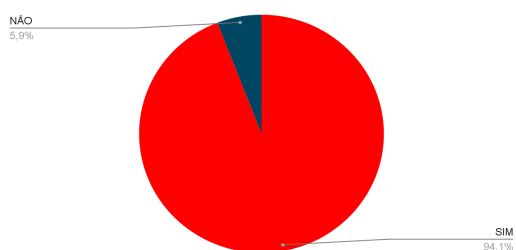
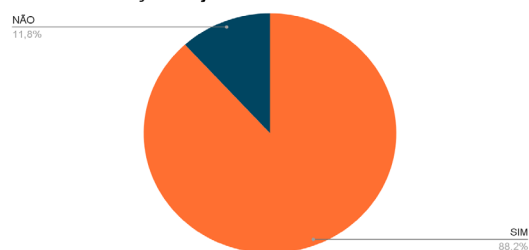


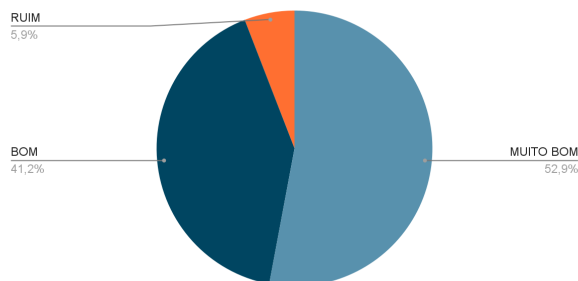
GRÁFICO 3: Você considera que as atividades diversificadas e de curta duração te ajudaram a entender o conteúdo?



Fonte: Elaboração própria (2025).

Assim, com relação ao modo como foi ensinado o conteúdo, 52,9% dos estudantes consideram o método como “muito bom” e 41,2 % “bom” , sendo 5,9% considerando a forma ruim, ou seja, apenas 1 discente contrário à opinião dos demais sem relatar a justificativa. Na opinião dos participantes, foi um bom complemento à aprendizagem, simples, dinâmico e com boas informações.

GRÁFICO 6: Como você avalia o modo como foi ensinado o conteúdo?



Fonte: Elaboração própria (2025).

Todos os estudantes apontaram diferenças entre as aulas convencionais e aquelas que utilizaram o Microlearning. Entre os aspectos positivos destacados, estão: a aplicação prática, a utilização de vídeos curtos, o dinamismo e o aumento da atenção e engajamento. Essa percepção se alinha aos princípios do Microlearning, que busca promover aprendizagem ativa, personalizada e situada no contexto real do estudante. As falas dos discentes ilustram essa perspectiva:

“Mais dinâmica, mostrou como seria na vida real.” (D3)

“Prendeu mais a minha atenção.” (D10)

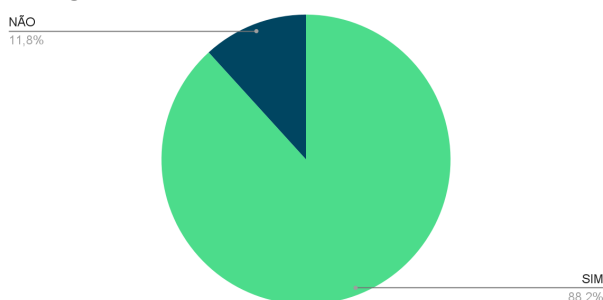
“A forma de aprendizagem foi diferente.” (D9)

4.2.3 Desempenho e eficácia

Sobre a categoria, desempenho e eficácia, os dados evidenciam alto rendimento na avaliação final, com 11 estudantes acertando todas as questões objetivas, 4 estudantes acertando 9 questões e apenas um estudante ficando com 8 acertos e outro 7 acertos. Esse resultado reforça a percepção positiva quanto à metodologia aplicada. Adicionalmente, 88,2% dos estudantes acreditavam que obteriam uma boa nota, justificando sua confiança pelo fato da metodologia ter favorecido a compreensão objetiva dos conteúdos. A avaliação da metodologia como "muito boa" ou "boa" por

94,1% dos discentes evidencia o impacto positivo do Microlearning na autopercepção de desempenho e aprendizagem. Sobre o desempenho na avaliação, 15 participantes, 88,2% acreditavam obter uma boa nota, enquanto 2 discentes, 11,8% responderam que não. Aos contrários, a justificativa se deu ao fato da prova ter mais cálculo e por achar que aplicação não trouxe muito mais conhecimento do que já tinha. Os participantes favoráveis pontuaram que o método foi eficaz para a sua aprendizagem sobre o tópico estudado, que aprendeu a matéria de forma objetiva e que conseguiram absorver bem o conteúdo. Conforme o gráfico:

GRÁFICO 4: A partir dessa experiência, você acredita que conseguirá obter uma boa nota na avaliação?



Fonte: Elaboração própria (2025).

A categoria, limitações e percepções contrárias, revelam que apesar da maioria ter se posicionado de forma favorável, dois discentes (11,8%) expressaram insatisfação com a abordagem, alegando que a metodologia se assemelhou ao “dever de casa” e que não houve aprofundamento teórico. Essa crítica revela uma concepção tradicional de ensino, na qual o professor é o centro do processo e a carga teórica tem maior peso. Tal percepção ressalta a necessidade de formação para a autonomia.

4.2.4 Potencial da metodologia

Por fim, a categoria, potencial da metodologia e perspectivas futuras, evidenciam que em termos gerais, 92% dos estudantes demonstraram alto grau de satisfação com a proposta de ensino aplicada. A implementação do Microlearning contribuiu significativamente para a motivação, engajamento e compreensão dos conteúdos, demonstrando-se eficaz como estratégia de ensino em cursos técnicos, especialmente em contextos em que os estudantes conciliam trabalho e estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da metodologia Microlearning no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente na disciplina de Eletrônica I do curso técnico subsequente ao ensino médio do IFFluminense – Campus Macaé, revelou-se uma experiência significativa tanto para o docente quanto para os discentes. A partir da análise das percepções levantadas, constatou-se que o uso das Micro Unidades de Ensino (MUE) contribuiu para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo maior engajamento, participação e interesse dos estudantes nas atividades propostas.

A fragmentação dos conteúdos em blocos menores, com linguagem acessível, recursos visuais e digitais, favoreceu a compreensão dos conteúdos e possibilitou aos alunos maior autonomia no gerenciamento de seus estudos. Esse formato mostrou-se adequado ao perfil dos estudantes, que convivem com uma rotina intensa e demandam propostas pedagógicas mais flexíveis e interativas.

Do ponto de vista docente, a aplicação da metodologia promoveu uma reflexão sobre as práticas de ensino e evidenciou o potencial das metodologias ativas para transformar a dinâmica da sala de aula. Embora o professor reconheça não utilizar metodologias ativas de forma sistemática, a experiência com o Microlearning indicou caminhos possíveis para a renovação didática, mesmo diante dos desafios relacionados à infraestrutura, conectividade e à necessidade de formação continuada.

As análises também revelaram limitações importantes para a continuidade e ampliação dessa prática, como a escassez de recursos tecnológicos e a resistência de parte dos alunos às atividades extraclasse. Ainda assim, a experiência evidenciou que, com o devido planejamento, suporte institucional e formação docente, o Microlearning pode ser incorporado como estratégia efetiva para potencializar a aprendizagem, especialmente em contextos de EPT, onde a formação humana integral e o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais são fundamentais.

Em síntese, os resultados obtidos demonstram que o Microlearning não apenas responde às exigências contemporâneas de um ensino mais ágil, acessível e centrado no estudante, mas também se configura como uma abordagem metodológica

promissora para promover inovação pedagógica na EPT. Recomenda-se, portanto, o aprofundamento de estudos sobre a aplicação dessa metodologia em outras disciplinas e instituições, bem como o investimento em políticas de formação e infraestrutura que viabilizem sua adoção em larga escala.

REFERÊNCIAS

FRIESEN, N. (2007). **"The microlearning agenda in the age of educational media"**. In: *Proceedings of the 3rd Microlearning Conference*. p. 63-78. Hug, T. (2005). Micro Learning and Narration: exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of "micro units" and didactical micro-learning arrangements. In: *Proceedings of The Fourth Media in Transition Conference*. [s/p].

GABRIEL MENDONÇA DE OLIVEIRA, J.; LEONARDO MONTEIRO DA ROSA, M.; FREITAS DA SILVA, M.; MARIA ARAÚJO SANTOS, L. **A aplicação experimental do micro learning na educação profissional e tecnológica**. RENOTE, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 476-485, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.121371. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/121371>. Acesso em: 5 dez. 2024.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUG, Theo. (2005). **Micro Learning and Narration Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of "micro units" and didactical micro-learning arrangements**. In fourth Media in Transition conference (pp. 1-13). Disponível em: <http://web.mit.edu/comm-forum/legacy/mit4/papers/hug.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

LANGREITER, Christian; BOLKA, Andreas. **Snips & Spaces: Managing Micro learning**. In: *Proceedings of the Microlearning Conference, Innsbruck, Austria, 23-24 Jun. 2005*. Disponível em: <https://www.bolka.at/pubs/2005/snips.pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção de mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

OLIVEIRA, Jaime Gabriel Mendonca de. **A utilização do processo micro learning na**



Educação Profissional & Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/27060>. Acesso em: 21 de julho de 2023.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf . Acesso em: 30 mai. 2023.

SOUZA, M. I. F.; AMARAL, S. F. (2013). **Modelo de produção de microconteúdo para aprendizagem com mobilidade.** *Inovaeduc*, v. 2. p. 1-17. Acesso em: 21 de julho de 2023.

