

EDUCAÇÃO, ENSINO E INCLUSÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Eduardo José Manzini
(organizador)



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



EDUCAÇÃO, ENSINO E INCLUSÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Organização:
Eduardo José Manzini

Organização:
Eduardo José Manzini

EDUCAÇÃO, ENSINO E INCLUSÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora: Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

Vice-Diretora: Profa. Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)
Célia Maria Giacheti
Cláudia Regina Mosca Giroto
Edvaldo Soares
Franciele Marques Redigolo
Marcelo Fernandes de Oliveira
Marcos Antonio Alves
Neusa Maria Dal Ri
Renato Geraldi (Assessor Técnico)
Rosane Michelli de Castro

Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -

UNESP/Marília
Henrique Tahan Novaes
Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Alonso Bezerra de Carvalho
Ana Clara Bortoleto Nery
Claudia da Mota Daros Parente
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto
Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Pedro Angelo Pagni

Auxílio Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parceirista: Aila Narene Dahwache Criado Rocha (Unesp - Marília)

Capa: Imagem gratuita de Pixabay

Ficha catalográfica

E24 Educação, ensino e inclusão em diferentes contextos / Organização: Eduardo José Manzini. –
Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2025.

310 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-564-3 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-565-0 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-565-0>

1. Educação (Brasil). 2. Ensino fundamental. 3. Ensino profissional. 4. Educação inclusiva.
I. Manzini, Eduardo José. II. Título.

CDD 370.0981

Catalogação: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2025, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	7
Ana Clara Bortoleto Nery	
INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ANÁLISE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS.....	11
Jerusa Ainoá Palheta de Souza Cardoso Eliane Giachetto Saravali	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	41
Clóvis Maxwell Andrade Martins José Carlos Miguel	
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM INSTITUTO FEDERAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA (2008-2018).....	69
Joelma Moraes da Silva Góes Rosane Michelli de Castro	
DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	99
João de Deus Leite Silva Rosana Passos Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	
ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ.....	119
Cristina do Socorro Ribeiro da Costa Julio Cesar Torres	
EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA E O CONTINGENCIAMENTO DE GASTOS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ.....	149
Eliezer Mouta Tavares Julio Cesar Torres	

A GÊNESE DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL.....	175
Andreia do Nascimento Lima Henrique Tahan Novaes	
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO.....	197
Mauro Celso de Jesus Andrade Carlos da Fonseca Brandão	
SABERES PEDAGÓGICOS DE DOCENTES NÃO-LICENCIADOS QUE ATUAM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO CAMPUS CASTANHAL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ.....	231
Jane Daniele Sedrim Nunes Raquel Lazzari Leite Barbosa	
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS REPERCUSSÕES DA MATERNIDADE PRECOCE NA ESCOLARIDADE DE ADOLESCENTES MÃES DE 10 A 14 ANOS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PARÁ.....	255
Cláudia Érika Siqueira do Nascimento Lima Raul Aragão Martins	
GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ E A PRESENÇA DE REFUGIADOS NA INSTITUIÇÃO.....	279
Regina Coeli Morais Krelling Graziela Zambão Abdian	
SOBRE OS AUTORES.....	305

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresento este livro que é o resultado de uma rica parceria entre o Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, campus de Marília e o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará –(IFPA), sediado no campus Tucuruí, que neste ano de 2024 formou 13 novos Mestres em Educação, todos servidores e servidoras do IFPA. Esta parceria foi proporcionada pela CAPES, em 2021, por meio dos Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI). Como política de estado, a CAPES há mais de 30 anos se preocupa com o enfrentamento das assimetrias, no âmbito nacional, tanto da formação de mestres e doutores quanto na atuação destes pelo país. Tal preocupação está expressa no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPD) 2024-2028, no eixo 5 *Assimetrias e desenvolvimento*. Daí uma das relevâncias de nossa parceria e dos resultados que ora apresentamos.

O convênio foi estabelecido num período difícil para a ciência no Brasil. Além da drástica diminuição de recursos que impactou o desenvolvimento científico e tecnológico, a Pós-graduação enfrentou uma crise sem precedentes, com cortes constantes de recursos para as IFES, incluindo o IFPA. Em particular, Minter e Dinter foram tratados como questão técnica ao renegar a avaliação de mérito da proposta pelos pares. No entanto, dada a larga experiência do PPGE Unesp Marília – nota 6 na avaliação CAPES – o projeto obteve grande sucesso como denotam os textos que compõe este livro. O investimento dos docentes do IFPA, em especial do Prof. Dr. Saulo Rafael Silva e Silva – diretor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação e atual Pró-Reitor da Proppg IFPA e da Profa. Dra. Fernanda Atanaena Gonçalves Andrade – coordenadora externa do Minter, representante do IFPA, foi crucial para o êxito do projeto.

Para além da formação proporcionada aos funcionários e docentes do Instituto, o projeto de cooperação possibilitou aos docentes e estudantes de

Pós-graduação do PPGE Unesp, por meio das várias atividades em comum, conhecer e vivenciar uma realidade distinta e ao mesmo tão próxima. As temáticas de pesquisa desenvolvidas atendem às problemáticas vivenciadas por servidores e servidoras no IFPA e se relacionam às 5 linhas de pesquisa do PPGE Unesp, Marília. Estabelecem, portanto, elos que possibilitam a continuidade da parceria de investigação, bem como, futuramente, a criação de um Programa de Pós-graduação em Educação ou área afim pelo Instituto, cumprindo integralmente com o PNPG.

A obra traz um conjunto de 11 capítulos, escritos conjuntamente entre orientando e orientadores. No primeiro capítulo, intitulado “Investigações matemáticas no ensino fundamental I: análise das pesquisas brasileiras”, os autores Jerusa Ainoá Palheta de Souza Cardoso e Eliane Giachetto Saravali, por meio de um levantamento bibliográfico, realizado em banco de dados acadêmicos entre 2012 e 2023, investigaram as pesquisas na área temática e concluíram a existência de características da construção do conhecimento fundamentado no papel ativo do aluno, autonomia, criatividade e criticidade.

No Capítulo 2, o tema foi Educação matemática inclusiva a estudantes com deficiência visual, e os autores Clóvis Maxwell Andrade Martins e José Carlos Miguel demonstram como utilizar recursos de ensino com o material dourado associado a audiodescrição.

No Capítulo 3, os autores Joelma Moraes da Silva Góes e Rosane Michelli de Castro estudaram, em uma vertente histórica, o tema Inclusão educacional de escolares da educação especial, elencando os avanços e desafios para a instituição e para estudantes com necessidade específicas.

No Capítulo 4, os autores João de Deus Leite Silva, Rosana Passos e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins estudaram os desafios da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. A pesquisa utilizou questionário que mensurou indicadores sobre inclusão e acessibilidade. Denotou-se uma política clara de inclusão no ensino superior e a necessidade da continuidade de ações em prol da inclusão.