CAPÍTULO 9

PROEJA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA JOVENS E ADULTOS COM ÊNFASE EM PAULO FREIRE, PIERRO E GAUDÊNCIO FRIGOTTO

Elizabeth Santos de Nasaré Cantarino
Severino Joaquim Correia Neto

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, criado em 2005, representa uma iniciativa crucial no cenário educacional brasileiro. O programa visa ampliar as oportunidades de acesso à educação profissional e tecnológica para jovens e adultos, promovendo a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho de forma articulada com a elevação da escolaridade. Com a visão libertadora de (Freire, 1987) e as críticas de (Frigotto, 2004[E1]), que o ensino integrado necessita passar reformulações e já a autora (Di Pierro, 2000), cita a desigualdade social dentro das instituições para esse perfil de alunos e que o EJA ao ser criado, seria este programa, como fosse “um pagamento de uma dívida social para com os que não tiveram acesso à educação na idade certa”. O programa de educação para Jovens e adultos (PROEJA) tem sido um tema de grande relevância nas últimas décadas, tornando-se alvo de grandes debates, onde as falas tentam descobrir onde está a falha em nosso sistema educacional, que venham trazer mudanças em situação das evasões, reprovações no PROEJA. E é a partir desta questão, criar um empenho para que cresça as oportunidades de quem procura o programa, no qual a sua finalidade é oferecer estudos de qualidade a quem não cursou ou concluiu seus estudos na idade certa.

PALAVRAS-CHAVES: Proeja. Desigualdade Social. Políticas Públicas. Educação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Educação de Jovens e Adultos foi planejado para desempenhar um papel importante na inclusão social e uma das finalidades é ajudar jovens e adultos a se qualificarem profissionalmente e a conquistar melhores oportunidades de emprego. Como está escrito na Constituição de (BRASIL,1988), em seu artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Por ser uma legislação nacional, ela dá garantias à educação gratuita, onde reconhece os direitos das pessoas jovens e adultas ao ensino fundamental.

No (Art. 208) da Constituição diz:

O dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996) [...]
VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988).

Segundo Freire (1987), como citado por (MARTINS, FLORÊNCIO, CHAVES E BRITO, 2015, pp. 3-5), ele defende em seu livro “Pedagogia do oprimido” que “a educação é um dispositivo de libertação, tornando os discentes cidadãos conscientes e ativos para o aprender” (MARTINS, FLORÊNCIO, CHAVES E BRITO, 2015). Os autores citam que as falas de Freire contribuíram para o desenvolvimento da cidadania e para a formação de pessoas conscientes e críticas. A educação deveria ser um dispositivo mais presente para combater as desigualdades sociais tão profundas em nossa sociedade.

Em outras contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, incluem a defesa de uma educação “contextualizada e emancipatória, a valorização da experiência e da cultura dos educandos, a utilização de metodologias participativas e dialógicas”. Ele enfatiza que “A educação é um ato político, pois é por meio dela que os indivíduos se formam para a cidadania e para a participação na sociedade. Políticas públicas educacionais que visam à democratização do acesso e da qualidade da educação são, portanto, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.” (FREIRE, 1996. 146 p. Coleção Leitura). O autor destaca a importância da educação como um instrumento de transformação social.

Essa citação pode ser usada para argumentar a favor de políticas públicas que promovam a educação inclusiva, a educação de qualidade para todos e a educação para a cidadania. Essas políticas são importantes para garantir o acesso à educação a todos, independentemente de sua classe social, raça, gênero ou religião. Além disso, elas são essenciais para que todos os indivíduos tenham as oportunidades necessárias para desenvolver seu potencial e participar ativamente da sociedade.

A citação veio reforçar as críticas sobre políticas públicas educacionais que são excludentes ou que não promovem a qualidade da educação. Essas políticas podem perpetuar as desigualdades sociais e impedir que os indivíduos tenham as oportunidades necessárias para uma vida plena. Segundo o artigo do Coordenador do



MEC (HADDAD e et al. 2002), diz que “É evidente, pois, que não se obtém solução do problema da educação de jovens e adultos sem uma política de oferta abrangente e de qualidade para a educação básica regular”, continua a presenciar realidades que ainda acontecem em nossos dias atuais.

Conforme escreveram as autoras Ciavatta e Ramos (2011), elas afirmam que:

“A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (CIAVATTA, RAMOS 2011).

Já Frigotto (2004) trouxe uma reflexão no Seminário Nacional do Ensino médio, nos dias 05 e 06 de junho de 2003, onde afirmou que o “Ensino concomitante não era relevante e deixa claro que a criação do EJA para trabalhadores necessitavam ser uma formação completa”, pois muitos deles já estavam no mercado de trabalho, mas sem nenhum conhecimento técnico (Frigotto, 2004, p.67). Analisando esta fala do autor, no Seminário Nacional do Ensino Médio, realizado em 2003, o professor abordou o tema do ensino médio concomitante, tecendo críticas à sua estrutura e defendendo uma reformulação que o tornasse mais abrangente e eficaz. Ele apontou algumas críticas ao ensino médio concomitante, entre elas estão:

*Dualidade excludente: Frigotto criticava a dualidade entre a formação geral e a profissionalizante, presente no modelo concomitante que segrega os alunos em “intelectuais” e “práticos”.

*Precarização da formação profissional: A oferta da formação profissional em escolas de ensino médio regular, muitas vezes sem infraestrutura adequada e corpo docente especializado, resultava em uma formação precária e desvalorizada.

*Desigualdade social: O modelo concomitante era visto como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, pois limitava as oportunidades dos alunos de classes menos favorecidas.

Mediante a esses pontos apontados por Frigotto, ele apresentou algumas propostas para o Ensino médio que são:



*Formação integral: um ensino médio que promovesse a formação integral dos alunos, combinando a educação geral com a profissional de forma integrada e contextualizada.

*Flexibilidade curricular: Propunha um currículo flexível, que permitisse aos alunos escolherem itinerários formativos de acordo com seus interesses e aptidões.

*Vínculo com o mundo do trabalho: O ensino médio deveria ter um vínculo estreito com o mundo do trabalho, preparando os alunos para os desafios do mercado de trabalho e para a vida profissional.

Já nas reflexões e visão de Di Pierro, renomada educadora e pesquisadora brasileira, que dedicou grande parte de sua vida à análise crítica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com ênfase nas raízes e consequências da desigualdade social que permeiam essa modalidade de ensino, em sua obra, "EJA: Trajetórias, Desafios e Propostas", a autora desvenda as diversas formas pelas quais a "desigualdade" se manifesta na EJA, desde a "precarização das infraestruturas escolares até a invisibilidade das lutas e necessidades dos estudantes marginalizados". A autora critica a histórica desvalorização da EJA por parte do Estado e da sociedade, que a relegam a um status inferior ao ensino regular, perpetuando a "exclusão social e a negação de oportunidades" para os jovens e adultos que buscam retomar seus estudos.

A educação profissional é entendida como fator de mobilidade social, conquanto, o Proeja é revelador de poucos debates e disputas internas, observando-se uma busca incansável de consenso em torno de questionamentos básicos para a educação de jovens e adultos, busca esta, frequentemente, permeada por situações contraditórias, tanto no âmbito interno como no externo. Entre tantos avanços e recuos, ao longo do processo, tenciona-se aqui vislumbrar quais as possibilidades de organização de um sistema realmente eficaz voltado à inclusão de jovens e adultos trabalhadores (Correia Neto, 2016, p.26).

Di Pierro também se debruça sobre as "desigualdades internas" presentes na EJA, onde diferentes grupos sociais – como mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência – enfrentam barreiras específicas para sua plena participação e



aprendizado. A autora defende uma abordagem pedagógica intercultural e inclusiva, que valorize as experiências e saberes dos estudantes da EJA, reconhecendo a diversidade como um potencializador da aprendizagem. Ao longo de sua trajetória, Di Pierro se tornou uma voz incansável na luta por uma EJA mais justa e transformadora. Sua produção intelectual, marcada por rigor e sensibilidade, inspirou e orientou diversas pesquisas e ações voltadas à superação das desigualdades sociais na educação de jovens e adultos no Brasil.

Para além da análise crítica, (Di Pierro, 2016) também propôs alternativas e soluções para combater a desigualdade social na EJA. Entre suas propostas, destacam-se:

Ø Implementação de políticas públicas: que garantam o acesso universal e de qualidade à EJA, com investimento em infraestrutura adequada, material didático acessível e formação continuada de professores;

Ø Desenvolvimento de currículos: que abordem as realidades e necessidades dos estudantes da EJA, promovendo a: inclusão social e o reconhecimento da diversidade;

Valorização do papel da EJA: como instrumento de emancipação social e transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2 METODOLOGIA

O Proeja atual (Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica – EJA EPT) adota uma metodologia de ensino voltada às especificidades dos jovens e adultos, considerando suas trajetórias de vida e experiências prévias. Fundamentada na aprendizagem significativa, essa abordagem propõe que os conteúdos sejam contextualizados à realidade dos estudantes, favorecendo uma compreensão mais profunda e relevante. Diante do exposto, para assegurar o acesso e a permanência, é fundamental que o curso seja oferecido com maior flexibilidade de horários, permitindo que os alunos conciliem os estudos com suas demais responsabilidades.



- Flexibilidade: Os cursos são oferecidos em diferentes horários e formatos, de modo a atender às necessidades dos alunos.

- Participação: Os alunos são incentivados a participar ativamente das aulas, de modo a construir seu próprio conhecimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os autores ao longo de suas carreiras pedagógicas, contribuíram de forma direta para que acontecessem mudanças expressivas no que diz respeito a Educação de jovens e adultos. Segundo a pedagogia Freiriana, sua ênfase que a educação como prática libertadora e foi fundamental para o Proeja. Freire defendia uma educação que fosse crítica, transformadora e que partisse da realidade dos educandos. Essa visão se conecta com o objetivo do Proeja de empoderar os jovens e adultos através da educação.

Na visão de Gaudêncio Frigotto (2010), ele defendia a educação profissional como um “instrumento de emancipação humana”. Ele argumentava que a educação profissional deve ser crítica e qualificadora, preparando os trabalhadores para o mercado de trabalho, mas também para a participação social e política. As ideias do autor se conectam com o objetivo do Proeja de promover a inclusão social e a transformação social que possam vencer os principais obstáculos para os que precisam.

Di Pierro, uma grande renomada educadora e pesquisadora brasileira, dedicou grande parte de sua obra à análise crítica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusive, em seu livro “EJA: Trajetórias, Desafios e Propostas”, a autora identificou diversos impedimentos que limitavam a eficácia do programa. Alguns deles seriam:

1. Precarização das condições de ensino: No que diz respeito a infraestrutura, as escolas com situações precárias, falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos limitados dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

2. Salários baixos e condições precárias de trabalho: Professores da EJA frequentemente recebem salários defasados e enfrentam condições de trabalho precárias, o que compromete a qualidade do ensino.



3. Desvalorização da EJA: Visto como “Estigma social”, a EJA ainda é vista por muitos como uma modalidade de ensino inferior ao ensino regular, o que gera desmotivação entre os alunos e dificulta a captação de novos estudantes.

4. Falta de reconhecimento dos certificados: Diplomas da EJA nem sempre são reconhecidos pelas instituições de ensino superior e pelo mercado de trabalho, limitando as oportunidades de progressão social e profissional dos alunos.

5. Currículos ou conteúdos desatualizados e descontextualizados: Currículos muitas vezes não dialogam com as vivências e necessidades dos alunos da EJA, dificultando o aprendizado e a aplicação do conhecimento no cotidiano, além da Falta de flexibilidade curricular, onde a rigidez dos currículos impediam a adaptação às diferentes realidades e necessidades dos alunos, limitando a personalização do ensino.

6. Desafios pedagógicos específicos: Entre os desafios, estão a Diversidade de Perfis e Experiências, pois a EJA reúne alunos com diferentes idades, escolaridades, experiências de vida e ritmos de aprendizagem, o que exige do professor um grande esforço para atender às necessidades individuais. Outro desafio é as deficiências na Formação de Professores. A formação inicial e continuada dos professores da EJA nem sempre é adequada para lidar com as especificidades da modalidade, comprometendo a qualidade do ensino.

7. Falta de apoio e Políticas Públicas eficazes: Investimento insuficiente: O governo federal e os estados não investem o suficiente na EJA, o que limita a oferta de vagas, a infraestrutura das escolas e a qualidade dos materiais didáticos; Desarticulação entre as políticas públicas: A falta de articulação entre as diferentes políticas públicas que impactam a EJA dificulta a implementação de ações eficazes para o fortalecimento da modalidade.

8. Desigualdades Sociais: Desigualdade de acesso: Fatores socioeconômicos, como pobreza, raça, gênero e localização geográfica, limitam o acesso à EJA para grupos mais vulneráveis da população; Desigualdade no aprendizado: As desigualdades sociais se refletem no processo de ensino-aprendizagem, com alunos de grupos mais vulneráveis apresentando piores resultados.

9. Falta de Participação da Comunidade: Desenvolvimento de políticas públicas sem diálogo: A ausência de diálogo com a comunidade na elaboração e implementação de



políticas públicas para a EJA limita a efetividade das ações; Baixo engajamento da comunidade escolar: A comunidade escolar nem sempre se envolve ativamente na EJA, o que limita o apoio aos alunos e à escola.

10. Superando os Impedimentos: Caminhos para uma EJA Mais Eficaz: Diante dos desafios apresentados por Di Pierro, é fundamental buscar soluções para que o PROEJA possa cumprir de forma mais eficaz seu papel na sociedade brasileira. Entre as medidas necessárias estão: Maior investimento na EJA: Aumento do investimento público na infraestrutura das escolas, na formação de professores, na produção de materiais didáticos e na oferta de programas de apoio aos alunos; Implementação de políticas públicas articuladas: Criação de políticas públicas intersetoriais que abordem as diversas dimensões da EJA, desde o acesso à educação até a certificação para o trabalho.

Além dessa grande obra, quando em parceria no ano de 2010, com Haddad, esclareceu que Programa (EDUCAR[1]) onde sua regulamentação só aconteceu em 1986 e que não seria um prosseguimento do MOBRAL[2], mas uma nova forma inovadora de trazer a educação para os que não puderem acessar na idade certa ou de alguma forma foram excluídos do direito a educação. A constituição brasileira diz que, conforme o (Art. 208, parágrafo I da Constituição) diz:

I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Mediante a isso os autores reforçam que o Educar não seja confundido e relatam que:

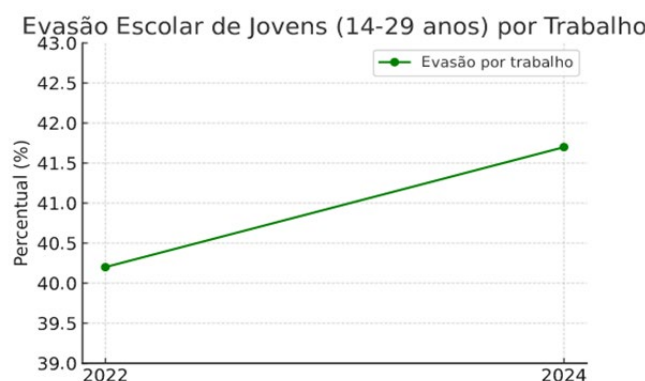
Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 120).

Notícias atuais no site do próprio MEC, relatam que o programa pode ter sofrido algumas derrotas e desvalorização no Programa e isso pode ter refletido na

quantidade de evasão que vem acontecendo nos últimos anos. Brasil (2000), descreveu que “A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar”. Diante de grandes barreiras que a EJA vem enfrentando, a pesquisa deverá questionar quais seriam essas perspectivas desse projeto para o futuro e o que pode ser feito para que o mesmo obtenha resultados excelentes, com pontos facilitadores que possam contribuir para alcançar um número maior de pessoas.

Um dos dados alarmantes é que existe um grande crescimento do analfabetismo entre jovens e adultos, isso já constatado na pesquisa realizada pelo IBGE do ano de 2018 e publicada em junho de 2019 com o resultado da Amostra de Domicílios Contínua, o Brasil tem, pelo menos, 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos que são analfabetos (6,8% de analfabetismo). No mundo, mais de 750 milhões permanecem nessa situação. A meta, para o ano de 2018, seria menor do que o pesquisado em 2015, mas o resultado esperado não foi obtido. Informações no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo no Brasil e no mundo.



Fonte: IBGE (2019, n. p.) – Adaptada pela autora.

Outro dado alarmante. Segundo o mesmo site, em 2024, com as informações vindas do Pnad[3], no dia 22 de março, umas das causas da evasão sendo a maioria, 41,7% dos jovens entre 14 e 29 anos, tudo pela necessidade de ter que trabalhar. O número representa um aumento de 1,5 ponto percentual em comparação com 2022. Vejo no gráfico a seguir, segundo o Censo de 2023, publicado em 2024, os motivos do crescimento da evasão escolar:

3.1 Educação Tecnológica no PROEJA

O Programa poderia oferecer maiores oportunidades de educação e qualificação profissional para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, se recebesse mais apoio social, mais recursos e se a sociedade cobrasse mais por seus direitos, onde o PROEJA poderá atender à demanda existente e contribuir para a transformação social do Brasil. Se o programa tivesse alcançado com propriedade os seus objetivos, ele teria mais capacidade de promover alguns benefícios para os jovens que precisam concluir seus estudos e se qualificar. Entre os benefícios, estão:

- Promover a qualificação profissional: O programa oferece cursos de formação inicial e continuada (FIC), qualificação profissional e educação profissional técnica de nível médio, em áreas com potencial de geração de emprego e renda.
- Integrar a educação profissional à educação básica: O Proeja busca articular a formação profissional com a educação básica, de modo a garantir uma formação integral aos jovens e adultos.
- Promover a inclusão social: O programa visa promover a inclusão social dos jovens e adultos, combatendo a desigualdade social e a exclusão.

Sendo Assim, A educação tecnológica é um componente fundamental do Proeja, pois permite que os jovens e adultos desenvolvam as habilidades e competências necessárias para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e tecnológico.

O programa oferece cursos em diversas áreas tecnológicas, como:

- Informática: Noções básicas de informática, softwares específicos, programação, etc.
- Comunicação e informação: Produção de conteúdo digital, mídias sociais, etc.
- Gestão: Administração de empresas, contabilidade, etc.
- Saúde: Cuidador de idosos, auxiliar de enfermagem, etc.
- Indústria: Eletricista, eletromecânico, etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contextualização mais ampla uma nação assustadoramente desproporcional, emergente, de capitalismo periférico e dependente, com um histórico educacional marcado pelo confronto entre o dualismo da escola clássica e escola para o trabalho, é condição de se fortalecer o diálogo, explorar e reforçar a discussão sobre uma educação integrada, politécnica e emancipadora nos Institutos federais, capaz de formar para o trabalho complexo e produzir ciência e tecnologia compatíveis com as demandas sociais, educacionais, econômicas, políticas e financeira região em que os seus campi estão fincados e ter dentro das políticas públicas algo não meramente teórico e sim que suas práticas aconteçam de forma e real e continua do compromisso firmado pelos institutos federais a oferta e compromisso na formação e capacitação dos Jovens e Adultos no modelo integrado de ensino.