No Capítulo 5, os autores Cristina do Socorro Ribeiro da Costa e Julio Cesar Torres realizam um estudo sobre o acompanhamento de egressos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Os dados identificam que o acompanhamento ajudou a identificar lacunas na

formação dos estudantes, serviu como indicador de qualidade do ensino e foi um indicador de investimento para melhorar o ensino na instituição.

No Capítulo 6, intitulado Execução orçamentária e o contingenciamento de gastos no Instituto Federal do Pará, Eliezer Mouta Tavares e Julio Cesar Torres, olham para dentro do IFPA e temas como contingenciamento, receitas arrecadadas e despesas executadas, e, principalmente, autonomia e expansão são foco de análise.

No Capítulo 7, os autores Andreia do Nascimento Lima e Henrique Tahan Novaes estudam a gênese do curso técnico em agroindústria no Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural, e concluem que o curso foi uma conquista para os movimentos sociais do campo.

No Capítulo 8, os autores Mauro Celso de Jesus Andrade e Carlos da Fonseca Brandão analisam a política de assistência estudantil por meio de uma análise comparada entre o Instituto Federal do Pará e o Instituto Federal de São Paulo. Os dados revelaram que essas instituições apresentaram disparidades socioeconômicas significativas, impactando o ensino em ambas as instituições.

No Capítulo 9, as autoras Jane Daniele Sedrim Nunes e Raquel Lazzari Leite Barbosa estudaram o tema saberes pedagógicos de docentes não-licenciados que atuam no ensino básico, técnico e tecnológico do campus castanhal no Instituto Federal do Pará. A pesquisa estudou a representações sociais desses docentes que estão, na maioria das vezes, ancoradas à sua experiência de vida.

No Capítulo 10, Cláudia Érika Siqueira do Nascimento Lima e Raul Aragão Martins estudaram o tema gravidez na adolescência no município de Santarém-Pará. As conclusões pontuam as questões de vulnerabilidade social, as desigualdades sociais e regionais, carência de informações ou orientações sobre sexualidade e dificuldades no acesso aos serviços de saúde como variáveis essenciais sobre o tema estudado.

No Capítulo 11, Gestão da internacionalização no Instituto Federal do Pará e a presença de refugiados na instituição, Regina Coeli Moraes Krelling e Graziela Zambão Abdian trazem à tona o tema polêmico e atual, por meio de análise de documentos institucionais do IFPA e entrevistas semiestruturadas foi estudada a Política de Internacionalização do campus.

Finalizando, a obra é uma ótima fonte de referência, pois traz visibilidade para a construção de conhecimento de uma área geográfica do Norte do país, demonstrando, assim, os processos de emancipação acadêmica dessa Região. Igualmente colabora com a política da CAPES ao publicizar os resultados de projetos no âmbito dos convênios de cooperação e comprovar a relevância em promover o desenvolvimento científico de forma mais equânime no Brasil. Ao mesmo tempo, como os textos são em parceria entre os novos mestres em Educação do IFPA e docentes da Unesp, campus de Marília, manifesta a fertilidade de parcerias regionais de pesquisa.

Agradecimento especial ao Prof. Dr. Henrique Novaes e à Profa. Dra. Aila Rocha – coordenadores do PPGE – pelo apoio, e ao Prof. Dr. Eduardo Manzini pela organização do livro.

Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

Coordenadora Minter

Marília, 23 de outubro de 2024

INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ANÁLISE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Jerusa Ainoã Palheta de Souza CARDOSO¹

Eliane Giachetto SARAVALI²

Introdução

A Matemática, nas instituições de ensino no Brasil, é considerada uma disciplina complexa e de difícil entendimento, como mostram diversas pesquisas brasileiras na área. Um exemplo é o estudo de Santos, França e Santos (2007) que ressalta as dificuldades em proporcionar um ensino significativo tanto para os alunos que tentam aprender quanto para os professores que buscam meios eficazes de difundir o conhecimento matemático.

O papel do professor não é simplesmente fornecer respostas prontas, mas sim guiar os alunos na construção de seu raciocínio lógico, incentivando-os a refletir sobre o que estão aprendendo. Isso pode promover uma aprendizagem na qual o estudante compreenda os conceitos matemáticos em sua essência, ao invés de apenas memorizar fórmulas e procedimentos (Santos; França; Santos, 2007).

O trabalho do professor pode se tornar limitado e limitador caso a Matemática seja ensinada apenas por meio de técnicas, fórmulas e exercícios

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Marabá, Pará. E-mail: jerusa.souza@unesp.br.

² Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, UNESP, Câmpus de Marília, São Paulo. E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br.

mecânicos, por meio de métodos passivos que se baseiem apenas na transmissão verbal e escrita de conhecimento. Considerando que um dos objetivos da educação é promover a construção da autonomia do aluno, analisar a possibilidade de alcançar essa autonomia com aulas fundamentadas em práticas tradicionais, nas quais o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno como um receptor passivo de informações, é urgente. No caso das aulas de matemática, essas práticas podem agravar ainda mais as dificuldades de ensino e de aprendizagem existentes.

De acordo com Lübeck et al. (2020), em cada fase escolar, o ensino e a aprendizagem da Matemática apresentam características distintas. No entanto, essas características são cumulativas, ou seja, a base conceitual se expande à medida que os conteúdos são definidos e mais relações e significados são estabelecidos pelos alunos. Portanto, é importante que, desde as séries iniciais, os alunos desenvolvam uma compreensão dos conceitos matemáticos, ao mesmo tempo em que possam ter um papel ativo na construção do conhecimento.

Além de se efetivar um ambiente que favoreça o desenvolvimento mental, é importante a utilização de metodologias que estimulem os alunos a expandirem seus conhecimentos em sala de aula, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo, contribuindo assim, na construção do conhecimento matemático sobre o conteúdo. Nesse contexto, uma possibilidade apresentada nesta pesquisa é a adoção de uma metodologia para as aulas de Matemática que possibilite a construção do conhecimento matemático por meio de atividades de investigação, denominada como Investigações Matemáticas (IM).

Para os autores Ponte, Brocardo e Oliveira (2019), as Investigações Matemáticas surgem como um poderoso meio de construção do conhecimento e “[...] a realização de investigações matemáticas, pelo aluno, pode contribuir de modo significativo para a sua aprendizagem da Matemática e para desenvolver o gosto por essa disciplina” (Ponte, Brocardo; Oliveira, 2019, p. 147).

O conceito de Investigações Matemáticas como atividade de ensino e de aprendizagem auxiliar a trazer para a sala de aula o espírito da atividade Matemática genuína; o aluno é incentivado a agir como matemático, com

formulação de questões e conjecturas, realizando provas e refutações, apresentando resultados, discutindo e argumentando com seus colegas e o professor.