Logo, o Proeja é um programa fundamental para a democratização da educação profissional e tecnológica no Brasil. Destarte, o programa oferece oportunidades de qualificação profissional para jovens e adultos, contribuindo para a inclusão social, qualidade de vida, a redução da desigualdade social e o desenvolvimento econômico-financeiro do país. Sendo assim, O mínimo que se espera, que o novo PNE consiga atender a enorme demanda das políticas públicas, amenizando os dilemas que a educação vem sofrendo nos últimos anos.

Portanto, grandes pensadores da educação enfatizam que o PROEJA seja mais crítico, transformador e emancipador e que de fato incluam a parcela de uma sociedade periférica, parda, preta e socialmente vulneráveis que por motivos outros não conseguiram concluir seus estudos na idade correta foram deixados para trás insta que a função do estado democrático de direito reparar, incluir, aumentar o número de jovens, adultos e idoso esses atores sociais que foram ignorados por quem deveriam lutar por um aumento expressivo de pessoas atendidas pelo PROEJA.

REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Acesso em: 08 de junho de 2024.

BRASIL. Constituição do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jun 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 08 jun 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 08 jun 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 08 jun 2024.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>.

CORREIA NETO, Severino Joaquim. A formação profissional dos estudantes do curso de eletrotécnica do IFF – campus Macaé, da modalidade Proeja: contribuições sociais, educacionais e de empregabilidade. 2016.114 -116f (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad Americana, Assunção – PY, 2016.

DI PIERRO, M.C., (2000). As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. Tese de Doutorado em Educação. PUC – SP, 314 p. Acesso em: 14 jul 2024.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (coords). *Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada – Proposições*. Niterói, 17 de dezembro de 2002.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A formação do “cidadão produtivo”: da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens (2001-2004). Rio de Janeiro: UFF, 2004. Relatório de pesquisa.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: CUT, 2005a. p. 19-62.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (1994). *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994*. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago.2000.

HADDAD, Sérgio et al. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)* / Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2000, n.14, pp.108-130.



IBGE. Taxa de Analfabetismo no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais, de 2015 a 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2015-2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>.

IBGE. PNAD Contínua: Pesquisa nacional por amostra domiciliar 2023. Agência de Notícias IBGE, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>.

MARTINS, Francisca Claudivânia Gomes; FLORÊNCIA Vitória Régia Candéa; CHAVES, Flávio Muniz; BRITO, Francisco Cardoso de. A pedagogia do oprimido e a práxis pedagógica libertadora de Paulo Freire. XXII Semana de Educação da Universidade Estadual do Ceará 31 de agosto a 04 de setembro de 2015. Universidade Estadual do Ceará –

CAPÍTULO 10

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS MACAÉ DO IFFLUMINENSE

Juliana Gomes da Rocha Barreiros Alves⁸

Leonardo Salvalaio Muline⁹

José Augusto Ferreira da Silva¹⁰

RESUMO

A inclusão social das pessoas com deficiência por meio da efetivação do direito à educação, com a garantia de atendimento educacional especializado, bem como do acesso e permanência na educação básica previstos no Plano Nacional de Educação, de modo a promover a dignidade, a autonomia e cidadania e, portanto, a verdadeira inclusão, ainda representa um desafio para a educação pública nacional. Este artigo busca, a partir de um relato de experiência, apresentar e refletir sobre as práticas pedagógicas inovadoras inclusivas existentes no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense, a partir de 2018 ao momento presente, com foco na educação de jovens surdos e surdas do campus, trazendo reflexões sobre as dificuldades e desafios na efetivação do direito à inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar e profissional, direito humano e constitucionalmente garantido pela Constituição Federal de 1988, bem como sobre o processo de exclusão das pessoas com deficiência, que remonta historicamente à Antiguidade. No tocante à metodologia, a pesquisa fez uso de uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de cunho exploratório. A pesquisa permitiu inferir que, apesar dos esforços institucionais e a despeito dos direitos e garantias legais, ainda existem muitos desafios e obstáculos a serem superados para que seja efetivada, de fato, a inclusão social das pessoas com deficiência pela escola e pela comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos; Educação Profissional e Tecnológica; Inclusão; Pessoas com deficiência.

⁸ Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), Macaé, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé – Rodovia Amaral Peixoto, km 164, s/n, Lagoa, Macaé, RJ, Brasil, CEP: 27925-290. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1136-784X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8559342-834361931>.

⁹ Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Brasil. Professor no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) e Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT – IFFluminense), Macaé, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé – Rodovia Amaral Peixoto, km 164, s/n, Lagoa, Macaé, RJ, Brasil, CEP: 27925-290. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6532025449371654>.

¹⁰ Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Brasil. Professor no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) e Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT – IFFluminense) Macaé, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé – Rodovia Amaral Peixoto, km 164, s/n, Lagoa, Macaé, RJ, Brasil, CEP: 27925-290. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1719-4740> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2-157216556092647>

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social das pessoas com deficiência por meio da efetivação do direito à educação, com a garantia de atendimento educacional especializado, de modo a promover a dignidade, a autonomia e cidadania e, portanto, a verdadeira inclusão, ainda se apresenta como um desafio para o país. Esse grupo de pessoas ainda vive à margem da sociedade, e a carência de políticas públicas efetivas e programas sociais voltados à inclusão social, somados, por vezes, à necessidade em sensibilizar a comunidade em prol de ações inclusivas, contribuem para o crescimento das disparidades sociais, promovendo a exclusão social das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, tomando por base a ideia de inovação como “uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa” (Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019, p. 104) este artigo pretende, por meio de um relato de experiência, trazer à discussão algumas das práticas pedagógicas inclusivas no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense, a partir de 2018 ao momento presente, com foco na educação de jovens surdos e surdas do *campus*, provocando necessárias reflexões sobre as dificuldades e os desafios impostos na efetivação do direito à inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar e profissional, direito humano e constitucionalmente garantido pela Constituição Federal de 1988, essencial à cidadania, bem como refletindo sobre os processos excludentes, que remontam historicamente à Antiguidade.

A motivação deste artigo parte das inquietações surgidas a partir da vivência profissional no *campus* Macaé do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), por meio da qual tem sido possível observar a baixa participação de jovens surdos e surdas no campus, em atividades de pesquisa e extensão, por exemplo, consideradas inovadoras e voltadas à formação integral e emancipadora, em uma perspectiva Freireana (Freire, 1996). Além disso, a pesquisa faz uso dos resultados obtidos por meio de Relatório sobre o perfil e necessidades educacionais de estudantes surdos e surdas do Instituto Federal Fluminense (Dias, 2023), apresentado como produto educacional do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFFluminense.



Assim, este texto busca, de forma preliminar e a partir da realização de pesquisa bibliográfica, apresentar as transformações sofridas pelo conceito de deficiência, vindo o termo pessoa com deficiência a ser oficialmente convencionado por meio Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 2006. O documento, posteriormente ratificado pelo ordenamento jurídico brasileiro, adquiriu, desta forma, um status de norma constitucional e, conseqüentemente, passou a ser adotado como parâmetro de controle das demais normas e reconheceu, em âmbito internacional, a dinamicidade do conceito, assim como a importância da utilização da terminologia adequada como forma de desconstrução de estereótipos sociais e favorecimento da inclusão social das pessoas com deficiência. A partir desta relevante mudança, cabe destacar, laconicamente e sem esgotar-se, por meio de pesquisa documental, alguns documentos institucionais, tais como o Programa de Acessibilidade Educacional do IFFluminense (IFFluminense, 2018), alguns dispositivos constitucionais e a Lei Brasileira de Inclusão, que garantem e regulam os direitos da pessoa com deficiência, apontando os direitos sociais, especificamente o direito à educação, essencial para a inclusão e para a construção de um viver digno, dotado de autonomia e cidadania plena. Observa, também, a presença e relação de tais princípios nas ações afirmativas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência.

Ulteriormente, traz breves considerações sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas e, em síntese, faz uma apresentação do campus Macaé do IFFluminense.

Por fim, disserta acerca dos desafios que se colocam perante a efetivação da educação inclusiva de jovens surdos e surdas no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense e a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que efetivem esse direito.

O presente artigo, portanto, adota como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, buscando o subsídio teórico na temática da inclusão social, das práticas inovadoras em Educação Profissional e Tecnológica, nos direitos humanos e no Programa de Acessibilidade Educacional (Proae), do



IFFluminense, sendo realizada leitura prévia sobre estes temas para a sua elaboração. Assim, a principal inquietação surgiu em razão de observações feitas a partir da vivência profissional, enquanto assistente de alunos do campus Macaé do IFFluminense, que suscitou o questionamento sobre a realidade institucional de promoção e efetivação da inclusão de pessoas com deficiência no campus Macaé do IFFluminense, precipuamente estudantes surdos e surdas do campus.

Como principais subsídios teóricos deste texto, foram escolhidos Candau e Moreira (2003) e Bonavides (2007) para tratar mais especificamente de sobre educação escolar e a importância de uma educação fundamentada no respeito aos direitos humanos. Já para o tema da inclusão social das pessoas com deficiência e do princípio da dignidade humana, foram escolhidos Cocurutto (2008), Tsutsui (2014), Barroso (2010; 2014) e Araújo e Ferraz (2010). No tocante à formação emancipadora e crítica, Freire (1996).

1.1 O conceito de deficiência

Por um longo período de nossa história, a pessoa com deficiência foi, de maneira geral, desprezada pela sociedade, considerada de maneira vilipendiosa. Foram diversas as vertentes e contextos históricos nos quais analisou-se e buscou-se definir o conceito de pessoa com deficiência, considerando, num primeiro momento, as suas causas, a partir de questões biológicas e físicas, como também de questões que transcendem a razão e a ciência, por meio do tratamento das pessoas com deficiência como pessoas impuras ou castigadas por Deus (Piovesan, 2010, *apud*. Araujo; Ferraz, 2010), gerando assim o repúdio da sociedade, com a consequente invisibilidade e exclusão dessas pessoas, numa perspectiva social.

Num segundo momento, passou-se pelo estágio da invisibilidade e segregação das pessoas com deficiência (Araujo; Ferraz, 2010). No terceiro estágio, a deficiência era tratada como uma enfermidade, demandando assim, práticas assistencialistas no apoio social a essas pessoas (Araujo; Ferraz, 2010).

Já o último estágio, que compreende o momento presente, alicerça-se nos princípios da inclusão social da pessoa com deficiência, à luz do princípio da dignidade da pessoa humana, com enfoque na desconstrução de padrões sociais



vigentes (Araujo; Ferraz, 2010), de forma a fomentar o respeito às diferenças, corrigindo as desigualdades, pautando-se em quatro elementos neste contexto, quais sejam: “a dignidade, a autonomia, a igualdade e a solidariedade” (Madruga, 2016, p. 69). O art. 20 da Lei nº 8.742, de 07/12/93, menciona em sua redação original o termo “pessoa portadora de deficiência”, considerada como “aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho” (Brasil, 1993).

Conforme o disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, reputa-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil,, 2015).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo (2006) reconhece que Deficiência é um conceito em movimento, no sentido de sua transformação e aperfeiçoamento, reconhecendo que “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]” (Convenção..., 2006).

Diante do exposto, pode-se observar a evolução do conceito de deficiência ao longo da história. Conforme expõe Tsutsui (2014), conceituar a pessoa com deficiência como aquela incapaz para o trabalho e para a vida independente não se mostra mais adequado.

Ocorre que, mesmo diante da evolução do conceito, em termos ortográficos e semânticos, ainda é necessária, e imperativa, a mudança do olhar da sociedade à pessoa com deficiência, mas de maneira a outorgar-lhes o tratamento digno, oferecendo os meios necessários à conquista da autonomia, cidadania e da igualdade no tratamento, sem, no entanto, desconsiderar os aspectos que os tornam "desiguais".

1.2 A evolução e a elevação dos princípios da inclusão social e da dignidade da pessoa humana à categoria de princípios constitucionais e sua importância na educação.

A Constituição Federal de 1988 apresenta como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana. O termo também é encontrado outras vezes ao longo do texto constitucional, mas a eles não se limita, sendo princípio primordial para a interpretação constitucional (Brasil, 1988).

O termo dignidade humana, elevado à categoria de princípio constitucional pela Carta Magna de 1988, enfrentou questionamentos por juristas em todo o mundo, devido a não unanimidade do termo quanto ao seu alcance, necessidade e conceito jurídico, utilizado na interpretação das constituições, nas decisões judiciais que envolviam questões moralmente complexas, como exemplo, na exigência dos direitos sociais, entre outros. (Barroso, 2014). Num conceito que remonta ao contexto da Antiguidade, referia-se a um *status* social ou político ocupado pelo homem e, em decorrência disto, gerava um dever geral de respeito, honra e deferência (Barroso, 2014). Observa-se, portanto

[...] na cultura ocidental, começando com os romanos e chegando até o século XVIII, o primeiro sentido atribuído à dignidade – enquanto categorização dos indivíduos – estava associado a um status superior, uma posição ou classificação social mais alta. Como se percebe, a dignidade em seu sentido pré-moderno pressupunha uma sociedade hierarquizada, na qual a desigualdade entre diferentes categorias de indivíduos era parte constitutiva dos arranjos institucionais. De modo geral, a dignidade era equivalente à nobreza, implicando em tratamento especial, direitos exclusivos e privilégios. (Barroso, 2014, p. 14)

O Cristianismo, por sua vez permeia, com valores religiosos a concepção de dignidade da pessoa humana e, com o surgimento do movimento Iluminista, no final do século XVII, a abordagem da razão tomou lugar, passando o homem a valorizar o método científico como base para o conhecimento e o progresso, aliados à ideia das liberdades individuais e da ética, trazidas pelo Humanismo, exercendo assim um contraponto aos ideais religiosos então vigentes, produtos do contexto histórico que remonta à Antiguidade, e trazendo a luz, de maneira mais clara, a concepção de dignidade humana, na qual o homem não mais é um meio, mas o fim em si mesmo (Castro, 2016).



Já no século XX, os horrores trazidos pelas Guerras Mundiais, excepcionalmente pela Segunda Guerra Mundial, que trouxe ao conhecimento do mundo o genocídio e o antissemitismo, demonstrou a fragilidade de valores morais, éticos e políticos na proteção aos valores humanos em âmbito internacional, de forma a alcançar a todos os povos do globo, conferiram força à dignidade da pessoa humana, elevando-a posteriormente ao topo do ordenamento jurídico internacional, sendo positivada em diversos documentos. Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual traz em seu texto o termo “dignidade” em diversas passagens, entre elas, em seu preâmbulo, ao reconhecer que a dignidade é “[...] inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

Como afirmado anteriormente, as concepções anteriormente citadas, a respeito da dignidade humana, remontam a contextos históricos diferentes da atualidade. A hodierna concepção de dignidade da pessoa humana está diretamente ligada ao valor intrínseco do ser. Como define Barroso (2010, p. 18), a dignidade da pessoa humana, proposição atual, poder ser entendida como

[...] a conduta ética consiste em agir inspirado por uma máxima que possa ser convertida em lei universal; todo homem é um fim em si mesmo, não devendo ser funcionalizado a projetos alheios; as pessoas humanas não têm preço nem podem ser substituídas, possuindo um valor absoluto, ao qual se dá o nome de dignidade.

No tocante à inclusão social, a Constituição Federal de 1988, traz de maneira subjacente em seu artigo 3º, incisos I, III e IV, o princípio da inclusão social, ao descrever como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, entre outros, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Observa-se, então, diante da elevação desses princípios, como princípios maiores, especialmente no tocante à Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, a importância de se proporcionar uma vida humana digna para todos.



Para tanto, mostra-se imperiosa a firmeza na manutenção do propósito em dizimar-se todos os meios de exclusão social, permitindo o exercício pleno da cidadania, por meio da garantia da segurança, da saúde, da cultura, do esporte e lazer, e, dentre outros, da educação, principal objetivo do presente trabalho. Afinal, como assevera Cocurutto (2008, p. 14),

[...] o princípio da inclusão social de todos os miseráveis e hipossuficientes e o princípio da dignidade da pessoa humana, consagrados na Constituição Federal, existem objetivando uma qualidade de vida superior a toda e qualquer pessoa e impondo a necessidade de amplo respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia, à convivência familiar e comunitária, aos direitos de personalidade, e às prestações públicas de qualidade, posto que, respectivamente, estabelecem os objetivos da Nação e a própria estrutura do Estado Democrático de Direito, norte que jamais poderá ser desconsiderado.

Na Constituição Federal de 1988, os direitos sociais, os quais também integram os direitos fundamentais, encontram-se consubstanciados no artigo 6º, estando entre eles, a educação, o trabalho, o lazer e a assistência aos desamparados (Brasil, 1988), possuindo tais direitos o vínculo direto com a concretização da vida digna, com a efetivação de direitos individuais e sociais, dentre outros, escopo do princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Conforme afirma Bonavides (2007, p. 642) “sem a concretização dos direitos sociais não se poderá alcançar jamais a ‘Sociedade livre, justa e solidária’, contemplada constitucionalmente como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”.

1.3 Práticas pedagógicas pautadas no princípio da dignidade da pessoa humana e da inclusão social como garantia da afirmação social e do exercício pleno da cidadania da pessoa com deficiência.

A formação para o exercício ativo e crítico da cidadania implica, no complexo mundo que vivemos, a necessária educação voltada para a formação de sujeitos integrais, críticos, capazes de intervir na sociedade, promovendo ou propondo mudanças significativas e transformadoras da realidade.

Dessa forma, as práticas pedagógicas demandam uma inovação, não apenas no sentido de novas e modernas descobertas científicas e tecnológicas, mas no sentido de superação de um modelo de educação bancária, baseada na mera transmissão de conteúdo. No, sentido da Educação Profissional e Tecnológica, significa a superação



de sua dualidade estrutural que aparta formação profissional da formação intelectual, trazendo estudantes ao centro do processo de ensino e aprendizagem, propiciando-lhes, nas palavras de Castaman, Vieira e Pasqualli (2019, p.107),

[...] condições para que aprenda a conhecer, a compreender o mundo que o cerca, a desenvolver competências e habilidades necessárias à aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos, e a conviver e a viver com os outros despertando a consciência da participação e construção social e, principalmente, a ser pleno, capaz de agir com autonomia, de posicionar-se e tomar suas decisões.

Contudo, não basta que a educação seja emancipadora, crítica, instrumento de superação de dualidades. É preciso, antes disso, que seja inclusiva. Sobre isso, Esquinsani (2021, p. 280) afirma que “a educação inclusiva tem uma relação direta com a cultura escolar, com os aspectos de organização e acolhimento”, e trata, portanto, “de inserção, de pertencimento amplo ao espaço escolar, que implica em adaptações e alterações da cultura escolar tradicional”

A educação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988, é um dos direitos e garantias fundamentais, classificada como um direito social, de todos, e dever da família e do Estado e da família, sendo fundamental a colaboração da sociedade, visando, conforme preceitua em seu caput o art. 205 da Carta Magna, “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 1988).

A partir da leitura do supracitado dispositivo constitucional, verifica-se, acerca do escopo da formação educacional do indivíduo, o destaque, entre outros, ao desenvolvimento individual e o preparo para o exercício da cidadania, como atenta Cocurutto (2008, p. 25) “voltadas à realização da vida social digna e feliz”.