Considerando o exposto, o presente capítulo visa a discussão do uso dessa metodologia no Ensino Fundamental I do ponto de vista teórico e bibliográfico a partir da seguinte questão: **Como estão sendo desenvolvidas as pesquisas em Investigações Matemáticas em sala de aula no Ensino Fundamental I no contexto brasileiro?** Para tanto, recorreu-se à caracterização das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro a partir da perspectiva de Investigações Matemáticas em sala de aula no Ensino Fundamental I, considerando aspectos como conteúdos abordados, contextos de aplicação, delineamentos de investigação, participantes e teóricos relacionados.

Fundamentação teórica

As Investigações Matemáticas correspondem a uma metodologia de ensino, vão além de simples investigação matemática. Sua aplicação em sala de aula promove compreensão mais profunda e envolvente dos conceitos matemáticos.

Cardoso (2024) indica que, apesar da existência de diversos estudos e pesquisas sobre Investigações Matemáticas no Brasil, a origem dessa prática de ensino e seu contexto histórico, bem como os principais pesquisadores, estão em Portugal. João Pedro da Ponte, um dos autores mais citados em pesquisas sobre IM no Brasil, é um dos principais especialistas no tema e diretor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

No Brasil, alguns autores como Pereira e Braga (2012) e Dick *et al.* (2014) utilizam o termo no singular, ‘Investigação Matemática’, enquanto outros, como Santos (2015), Cruz (2015) e Santos (2017) abordam o termo no plural, ‘Investigações Matemáticas’. Em Portugal, diversos estudos e autores se referem ao conceito como ‘Investigações Matemáticas’ (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2019), ‘actividades de investigação’ (Martins, 2010) ou ‘tarefas de investigação’ (Pereira; Saraiva, 2005).

Neste trabalho, será adotada a terminologia ‘Investigações Matemáticas’, uma vez que a proposta metodológica, dentro do seu percurso de atividades de investigação, inclui uma série de procedimentos que se caracterizam como Investigações Matemáticas. Segundo os autores Ponte, Brocardo e Oliveira (2019), “[...] as investigações matemáticas envolvem,

naturalmente, conceitos, procedimentos e representações matemáticas, mas o que mais fortemente as caracteriza é este estilo de conjectura-teste-demonstração” (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2019, p. 7-8).

Destaca-se que, tanto no Brasil quanto em Portugal, os estudos que utilizam essa metodologia em sala de aula propõem uma abordagem significativa através de atividades de investigação. Nesse sentido, observa-se a necessidade de um planejamento e preparação adequados das aulas, a criação de um ambiente investigativo na sala de aula e a familiarização pelos alunos sobre como a metodologia será abordada. Além disso, desenvolver etapas de início, desenvolvimento e conclusão para as atividades investigativas, que possuem características próprias, também são aspectos importantes.

De acordo com Ponte (2003), a legitimidade conceptual das Investigações Matemáticas em sala de aula reflete sobre a experiência da investigação dos matemáticos profissionais. Com as devidas adaptações, o autor acredita que essa investigação esteja ao alcance dos alunos.

A realização das Investigações Matemáticas em sala de aula é baseada no processo de investigação seguido pelos matemáticos e que envolve quatro momentos principais:

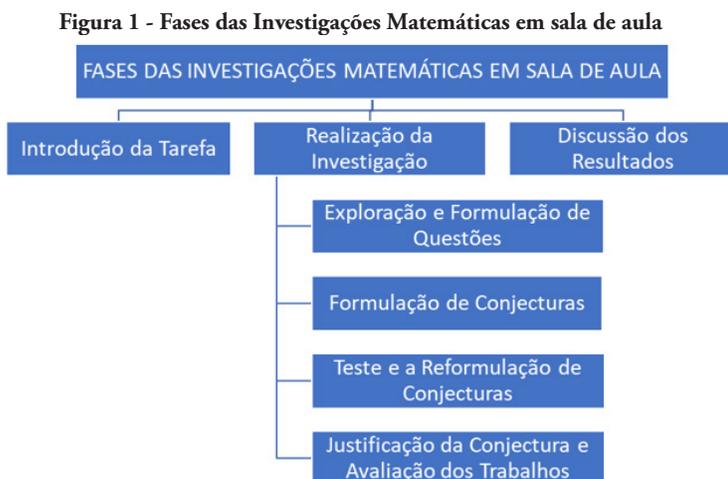
O primeiro abrange o reconhecimento da situação, a sua exploração preliminar e a formulação de questões. O segundo momento refere-se ao processo de formulação de conjecturas. O terceiro inclui a realização de testes e o eventual refinamento das conjecturas. E, finalmente, o último diz respeito à argumentação, à demonstração e avaliação do trabalho realizado. Esses momentos surgem, muitas vezes, em simultâneo: a formulação das questões e a conjectura inicial, ou a conjectura e o seu teste etc. (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2019, p. 16 - 17).

Todo esse processo de investigação, realizado por matemáticos, é apresentado pelos autores para sustentar como são definidos os passos das IM que devem ser realizadas em sala de aula.

As Investigações Matemáticas utilizadas em sala de aula visam retomar a Matemática de forma genuína com atividades que envolvem a descoberta, enfatizam o caminho a ser percorrido, com a valorização do momento da investigação como importante para que se desenvolva a exploração da

Matemática e a aquisição de conhecimento. Esse processo de investigação, de forma adaptada, pode ser trabalhado com os alunos de qualquer faixa etária ou ano escolar, de forma atrativa e de acordo com o contexto trabalhado.

Diante disso, as Investigações Matemáticas se desenvolvem em três fases: introdução da tarefa; realização da Investigação³; e discussão dos resultados, conforme indicado na Figura 1, a seguir. Ainda, a fase da realização da investigação subdivide-se em quatro momentos do processo de investigação, de forma adaptada.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme explicam Ponte *et al.* (1998), a fase I, introdução da tarefa pelo professor, pode ser um apenas um ponto de partida ou uma questão não bem definida e/ou pelos alunos, quando a realização deve ser iniciada pela interpretação da situação e a definição do caminho a seguir. Na fase II, realização da tarefa/investigação, o professor interage com os alunos, podendo ser de forma individual ou em pequenos grupos. Já na fase III tem-se a apresentação dos resultados pelos alunos e as discussões, comparação das interpretações da tarefa, estratégias seguidas e resultados obtidos.

³ Quando aborda o termo “realização da Investigação”, está se referindo à segunda fase das Investigações Matemáticas, e não as Investigações Matemáticas em si.

Proposta Metodológica

Nesta seção, buscou-se aprofundar e discutir o uso das Investigações Matemáticas em sala de aula no Ensino Fundamental I, com um enfoque teórico e bibliográfico.

Para atingir esse objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica, conforme definido por Gil (2002). Esse tipo de pesquisa utiliza materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, permitindo expandir o conhecimento sobre o tema e analisar a literatura existente. A pesquisa visa apresentar como as Investigações Matemáticas são abordadas e aplicadas no Ensino Fundamental, objetivando caracterizar as investigações desenvolvidas no contexto brasileiro a partir da perspectiva de Investigações Matemáticas em sala de aula no Ensino Fundamental I.

O levantamento de dados foi realizado por meio da análise de trabalhos publicados entre 2012 e 2023, utilizando os seguintes bancos de dados acadêmicos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de periódicos da CAPES e de Periódicos Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Para a seleção das obras no levantamento bibliográfico, foram utilizados os descritores “Investigações Matemáticas” e “Investigação Matemática” para obter maior número de trabalhos, considerando as diferentes denominações dadas por autores portugueses e brasileiros. Também incluiu-se o descritor “Ensino Fundamental” para abranger variações de nomenclatura no Brasil para “Ensino Fundamental” I, em alguns trabalhos como séries iniciais EF, primeiros anos EF ou Ensino Fundamental I. Além disso, foi aplicado filtro para delimitar o ano de publicação.

Foi realizada filtragem com a identificação dos trabalhos com base em títulos e resumos, assegurando que se alinhavam aos objetivos da pesquisa. Após isso, selecionou-se apenas os que tratavam das Investigações Matemáticas no Ensino Fundamental I. Foram obtidos 31 trabalhos como resultados: 12 no catálogo de Teses e Dissertações BDTD, 8 no catálogo de teses e dissertações CAPES, 11 Periódicos Capes e 0 no Periódicos Scielo.

Como critério de exclusão, foram eliminados trabalhos duplicados e aqueles cujos arquivos não puderam ser localizados. Além disso, após a leitura dos trabalhos, identificou-se 1 (um) cujo conteúdo não correspondia à pesquisa. Portanto, foram selecionados 23 trabalhos para a revisão da literatura.

Resultados e discussão

O Quadro 1, a seguir, apresenta as caracterizações iniciais dos 23 estudos selecionados.

Quadro 1 – Trabalhos dos bancos de dados a serem analisados por ordem alfabética

Título	Tipo	Ano	Ano escolar	Banco de dados	Autor
A organização da educação em tempo integral da RME de Curitiba: endereçamentos para a prática educativa do acompanhamento pedagógico em matemática	Dissertação	2020	1º ao 9º ano	BDTD	Kurek, B.
Abordando Geometria Por Meio Da Investigação Matemática: Um Comparativo Entre O 5º E 9º Anos Do Ensino Fundamental	Dissertação	2015	5º ano e 9º ano	CAPES	Schmitt, F. E.
Análise da produção escrita em tarefas de exploração-investigação matemática em um 4º ano do Ensino Fundamental	Dissertação	2021	4º ano	BDTD e CAPES	Souza, L.
As tecnologias da informação e comunicação (TICs): alternativa metodológica no ensino e aprendizagem da matemática nos primeiros anos do ensino fundamental	Dissertação	2014	Ensino Fundamental I em Geral	BDTD	Oliveira, C. R.
Contribuições da compreensão relacional e da instrumental em atividades envolvendo grandezas e medidas no ensino fundamental	Dissertação	2020	5º ano	BDTD	July, F. V.
Desafios Com Palitos: Uma Proposta Lúdica Para O Ensino De Geometria Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	Artigo	2019	4º e 5º ano	Periódicos CAPES	Lutz, M. R.; Leivas, J. C. P.

Formação continuada de professores: tendências para o ensino de geometria e álgebra nos anos iniciais	Artigo	2019	Ensino Fundamental I em Geral	Periódicos CAPES	Quartieri, M. T. <i>et al.</i>
Investigação Matemática como recurso metodológico para o ensino de geometria nos anos iniciais	Artigo	2019	4º ano	Periódicos CAPES	Vargas, A. F. <i>et al.</i>
Investigação matemática em sala de aula: uma proposta para a inclusão do aluno surdo no ensino regular	Dissertação	2015	5º ano	BDTD e BDTD	Santos, M. C. C.
Investigações Matemáticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Algumas Indagações e Possibilidades	Artigo	2017	Ensino Fundamental I em Geral	Periódicos CAPES	Santos, A. O.; Oliveira, G. S.
Narrar, Dizer E Vivenciar Como Apropriação E (Re)Significação De Linguagens E Conceitos Matemáticos No 3º Ano Do Ensino Fundamental	Tese	2017	3º ano	CAPES	Luvison, C. C.
Noções de topologia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma possibilidade investigativa por meio do software Scratch	Dissertação	2019	Ensino Fundamental I em Geral	BDTD e CAPES	Tojeiro, P. F. S.
Numeração na Educação Básica (Anos Iniciais): Algumas Reflexões	Artigo	2020	Ensino Fundamental I em Geral	Periódicos CAPES	Lubeck, K. R.M, <i>et al.</i>
O cálculo de diagonais no Ensino Fundamental por meio da investigação matemática	Artigo	2019	Anos iniciais e anos finais ensino fundamental	Periódicos CAPES	Rehfeldt, M. J. H. <i>et al.</i>
O ensino da matemática para alunos surdos: metodologias para os primeiros anos do ensino fundamental	Dissertação	2021	Ensino Fundamental I em Geral	BDTD	Campos, L. R. M.
Pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de aplicativo	Dissertação	2020	Ensino Fundamental I em Geral	BDTD	Campeão, V.
Práticas investigativas no ensino de geometria: contribuições para ação docente	Dissertação	2017	5º ano	BDTD e CAPES	Matos, M. D. G
“Siga Os Exemplos” Dos Alunos: aprendizagens em aulas exploratório-investigativas no 4º ano do Ensino Fundamental	Artigo	2012	4º ano	Periódicos CAPES	Lamonato, M.; Passos, C. L. B.

Tarefas Investigativas nos Anos Iniciais: estratégias e conjecturas desenvolvidas pelas crianças	Artigo	2021	1º, 2º, 3º e 5º anos	Periódicos CAPES	Rehfeldt, M. J. H. <i>et al.</i>
Tarefas Investigativas para o ensino da geometria no 5º ano do Ensino Fundamental	Dissertação	2020	5º ano	BDTD e CAPES	Vian, J. M.
Tarefas Investigativas, buscando uma aprendizagem matemática com equidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação	2019	3º ano	CAPES	Vieira, R. P.
Teoria de van Hiele e Investigação Matemática: implicações para o ensino de Geometria	Artigo	2016	5º ano	Periódicos CAPES	Cargnin, R. M. <i>et al.</i>
Um estudo sobre a aprendizagem matemática no periódico Bolema nos anos de 2013 a 2017	Dissertação	2019	Ensino Fundamental I e II, médio e superior	BDTD	Oliveira, A.C.