Tal compreensão não pode ser apartada do conteúdo do princípio da dignidade humana, tão quanto do princípio da inclusão social. Este entendimento advém de que, ao especialmente considerar que a educação é um direito social, que promove a inclusão, e, por sua vez, é um direito fundamental e, como tal, destina-se a combater a marginalização, as desigualdades sociais ou quaisquer formas de discriminação, de forma que haja a predominância do bem comum e da dignidade humana (Cocurutto,



2008), sendo implícito daquele princípio, o qual orienta toda a Constituição e todas as normas infraconstitucionais brasileiras.

Considerando a educação como um dos alicerces voltados à promoção de inclusão, as instituições e estabelecimentos de ensino, como instituições sociais, têm o dever moral de estarem atentas ao acolhimento das diferenças, de forma a propiciar um ambiente de justiça, efetivada por meio de condições iguais de aprendizagem, convívio social e exercício pleno da cidadania, não apenas no aspecto político como também nos aspectos civis e sociais, e autonomia da pessoa com deficiência, conferindo-lhe um existir digno, com o pleno exercício de seus direitos e liberdades.

Podemos dizer que, além da afinidade com o texto constitucional e sua interpretação à luz dos princípios da dignidade da pessoa humana e da inclusão social, a educação inclusiva e, principalmente o meio onde é exercida, também está

[...] afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos (as) os (as) alunos (as), cada um (a) com suas características individuais. Além disso, é a base da sociedade para todos, que acolhe os sujeitos e se modifica para garantir que os direitos de todos (as) sejam respeitados. (Diniz, 2012, p. 39)

Assim, de forma a efetivar uma educação afinada e pautada no respeito aos direitos humanos, valorizando e acolhendo as diferenças, as instituições de ensino públicas, enquanto espaço precípuo de socialização, privilegiadas no tocante à diversidade de seus sujeitos, precisam reorientar os seus projetos político-pedagógicos, direcionando esforços para uma educação humanizadora, não apenas de seus estudantes, mas de toda a comunidade escolar. Para Benevides (2007, p. 347), a escola pública

[...] é um *locus* privilegiado pois, por sua própria abertura, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem. Na escola pública, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática.” (Benevides, 2007, p. 347)

Portanto, mais do que nunca e considerando as dificuldades históricas das instituições de ensino no concerne à aceitação das diferenças, as quais tende sempre a silenciar e homogeneizar (Candau; Moreira, 2003) e que a EPT vai além da formação para o mundo do trabalho, principiando a formação de sujeitos integrais, sob a



perspectiva Freiriana, torna-se imperiosa a reflexão e adoção de práticas pedagógicas inovadoras no sentido de transformação da realidade posta às pessoas com deficiência, preparando-as para o pleno exercício de sua cidadania e autonomia.

Nesse sentido, é pertinente refletir sobre uma educação inclusiva que fomentem a criatividade e reflexão, a formação de sujeitos efetivamente protagonistas e, por fim, a inovação, caminhando de encontro a uma formação profissional e ao desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem às essas pessoas um tangível exercício efetivo da cidadania.

Cabe pensar tais práticas, portanto, “como um conjunto de ações que se somam às demais preocupações e inquietações que constituem o campo educacional e que necessitam de constantes reflexões, de modo a contribuir para a implementação de ações concretas” (Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019, p. 101).

1.4 O *campus* Macaé do Instituto Federal Fluminense

Contando com décadas de existência, o atualmente denominado Campus Macaé do Instituto Federal Fluminense é, em termos de área ocupada, infraestrutura e gestão de pessoas, o segundo maior campus do instituto. (Instituto..., 2015a).

Situado em uma região onde se concentram diversas empresas e multinacionais ligadas ao setor de petróleo, o Campus Macaé do Instituto Federal Fluminense é conhecido na região pela formação de mão de obra técnica qualificada, sendo considerada um referencial na formação de ponta no município de Macaé, recebendo também estudantes de outros municípios vizinhos, como Rio das Ostras e Cabo Frio.

Sua construção foi iniciada em 1987, a partir da doação do terreno onde está instalado, pela Prefeitura de Macaé, por meio de convênio firmado entre MEC/SETEC e a Petrobras, vindo a ser inaugurado no dia 29 de julho de 1993 (Alves; Alves, 2020).

Contando com dezenas de servidores, entre docentes e técnicos administrativos, e mais de discentes da educação básica de nível médio e técnico e superior, o campus recebe, anualmente, centenas de alunos do Ensino Médio Integrado e Subsequente, e dezenas de alunos dos cursos superiores de Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica e Licenciatura História, além de contar



com cursos de pós-graduação stricto sensu, em busca de uma sólida formação educacional e qualificação profissional.

Este artigo ancorou-se na deficiência sensorial (surdez) e na importância de propiciar os meios para o pleno exercício da autonomia de estudantes surdos, em plena condição de igualdade, no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense, pautando-se nos princípios constitucionais da inclusão social e da dignidade da pessoa humana, destacando, no tocante a educação de surdos que, conforme bem assevera Madruga,

[...] os surdos escrevem de maneira bem diversa daquela das pessoas ouvintes, vez que, no lugar de aprenderem a língua portuguesa por meio da oralidade, aprendem-na como segunda língua, e somente na forma escrita. A primeira língua para eles é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, mormente com o advento da Lei n. 10.436/2002, que dispõe sobre o seu uso e dá outras providências. Dessa forma, os surdos aprendem o sistema de Libras para só então aprender a língua portuguesa. Ocorre que, em Libras, diversas estruturas morfossintáticas são diferenciadas em relação ao idioma dominante (no caso, o português), pelo que tais diferenças se refletem nas produções escritas das pessoas com deficiência auditiva. (Madruga, 2016, p. 229)

É importante destacar que, âmbito institucional, o Instituto Federal Fluminense, por meio de outros campi, já adotava práticas inclusivas na educação de jovens surdos. Entretanto, no campus Macaé, tais ações afirmativas voltadas à inclusão, têm se desenvolvido com maior amplitude, de certa forma, recentemente. Em 2016, o campus recebeu sua primeira aluna surda, estudante do curso de Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio. Desde então, com o objetivo proporcionar a comunicação com pessoas surdas na comunidade, por meio do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), além da explicação da legislação existente em relação ao surdo, foi desenvolvido no campus Macaé o projeto Educação e Surdez. Até então o servidor coordenador do mencionado projeto era o único intérprete de Libras no campus, atuando, na maior parte do seu tempo, em sala de aula, na interpretação para a também, até então, primeira e única aluna surda do campus, a qual também atuava como auxiliar no projeto. (Instituto..., 2016a).

Num processo contínuo de recepção e formação de estudantes, em sua grande maioria interessados precipuamente na formação técnica, com vistas ao mercado de trabalho, a gestão do campus Macaé, empossada em abril de 2016, recebeu mais



estudantes com deficiência. Em 2018, esse número passou para o total de 18 (dezoito) alunos. Entre estes, 08 (oito) eram surdos, aprovados em processo seletivo de provas destinado ao provimento de vagas para o Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos.

Um pouco antes, em julho de 2016, o campus empossou uma Tradutora – Intérprete de Linguagem Sinais. Já em 2017, o Instituto divulgou novo Processo Seletivo, destinado à contratação, por tempo determinado, de profissionais técnicos especializados em Linguagem de sinais, de nível superior, respondendo ao aumento na demanda de atendimento de estudantes com deficiência auditiva, matriculados nos cursos no IFFluminense. Nesse processo, mais três profissionais foram designados para atuarem no campus Macaé.

Diante do crescente número de estudantes com deficiência matriculados, um novo desafio revelou-se perante o campus: a efetividade na promoção da educação de fato e de direito, tão bem como a promoção de um ambiente inclusivo, que possibilitasse, a priori, a comunicação e o desenvolvimento da convivência social na comunidade escolar, permitindo o exercício da autonomia, cidadania, por meio da afirmação social desses jovens com deficiência. Desta forma, fez-se ainda mais formação precipuamente técnica com vistas ao mercado de trabalho, elevando-se assim os aspectos humanos na formação profissional, ao considerar que a efetivação do direito social à educação em igualdade de condições, com vistas ao pleno desenvolvimento humano e ao convívio social, na proporção de uma vida digna consubstanciada, dentre outros, no irrestrito exercício da cidadania, em todos os seus aspectos, depende da garantia de paridade entre as pessoas com deficiência e os demais estudantes, atingindo-se assim igualdade material.

O desafio apresentou-se perante toda a comunidade, considerando que todos, nos mais diversos segmentos de cargos e funções da instituição, estão integrados ao processo educacional, promovendo a educação, seja no atendimento ao público, nas salas de aula, na transparência dos atos e ações institucionais e de gestão, na inovação e na extensão, com a execução de projetos e pesquisas, muitos destes coordenados não por docentes, mas por técnicos administrativos, profissionais estes voltados, conforme plano de carreiras, ao apoio das atividades, e não à docência em si.



Então, em fevereiro de 2018, o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) do Campus Macaé, por meio da Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação, começou a capacitar servidores, docentes e técnicos administrativos, na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Consciente das dificuldades e desafios que se colocaram à época da recepção da primeira aluna surda do campus, a comunidade escolar sensibilizou-se, e o curso obteve à época uma adesão maior que a esperada.

O curso, que conta com dinâmica mais voltada à prática, em detrimento de aspectos teóricos, proporcionando noções básicas da língua de sinais, surgiu da necessidade de divulgar a Libras, de forma a propiciar um ambiente inclusivo, onde as diferenças sejam respeitadas, preparando servidores para “receber, falar, cumprimentar e orientar esses alunos”, conforme asseverado pela Coordenação do NAPNEE do campus Macaé. (Instituto..., 2018).