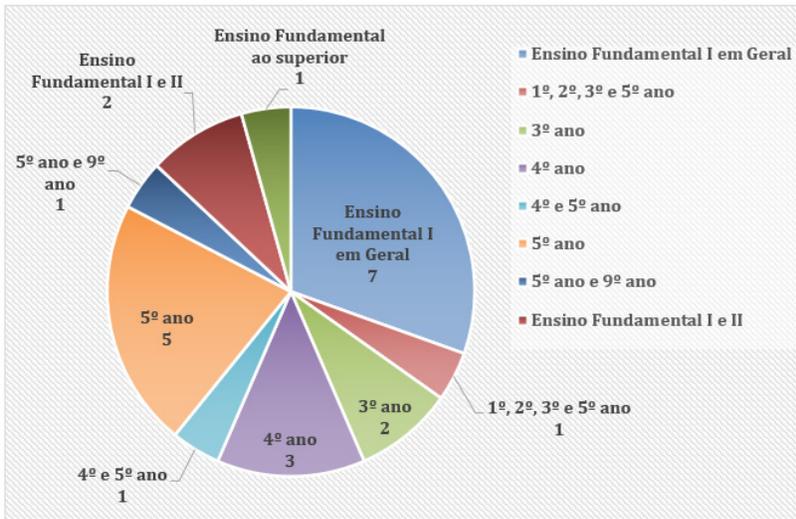
Fonte: Elaborado pelas autoras

Em seguida, objetivou-se elencar os conteúdos abordados nessas pesquisas, analisar os quadros teóricos predominantes e descrever os contextos de ensino explorados, incluindo aspectos como ano escolar, tipo de escola, veículo de publicação, ano de publicação, tipo de pesquisa e participantes (alunos, professores ou ambos).

Dentre as 23 investigações analisadas, 19 abordam diretamente a metodologia de Investigações Matemáticas, enquanto 4 o fazem de maneira indireta. Entre os trabalhos analisados, há 9 artigos, 13 dissertações e 1 tese. A distribuição anual das pesquisas mostra que 2019 e 2020 foram os anos com o maior número de trabalhos sobre o tema. Em contraste, 2013, 2018 e 2022 não apresentaram nenhum trabalho relacionado ao tema da pesquisa.

Observa-se que as pesquisas em Investigações Matemáticas foram desenvolvidas desde o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, indicando que a metodologia pode ser aplicada em todas as séries e faixas etárias do ensino fundamental. Como mencionado anteriormente e observado nos trabalhos, a adaptação da metodologia pode variar conforme o ano escolar e a faixa etária.

Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas por ano escolar



Fonte: Elaborado pelas autoras

Destaca-se que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas ou relacionadas ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Para fins de análise, foram agrupadas as pesquisas que, apesar de serem denominadas de forma distinta pelos autores — como primeiros anos do Ensino Fundamental, séries iniciais do Ensino Fundamental e anos iniciais do Ensino Fundamental, referem-se à mesma etapa escolar. Essa abordagem confirma a utilização do descritor “Ensino Fundamental” na coleta de dados, levando em conta as diferentes denominações para o Ensino Fundamental I.

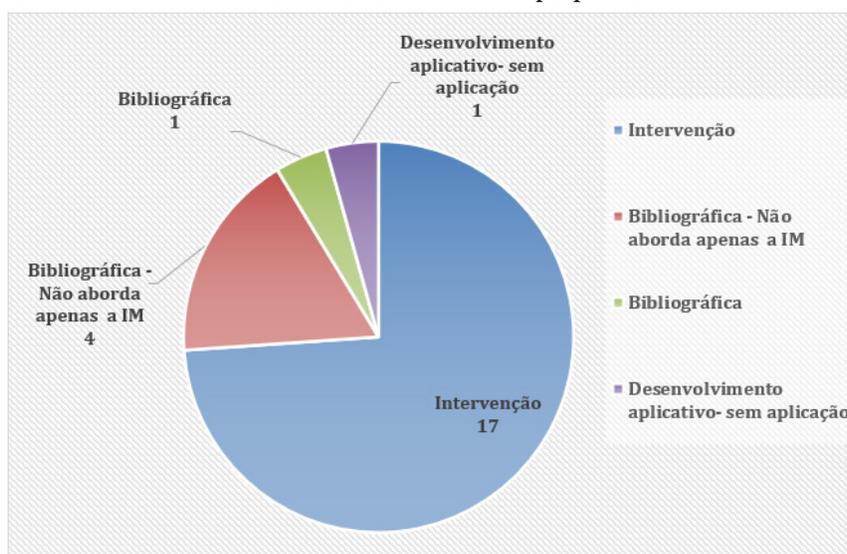
Observa-se número expressivo de pesquisas focadas no 5º ano, o que pode estar relacionado ao conteúdo ou à faixa etária dos alunos. Em contraste, identificou-se apenas um trabalho específico para o 1º e 2º anos, em que foram exploradas noções de álgebra com alunos do 1º, 2º, 3º e 5º anos, por meio de duas tarefas adaptadas para analisar estratégias e conjecturas. Apesar da lacuna nas pesquisas sobre os 1º e 2º anos, há uma oportunidade para obter resultados significativos tanto para alunos quanto para professores.

Em relação aos delineamentos utilizados nos estudos, foram definidos os seguintes critérios: pesquisas bibliográficas, observação e intervenção. Observou-se que todos os trabalhos analisados têm natureza qualitativa. Foram identificados 5 trabalhos com pesquisa bibliográfica, incluindo 4

dissertações de mestrado que não abordam exclusivamente as Investigações Matemáticas, sendo este apenas um dos temas das pesquisas, e um artigo teórico e bibliográfico especificamente sobre IM.

Uma dissertação de mestrado não se encaixa no critério adotado, conforme mencionado anteriormente. Trata-se de um trabalho que desenvolveu o aplicativo de software “Algebrizar”, mas não incluiu a aplicação prática do aplicativo com alunos e professores. A maior parte das pesquisas envolve intervenção do pesquisador, totalizando 17 trabalhos, conforme mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Delineamentos das pesquisas



Fonte: Elaborado pelas autoras

As pesquisas com intervenção realizadas em sala de aula foram aplicadas em diferentes contextos, objetivos, temáticas e conteúdo. A maioria foi conduzida durante o horário normal de aula, envolvendo um número variável de estudantes, desde grupos menores (com 7 alunos) até grupos maiores (com 32 alunos). A maior parte das pesquisas foi realizada em turmas regulares, tanto em escolas urbanas quanto rurais, com participação direta ou indireta do professor e, em alguns casos, sem a participação do professor.