No entanto, após esses eventos, foram poucas ou insuficientes as ações voltadas ao fomento e efetivação de práticas pedagógicas inovadoras voltadas à materialização de práticas escolares inclusivas. Acreditamos que, desde o início do ano de 2020, com o surgimento do estado de pandemia causado pela COVID-19, o agravamento da situação de vulnerabilidade desses alunos tenha piorado.

De acordo com mapeamento realizado por Dias (2023), O IFFluminense possuía, em 2022, quatorze alunos em seu quadro discente, porém, deste total, apenas doze frequentavam as aulas. Deste total, o maior número estava concentrado no campus Macaé, representando um total de 41,7 %. Destes doze alunos, cinco eram estudantes dos cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio, matriculado, mais especificamente no curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio (Dias, 2023).

No que permeia as questões de ingresso, após a recente saída de um contexto pandêmico que afetou o mundo inteiro e refletiu diretamente na educação, é possível dizer que, ao observar os dados do gráfico abaixo, no auge da pandemia da Covid-19, no ano letivo 2021, não houve ingresso de estudantes surdos nos campi e, ainda sob consequência dessa realidade, no ano letivo de 2022, no IFFluminense (Dias, 2023, p. 18).



De acordo com Dias (2023), todos os estudantes surdos chegam ao IFFluminense oriundos da rede pública de ensino e, como atendimento especializado recebido durante suas trajetórias escolares, relatam a presença de tradutores e intérpretes de Libras e a utilização de salas de recursos multifuncionais. A autora indica que dificuldades na comunicação com os alunos e alunas surdos, mesmo no ambiente familiar, dificultam a inclusão social desses alunos, apontando o pale da escola na promoção de políticas de inclusão e assistência estudantil que promovam o engajamento das famílias desses alunos e da comunidade escolar, de forma a transformar a realidade que se impõe (Dias, 2023).

No que se refere ao Programa de Acessibilidade Educacional do Instituto Federal Fluminense, Dias (2023, p. 24) salienta que

[...] há poucas abordagens referentes à educação de surdo, sinalizando apenas a tradução do português para Libras nas atividades letivas, e nos processos seletivos, sendo essa apenas uma das ações para que haja inclusão exitosa desse alunado. Em virtude disso, cabe ao IFFluminense repensar essa política, ou melhor, criar uma política específica, atualizada e contextualizada, baseando-se na filosofia da educação bilíngue de surdos, conforme preconiza a Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021.

Dificuldades na comunicação, até mesmo no ambiente familiar, consubstanciada na falta de acessibilidade, a ausência de uma educação bilíngue, a falta de atendimento especializado por professores especialistas e a falta de adaptação curricular se apresentam como as principais barreiras aos estudantes surdos, acarretando reduções e reprovações em componentes curriculares e aumento o tempo para a conclusão dos estudos (Dias, 2023), o que acentua a exclusão social desses estudantes.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pautou-se nos princípios da dignidade da pessoa humana e na inclusão social, buscando a reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que busquem a transformação da uma realidade que incomoda: a situação de exclusão social de alunos com deficiência, mais especificamente, a surdez, utilizando-se como local sobre o qual se debruçou a referida análise o campus Macaé do IFFluminense, de forma a reconhecer a existência de obstáculos reais que a pessoa com deficiência enfrenta face à efetivação do direito à educação equitativa, inclusiva,



e que se demonstra um desafio a ser enfrentado pela EPT em seu rumo à materialização dos princípios da dignidade da pessoa humana e da cidadania na formação de sujeitos integrais e preparados para o mundo do trabalho, e para neste intervirem.

Resta nítido que as mudanças sociais em curso exigem uma mudança de paradigmas e destacam um grave problema: o não asseguramento do efetivo direito à educação de qualidade, com vistas à inclusão social e à equidade, possibilitando o pleno exercício da cidadania e da autonomia dos estudantes com deficiência, além da carência de práticas pedagógicas inovadoras com a finalidade pretendida e demonstrada ao longo deste trabalho: a promoção de uma educação realmente inclusiva, por meio também de práticas de pesquisa e extensão, com a participação dos alunos com deficiência não apenas de forma integrada, mas de fato inclusiva.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, conhecida como a constituição cidadã, apregoa em seu texto que a Educação que a educação é um direito social, inserindo-a no rol de direitos e garantias fundamentais, como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo promovida e incentivada “com a colaboração da sociedade”, e objetivando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme leitura do artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Apresenta ainda como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito a Cidadania e a Dignidade da Pessoa Humana.

No entanto, a princípio, observa-se que as instituições de ensino, especialmente as instituições públicas, não foram feitas para todos e, por esta razão, não estão preparadas e nem promovem a educação como direito de e para todos: todos os grupos de pessoas, para a diversidade, para as diferenças, para a inclusão. Pelo contrário, observa-se um ambiente de exclusão, falhando assim o Estado no seu dever de garantia dos direitos à educação, à dignidade, à convivência comunitária e ao atendimento especializado das pessoas com deficiência. Falha, também, a sociedade, no seu dever de participação no asseguramento de tais direitos.



Ainda há muito que ser feito para que se alcance uma sociedade mais justa, em que oportunidades possam ser oferecidas em igualdade/equidade de condições a todos os seus integrantes.

A educação inclusiva requer uma política educacional que combata de forma efetiva a exclusão, que se reproduz há décadas, possibilitando assim a construção de uma instituição escolar que atende diretamente aos nossos anseios mais humanos, menos tecnicistas e estatísticos, e com vistas apenas ao mercado de trabalho.

Daí a importância em ter como base a Dignidade Humana e a Inclusão social na interpretação das normas, nos casos concretos, e nos valores fins, e não apenas competências, estatísticas e o mercado de trabalho, a que se destina a educação. Não basta, portanto, que existam direitos e garantias assegurados às pessoas com deficiência; é imperioso que se concretizem, no mundo dos fatos, os direitos e garantias constitucionalmente positivados, com vistas à inclusão social, à humanização e a formação universal, tendo como fim, assim como seu sustento, o respeito e a busca à dignidade da pessoa humana.

Neste sentido, é importante analisar a atuação do Estado como garantidor de tais direitos, compreendendo a educação como prioridade para o desenvolvimento econômico e social, como instrumento de redução das desigualdades e promotor da inserção e participação social, da inclusão e da vida digna.

Destaca-se, portanto, a importância da implementação de políticas públicas para a promoção da efetividade de direitos, como o essencial direito à educação, de substancial importância para a promoção da real cidadania às pessoas com deficiência e para a redução das disparidades sociais.

Por fim, resta a reflexão a respeito da mudança de uma realidade como um projeto de longo prazo, mas possível. A participação e envolvimento da comunidade do Campus Macaé do IFFluminense nas práticas voltadas ao proporcionamento de um ambiente inclusivo aos estudantes surdos têm demonstrado a importância do envolvimento da sociedade na garantia de uma educação efetivamente inclusiva, especialmente considerando que o envolvimento social elimina as barreiras da



interação com esse grupo de pessoas, permitindo o convívio social, com autonomia e afirmação de identidade.

A Dignidade da Pessoa Humana, que consiste em um valor supremo inerente à natureza humana, pressupõe um viver digno, que por sua vez implica o acesso e o pleno exercício de direitos básicos, como o direito à educação de qualidade e o respeito à diversidade das características humanas, nas quais se enquadra a deficiência, aliada à Inclusão social, que se consubstancia na redução das desigualdades e no exercício pleno da cidadania e autonomia, no afastamento da exclusão social, devem ser os princípios norteadores do ordenamento jurídico brasileiro, abrangendo todos os direitos e garantias fundamentais do homem, visto que são essenciais ao pleno desenvolvimento humano

Afinal, a educação inclusiva é acolhedora nas diferenças, pautada nos princípios da dignidade da pessoa humana e da inclusão social, recebendo o indivíduo, respondendo às demandas sociais e culturais, possibilitando não apenas a formação profissional com vistas à inserção no mercado de trabalho, mas a promoção da autoestima das pessoas com deficiência, participação social plena, com exercício da cidadania e autonomia, atuando na redução das mazelas sociais, concretizando os ideais da então alcunhada “Constituição Cidadã”.

É imperiosa, pois, a reflexão acerca da aplicabilidade e da real produção de efeitos e do respeito às normas existentes, vigentes e pertinentes aos direitos e garantias da pessoa com deficiência, na realidade social, de forma a garantir a concretização do direito social à educação.

REFERÊNCIAS

Alves, H. B.; Alves, J. G. da R. B. Da UNED Macaé ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Macaé. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 437-446, 2020. DOI: 10.19180/1809-2667.v22n32020p437-446. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15527>. Acesso em: 10 ago. 2023.

Araújo, E. A. B. S.; Ferraz, F. B. O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. In: ENCONTRO

NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO, 19., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s. n., 2010]. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manuel/arquivos/anais/fortaleza/3348.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

Barroso, L. R. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Belo Horizonte: Fórum, 2014.

Barroso, L. R. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo**: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010.

Bonavides, P.. **Curso de Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 29. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2002.

Brasil. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 dez. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 01 dez. 2022.

Brasil. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 mai. 2023.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 01 dez. 2022.

Candau, V. M.; Moreira, A. F.. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n.23, p.156-168, maio/ago. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

Castaman, A. S.; Vieira, J. de A.; Pasqualli, R.. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. In: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira. **Temas em Educação Profissional e Tecnológica**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2019. p.100-114.

Castro, M. B. de. A dignidade da pessoa humana na Constituição Federal de 1988. **Conteúdo jurídico**, [s. l.], 2016. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-dignidade-da-pessoa-humana-na-constituicao-federal-de1988,55853.html#_ftn32>. Acesso em: 01 dez. 2021.

Cocurutto, A.. **Os princípios da dignidade da pessoa humana e da inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo facultativo, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil, 2006.