As pesquisas de intervenção com professores em formação inicial e continuada, envolvendo até sessenta docentes, revelam reflexões sobre a própria formação, interesse em conhecer e compartilhar experiências, reavaliação da forma de abordar os conteúdos. Observou-se também que alguns professores enfrentam dificuldades com determinados conteúdos e, por isso, mostram resistência em abordá-los em sala de aula. Isso indica a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa na formação inicial dos professores.

As pesquisas analisadas envolveram alunos, professores ou ambos. Dos 23 trabalhos revisados, 6 foram conduzidos com professores, dos quais 2 eram de mestrado com pesquisas bibliográficas que não focavam diretamente em metodologias de intervenção. Em 4 artigos, foram realizadas pesquisas com intervenção no contexto de formação docente, como oficinas de formação continuada aplicando tarefas de IM (Quartieri *et al.*, 2019; Lubeck *et al.*, 2020; Rehfeldt *et al.*, 2019) e uma oficina com professores em formação (Lutz *et al.*, 2019). Nessas oficinas, os pesquisadores introduziram tarefas de IM, permitindo o contato com a metodologia, o uso de diferentes materiais e a exploração de práticas para a sala de aula. Esses estudos destacam a importância da formação docente e da familiarização com novas metodologias.

Entre os trabalhos analisados, foram desenvolvidas 8 pesquisas envolvendo professores e alunos. Desses trabalhos, 3 resultaram em artigos. Dois desses artigos apresentaram pesquisas com intervenção. No estudo de Vargas *et al.* (2019), a pesquisa foi conduzida pelos pesquisadores em uma turma com 15 alunos, mas não há menção detalhada sobre a participação do professor. Já no artigo de Lamonato e Passos (2012), o estudo foi realizado em um contexto de formação continuada e desenvolvimento em sala de aula, aplicada pela professora com o apoio das pesquisadoras, que utilizaram atividades da formação junto com a turma. Um dos artigos é uma pesquisa bibliográfica e teórica que reflete sobre a importância educacional da metodologia de ensino para professores e alunos nas séries iniciais do ensino fundamental (Santos; Oliveira, 2017).

Ainda, em relação às pesquisas desenvolvidas com professores e alunos, foram analisadas 5 dissertações de mestrado. Entre essas dissertações, duas realizaram pesquisas bibliográficas. Embora o tema principal dessas pesquisas não fosse a IM, a mesma é apresentada como uma possibilidade

entre metodologias mais apropriadas para ensinar Matemática aos surdos, como na pesquisa de Campos (2021). No estudo de Oliveira (2019), que analisa a aprendizagem Matemática com base em artigos publicados no periódico *Bolema*, a IM é apresentada como uma das abordagens e tendências relevantes discutidas.

Das 5 dissertações analisadas, uma foi classificada como não interventiva. No trabalho de Campeão (2020), foi desenvolvido um aplicativo chamado *Algebrizar*, que utiliza estratégia de IM e propõe a criação de uma sala de aula virtual pelo professor. No entanto, a dissertação não fornece informações detalhadas sobre a aplicação do aplicativo por professores e alunos.

Também foram realizadas duas pesquisas envolvendo professores e alunos por meio de intervenções em sala de aula. Um desses trabalhos, conduzido por Santos (2015), caracterizou-se como um estudo de caso que utilizou as IM como parte da proposta de inclusão de um aluno surdo no ensino regular. Embora o estudo tenha se centrado em uma aluna em particular, as atividades foram realizadas com toda a turma e contaram com a participação da professora regente e da intérprete de Libras. A pesquisa demonstrou resultados significativos em relação à inclusão.

No estudo de Matos (2017), o professor foi o principal participante da pesquisa. Este trabalho, realizado na zona rural do município de Uruará, no Pará, é destacado por sua relevância e pelos resultados significativos obtidos. O estudo incluiu uma fase de formação do professor conduzida pela pesquisadora, seguida pela aplicação das atividades na turma pelo professor regente, com a observação da pesquisadora. A pesquisa oferece uma visão abrangente do desenvolvimento das Investigações Matemáticas pelo professor, abordando as dificuldades e potencialidades encontradas, a realidade da sala de aula e da escola, e as percepções do professor. Além disso, o estudo explora a produção científica e a práxis do docente, assim como aspectos relacionados à formação de professores, intervenção em sala de aula e observação do pesquisador, considerando diversos fatores que permeiam a realidade da educação.

Entre os trabalhos analisados que foram realizados com os alunos, há 9 pesquisas, todas de intervenção. Dentre elas, 6 foram dissertações de mestrado, e em 5 desses estudos (Kurek, 2020; Schmitt, 2015; July, 2020; Vian,

2020; Tojeiro, 2019) a intervenção foi realizada pelo próprio pesquisador, sem referências sobre a participação do professor regente da turma. No entanto, na pesquisa de Tojeiro (2019), é mencionado o acompanhamento da aplicação da pesquisa por um professor de Informática e uma professora de Atendimento Educacional Especializado. Além destas, há uma dissertação em que a pesquisadora, Vieira (2019), era professora regente e aplicou a pesquisa com sua própria turma. A autora reflete sobre sua prática docente e expressa o desejo de continuar trabalhando com a metodologia das Investigações Matemáticas IM, aplicando-a a outros conteúdos e turmas.

Ainda, entre os estudos desenvolvidos com alunos, há a tese de doutorado de Luvison (2017), cuja pesquisadora era também a professora regente. O estudo investigou como as narrativas (orais e escritas) em ambientes de Investigações Matemáticas potencializam a elaboração da linguagem e dos conceitos matemáticos. Observa-se que a professora e pesquisadora já utilizava a metodologia IM em sua prática cotidiana, com o aluno desempenhando um papel ativo e já compondo sua prática docente.

Foram localizados dois artigos com pesquisa de intervenção com os alunos. No primeiro estudo, conduzido pelas pesquisadoras Rehfeldt *et al.* (2021), o planejamento e desenvolvimento da investigação contaram com o auxílio das professoras regentes das turmas. No segundo estudo, realizado pelas pesquisadoras Cargnin *et al.* (2016), não há referência à participação do professor da turma.

As pesquisas realizadas com intervenção pelos pesquisadores junto aos alunos têm grande importância e visam diversos objetivos. Contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do papel ativo do aluno, além de promover a aplicação prática de novas metodologias. Essas pesquisas ampliam as possibilidades tanto na teoria quanto na prática das Investigações Matemáticas e podem auxiliar os professores em seu desenvolvimento em sala de aula. No entanto, é importante observar como os resultados dessas pesquisas retornam para a escola, destacando a importância de fortalecer a parceria entre a escola e os pesquisadores.