Dias, R. D. R.. **O estudante surdo do Instituto Federal Fluminense**: perfil, necessidades educacionais e recomendações para um atendimento efetivamente inclusivo. Campos dos Goytacazes: [s.n.], 2023. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-educacao-profissional-e-tecnologica/produtos-educacionais/produto-educacional-rafaela-6-pos-revisao-final-de-lp_compressed.pdf/view> Acesso em: 07 ago. 2023.

Diniz, M.. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Esquinsani, R. S. S.. **Paulo Freire e a escola necessária à inclusão**. Uerj: Revista Teias, 2021. v. 22. n. 67. Out.-Dez. 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62071/39932>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

Freire, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (Campus Macaé). **Histórico**. Macaé, RJ, 2015a. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/macaee/apresentacao-1>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (Campus Macaé). Alunos aprendem língua de sinais. **IFF Notícias**, Macaé, RJ, 27 abr. 2016a. Inclusão. Disponível em : < <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/macaee/noticias/projeto-ensina-lingua-de-sinais-aos-alunos>>. Acesso em: 03 dez. 2022

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense [IFF em números. Campos dos Goytacazes, 2018a]. Disponível em: < <http://iffemnumeros.iff.edu.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2023.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFLUMINENSE). Programa de Acessibilidade Educacional do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: RESOLUÇÃO+N.º+33,+DE+15+DE+OUTUBRO+DE+2018-programa-acessibilidade.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

Madruga, S.. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016



Nações Unidas. Assembléia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Nova Iorque, 1948.

Piovesan, F.. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 223-224.

Tsutsui, P. F. O novo conceito de pessoa com deficiência. **Conteúdo jurídico**, [s. l.], 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-novo-conceito-de-pessoa-com-deficiencia,47458.html>>. Acesso em: 01 dez. 2022.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente coletânea, ao reunir múltiplas investigações no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferece uma rica síntese dos desafios, potencialidades e práticas transformadoras em curso nas instituições da Rede Federal, em especial no Instituto Federal Fluminense (IFF). Os textos analisados abordam dimensões fundamentais para a consolidação de uma EPT crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

Os resultados dos estudos aqui reunidos revelam, de modo transversal, a centralidade da inclusão como princípio estruturante da educação pública. A atuação do NAPNE no enfrentamento das barreiras atitudinais, a promoção da acessibilidade por meio de tecnologias assistivas, bem como o acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstram o esforço institucional por uma educação verdadeiramente equitativa. Contudo, identificam-se lacunas persistentes, sobretudo no que se refere à necessidade de ampliar ações formativas para servidores, revisar normativas institucionais e fomentar uma cultura de pertencimento.

A coletânea também oferece importantes reflexões sobre a inserção de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas na EPT, evidenciadas nas ações do NEABI e no protagonismo de eventos como o Abril Indígena. Tais práticas questionam as narrativas hegemônicas da história e promovem o reconhecimento de saberes historicamente silenciados, reafirmando o papel da educação como espaço de resistência e emancipação.

Ademais, destaca-se a abordagem sobre o assédio moral nas instituições federais de ensino, tema ainda pouco debatido, mas de extrema relevância para o bem-estar dos profissionais e para a garantia de ambientes escolares saudáveis. A discussão aponta para a urgência de políticas institucionais mais robustas, capazes de prevenir e enfrentar tais práticas.

No campo metodológico, as pesquisas evidenciam a potência de abordagens interdisciplinares e inovadoras. O uso da arte como linguagem para a formação humana integral e a incorporação da metodologia microlearning nos cursos técnicos



são exemplos de estratégias que ampliam o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. As práticas relatadas mostram que a fragmentação curricular ainda é um desafio, mas que pode ser enfrentado por meio de propostas pedagógicas integradoras, centradas no protagonismo discente.

No que diz respeito à gestão educacional, os estudos sobre gestão por competências nos Institutos Federais evidenciam avanços importantes, mas também apontam para a necessidade de maior alinhamento conceitual e operacional entre os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e as práticas efetivas de valorização profissional.

Os relatos sobre a prática profissional no PROEJA e sobre a inclusão de pessoas com deficiência no campus Macaé do IFF demonstram que, apesar dos avanços normativos e das iniciativas institucionais, persistem desigualdades estruturais que limitam o pleno acesso e permanência desses sujeitos na EPT. A necessidade de uma articulação mais efetiva entre políticas públicas, formação docente, infraestrutura e gestão escolar é evidenciada como condição indispensável para o fortalecimento da educação emancipadora.

Por fim, a reflexão sobre as práticas inovadoras em Educação Profissional e Tecnológica, no que tange ao respeito aos direitos humanos e a inclusão de pessoas com deficiência, traz uma visão ampliada sobre a efetivação do direito à educação, com a garantia de atendimento educacional especializado, bem como do acesso e permanência na educação básica previstos no Plano Nacional de Educação, de modo a promover a dignidade, a autonomia e cidadania, sendo ainda, um desafio para a educação pública nacional.

Assim, esta coletânea cumpre um duplo papel: por um lado, visibiliza práticas bem-sucedidas e experiências inovadoras que inspiram outras instituições; por outro, convoca a comunidade acadêmica e os gestores educacionais a enfrentarem, com criticidade e compromisso, os entraves que ainda desafiam a construção de uma EPT democrática, inclusiva e transformadora.

ORGANIZADORES



Aline Couto da Costa

Doutora em Arquitetura pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016), com estágio no Instituto per le Tecnologie della Costruzione no Consiglio Nazionale delle Ricerche, em Roma/Itália, pelo Programa Programa Pesquisador Visitante Especial- PPVE?s (CAPES); Mestre em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal Fluminense (2009) e Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Atualmente, é pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Aplicadas à Arquitetura e Construção Civil (NUPAC) e professora, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), dos cursos de: Graduação Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura da Cidade: suas Demandas e Tecnologias, Mestrado Nacional ProfEPT e Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologias.

ORGANIZADORES



Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

Doutora em Ciências da Educação (Universidad Americana/PY - rec. pela UNIAN/SP). Mestre em Cognição e Linguagem (UENF/RJ). Pós-Graduada em Psicopedagogia. Pós-Graduada em Educação Infantil. Pós-Graduada em Arteterapia em Educação e Saúde. MBA em Coaching Empresarial. Graduada em Licenciatura Pedagogia. Graduada 2ª Licenciatura em Artes Visuais. Graduada 2ª Licenciatura em Educação Física. Escritora com mais de 20 livros publicados. Atua como Docente do Instituto Federal Fluminense nos cursos de Graduação (Licenciaturas), como Coordenadora Adjunta do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e como docente no Mestrado ProfEPT (IFF).

ORGANIZADORES



Eliseu Toque do Espírito Santo

Licenciado em Pedagogia (UERJ), Licenciado em Filosofia (UNIPAR), Graduado em Sistemas para Internet (UNIPAR), especialização em Educação a Distância (Pós-Graduação SENAC/RS) , especialização em Neuropedagogia (UNIPAR/PR) e mestrado e doutorado em Teologia na área de concentração Religião e Educação (IEPG/EST/UFRGS). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfePT. Professor EBTT de Educação no Instituto Federal Fluminense - campus Macaé.

ORGANIZADORES



Karina Hernandes Neves

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Gestão e Avaliação da Educação pela mesma instituição. Graduada em Letras, pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte Fluminense (IFF) onde leciona no Ensino Médio Integrado, na Graduação em Engenharia de Computação e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Desenvolve projetos de Cultura, Pesquisa e Extensão, com foco em diversidade, negritude e inclusão.

ORGANIZADORES



Leonardo Salvalaio Muline

Doutor em Ciências na área de Ensino em Biociências e Saúde pela FIOCRUZ, Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Especialista em Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade Saberes e Licenciado pleno em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente sou professor de Biologia do Instituto Federal Fluminense, Campus Macaé e Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolvo pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia, nas áreas de Formação de Professores, Livro Didático, Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas.

ORGANIZADORES



Severino Joaquim Correia Neto

Doutor em Ciências da Educação - Universidade Americana - PY - Reconhecido na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Pós Doutor em Educação - Universidade Ibero Americana - PY - Possui Graduação em Engenharia de Produção, Administração, Processos Gerenciais, Filosofia, Mestre em Sistema de Gestão área de Conferência Recursos Hídricos, Pós-Graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho, MBA Segurança Meio Ambiente e Saúde (SMS), Especialização em Organização Estratégia do Meio Ambiente, MBE Gestão do Petróleo e seus Derivados, Trabalhou durante vinte anos na indústria petrolífera onshore e offshore na área de SMS, atualmente é, Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT no polo Macaé, professor convidado das universidades Americana, Columbia, Ibero PY, ministrando disciplina modelos organizacionais, Responsabilidade Social empresarial no programa Stricto sensu, bem como, membro participante de banca examinadora e tutorias. Atua no ensino Básico Técnico e Tecnológico e integrado do Ensino Médio e Ensino Superior (Engenharia de Controle de Automação e Engenharia Elétrica). Tem experiência na área Qualidade, Segurança, Meio Ambiente, Saúde e Responsabilidade Social.



www.editorapublicar.com.br



contato@editorapublicar.com.br



[@epublicar](https://www.instagram.com/epublicar)



facebook.com.br/epublicar

COLETÂNEA

saberes & movimentos

NA EPT

Aline Couto da Costa

Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

Eliseu Roque do Espírito Santo

Karina Hernandez Neves

Leonardo Salvalaio Muline

Severino Joaquim Correia Neto

Organização



2025



www.editorapublicar.com.br



contato@editorapublicar.com.br



@epublicar



facebook.com.br/epublicar

COLETÂNEA

saberes & movimentos

NA EPT

Aline Couto da Costa

Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira

Eliseu Roque do Espírito Santo

Karina Hernandez Neves

Leonardo Salvalaio Muline

Severino Joaquim Correia Neto

Organização



2025