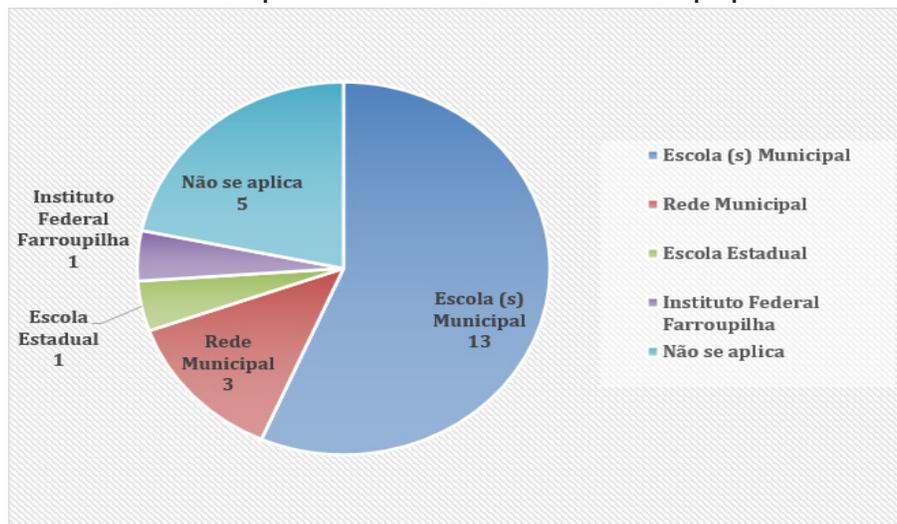
Os resultados das pesquisas com professores e alunos, bem como das iniciativas de formação continuada, demonstram mudanças significativas na prática dos professores participantes e dos pesquisadores/professores

envolvidos. Esses resultados sublinham a necessidade de investimento em políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores. No entanto, essas pesquisas não garantem automaticamente que as intervenções realizadas pelos pesquisadores sejam integradas ao cotidiano escolar, por diversos fatores como: currículo, burocracia, questões pessoais e carga horária, entre outros, tornando essa discussão mais complexa.

Diante dessa análise, observa-se a importância do desenvolvimento da metodologia das Investigações Matemáticas (IM), devido à sua eficácia significativa tanto com alunos quanto com professores. Esse processo de construção do conhecimento em sala de aula envolve diversos participantes e contribui para a transformação do ambiente escolar. No entanto, ainda são poucos os estudos efetivamente realizados no contexto da sala de aula com alunos do Ensino Fundamental I. Apesar disso, há uma oportunidade promissora para aprofundar essa temática no cotidiano profissional desse nível de ensino.

No que se refere ao tipo de escola onde as pesquisas foram desenvolvidas, todas foram realizadas na rede pública de ensino, totalizando 18 (dezoito) pesquisas. Dentre essas, uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Federal de Farroupilha (IFF) envolveu atividades de IM para alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, aplicada com alunos do PIBID da instituição. Os 5 trabalhos restantes foram classificados como “não se aplicam”, pois não fazem referência a um tipo específico de escola ou ensino; incluem 4 pesquisas bibliográficas e 1 estudo sobre o desenvolvimento de um produto educacional – um jogo. A seguir, apresenta-se o gráfico 3 que ilustra os locais de desenvolvimento das pesquisas, conforme descrito pelos autores.

Gráfico 3 – Tipo de escola desenvolvido ou relacionado às pesquisas



Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerando os principais conteúdos de Matemática que são alvo das pesquisas em Investigações Matemáticas (IM) desenvolvidas em contextos escolares no Ensino Fundamental I, os trabalhos analisados foram caracterizados em unidades temáticas da Matemática, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A BNCC propõe cinco unidades temáticas correlacionadas que orientam a formulação das habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística.

Dentre os 23 trabalhos analisados, cinco não abordam conteúdos de forma específica ou não se concentram diretamente nas Investigações Matemáticas. Assim, elaborou-se o Quadro 2 para categorizar os conteúdos que são das 18 pesquisas, em unidade temática, título e conteúdos específicos.

Quadro 2 - Principais conteúdos de Matemática alvo das pesquisas

Unidades Temática	Trabalho	Conteúdo Específico Abordado na Pesquisa
Álgebra	Pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de aplicativo	Pensamento Algébrico: sequências, padrões e igualdades - Aplicativo/Jogo Algebrizar

Unidades Temática	Trabalho	Conteúdo Específico Abordado na Pesquisa
Álgebra; Geometria	Formação continuada de professores: tendências para o ensino de geometria e álgebra nos anos iniciais	Geometria e Álgebra: Padrões e Sequências e pensamento - Atividade “Fileiras com palitos”
	O cálculo de diagonais no Ensino Fundamental por meio da investigação matemática	Cálculo de diagonais de figuras geométricas planas - Atividades com uso figuras no papelão, linhas e lãs para trabalhar elementos dos polígonos
	Tarefas Investigativas nos Anos Iniciais: Estratégias e Conjecturas Desenvolvidas Pelas Crianças	Sequência e padrões algébricos e geométricos, ordem numérica, classificação dos números e direção - Atividades “Sequência usando canudos em um copo” (com uso de copos e canudinhos) e “sequência lógica” (figuras de setas em direções distintas)
	Narrar, Dizer E Vivenciar Como Apropriação E (Re)Significação De Linguagens E Conceitos Matemáticos No 3º Ano Do Ensino Fundamental	Conceito de padrões do pensamento algébrico: regularidade, padrão de uma sequência e padrões geométricos - Tarefas “Padrões geométricos” com imagem de sequência geométrica e “Tira de números coloridos” com figura de um tira números pares de vermelho e ímpares de branco
Geometria	Desafios Com Palitos: Uma Proposta Lúdica Para O Ensino De Geometria Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	Geometria plana: conceitos de quadrados e triângulos - Jogo desafio com palitos: com figuras e questões, utilizando canudos (semelhante a um quebra-cabeça)
	Investigação Matemática como recurso metodológico para o ensino de geometria nos anos iniciais	Conteúdos de “direção”, “sentido” e “paralelismo” - Atividades com mapa de uma cidade e jogo “na direção certa”
	Práticas investigativas no ensino de geometria: contribuições para ação docente	Bloco, Espaço e Forma: Posição e lateralidade, conceito, elementos e propriedades de figuras geométricas planas e espaciais, perímetro e área - Atividades: “Meu lugar, onde moro, onde estudo!”; Brincadeira “procurando o balão”; Jogo “Brincando com as formas geométricas”; “Identificando formas geométricas”; “Construindo formas geométricas”; “Planificando formas geométricas”; “Aula passeio Aula passeio pelas proximidades da escola”; “Visualizando ângulos”; “Desenhando Quadriláteros e Triângulos”; “Calculando área e perímetro de formas geométricas” e “Construindo Maquete”.

Unidades Temática	Trabalho	Conteúdo Específico Abordado na Pesquisa
Geometria	“Siga Os Exemplos” dos alunos: aprendizagens em aulas exploratório-investigativas no 4º ano do Ensino Fundamental	Figuras geométricas planas e uso de régua - Atividades “faça três quadrados diferentes”, “faça retângulo”, “faça triângulos” com uso de papel quadriculado, régua e outros materiais.
	Tarefas Investigativas Para O Ensino Da Geometria No 5º Ano Do Ensino Fundamental	Sólidos geométricas espaciais: faces, arestas, vértices, volume, representações e planificações; Sequência Geométrica (cubos); Localização e a movimentação: pontos de referência, direção e sentido; Polígonos: lados, ângulos retos e não retos, exploração de reflexões sobre simetria; Construção de polígonos: explorando conceitos de área, perímetro, nomenclatura dos polígonos. Área e perímetro de figura irregular Exploração de conceitos de perímetros.
	Teoria de van Hiele e Investigação Matemática: implicações para o ensino de Geometria	Reconhecendo figuras geométricas; Classificação de figuras geométricas; Classificação de tipos de triângulos; Classificação e tipos de quadriláteros: ângulo, vértice e lados; Figuras geométricas: classificação de acordo com componentes e características: ângulos, lados congruentes e paralelos e outras. Montagem de imagens do cotidiano com figuras geométricas.
	Noções de topologia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma possibilidade investigativa por meio do software Scratch	Geometrias não-euclidianas: Construção espacial, Topologia, Teoria dos Grafos, vértices (par e ímpar) e arestas - Aplicação do software Scratch para realizar o passeio de Euler em grafos.
Geometria; Grandezas e Medidas	Abordando Geometria Por Meio Da Investigação Matemática: Um comparativo entre o 5º e 9º Anos Do Ensino Fundamental	Espaço e Forma e Grandezas e Medidas: Perímetro e área de figuras planas; Perímetro e área do quadrado ao modificar a medida dos lados; Triângulos: a soma de seus ângulos internos cálculo da área; Área e o perímetro de uma figura disforme; Volume de cubos e percepção de espaço

Unidades Temática	Trabalho	Conteúdo Específico Abordado na Pesquisa
Geometria; Grandezas e Medidas	Contribuições da compreensão relacional e da instrumental em atividades envolvendo grandezas e medidas no ensino fundamental	Grandezas de comprimento: área e volume de objetos distintos. Comparação entre medidas de comprimento não padronizadas (palmo, passos, dedo); Medidas de espaço e objeto; Comparação indireta de perímetro; Comparação indireta de área; Medidas não padronizadas de volume e capacidade.
Grandezas e Medidas	Análise da produção escrita em tarefas de exploração-investigação matemática em um 4º ano do Ensino Fundamental	Conceitos de área e perímetro de figuras planas (perspectiva Topológica, Dimensional e Variacional) - Desenho de diferentes figuras geométricas em papel quadriculado com perímetro igual, recortes de figuras geométricas, atividade em malha quadriculada e área e perímetro de figuras disforme desenhadas pelo aluno.
Números; Grandezas e medidas; Álgebra.	Investigação matemática em sala de aula: uma proposta para a inclusão do aluno surdo no ensino regular	Medidas de comprimento e de capacidade e Operações com números decimais e porcentagens: Operações com as unidades de medida de comprimento: unidades de medida, conversão de unidades de medidas, operações com números decimais, média aritmética; Medida de comprimento e área do quadrado; Medidas de capacidade e porcentagem: unidades de medida de capacidade; gráficos de colunas, porcentagem; resolução de problemas.
Números	Numeração na Educação Básica (Anos Iniciais): Algumas Reflexões	Elaboração dos algoritmos operacionais tradicionais e não tradicionais para adição, multiplicação, subtração e divisão: Conceito numérico: tabela das dezenas, representação de todo e metade, diferentes exercícios de subtração (separar), uso da expressão compartilhar na divisão, algoritmo americano para divisão (Walle); Aquisição dos conceitos de fração: exploração conceitual por representação algébrica e geométrica (problemas, figuras de representação, diagramas); Conceito decimal e cálculo decimal; Números reais: onde se encontram as dificuldades.

Unidades Temática	Trabalho	Conteúdo Específico Abordado na Pesquisa
Números; Geometria; Grandezas e medidas; Álgebra	Tarefas Investigativas, Buscando Uma Aprendizagem Matemática Com Equidade Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	Sistema de Numeração Decimal: Origem dos números e em relação a transformação de unidades nas operações de adição e subtração, como os povos antigos realizam seus cálculos, valor posicional de um numeral, valor do zero na constituição de um número - construção e utilização do ábaco e ficha com quatro algarismos; Frações: noção de divisão/quociente, quantidades discretas, noção de razão- Uso de tampinhas coloridas e livro “o homem que amava caixa” Medidas de Capacidade e Comprimento: Grandezas e Medidas - Como organizar nossa turma por tamanho? diferentes instrumentos de medidas, tabelas, desenhos; Regularidade: sequências e regularidades (algébricas e geométricas) - De pulo em pulo eu descobro a regularidade de uma sequência (quadro com números dispostos em 4 colunas e 5 linhas) e passeio na escola para fotografar regularidades geométricas nas construções

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante das pesquisas categorizadas, observou-se que algumas abordavam mais de uma unidade temática, com estudos englobando de duas a quatro unidades distintas. No Quadro 2, observa-se que há maior frequência de conteúdos abordados em Geometria, com um total de 14 trabalhos, distribuídos entre 6 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado e 7 artigos. Essas pesquisas abrangem um amplo leque de possibilidades, como conceitos, classificações, elementos e propriedades de figuras geométricas planas e espaciais (área, ângulo, vértice, perímetro, volume), padrões geométricos, espaço e lateralidade. Esses conteúdos foram desenvolvidos na maioria dos trabalhos. Destaca-se a abordagem diversificada desses conteúdos por meio das Investigações Matemáticas, que incluem uma variedade de tarefas, uso de materiais concretos, atividades de observação do espaço, mapas, desenhos, sólidos geométricos, construção de figuras geométricas, jogos, brincadeiras, aulas e passeios. Os trabalhos oferecem várias alternativas interessantes para a abordagem da Geometria em sala de aula, mostrando resultados significativos na construção ativa do conhecimento geométrico pelos alunos.

Os conteúdos de Álgebra também foram bastante abordados, principalmente no que diz respeito a sequências, padrões e igualdades. As atividades propostas desenvolvem um potencial investigativo e mostram a importância de fomentar o pensamento algébrico nas crianças desde as séries iniciais, a fim de proporcionar uma base mais sólida para o Ensino Fundamental II, conforme o estudo de Rehfeldt *et al.* (2021). Foram 7 trabalhos que exploraram conteúdos de Álgebra, incluindo 3 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado e 3 artigos.

A temática Grandezas e Medidas teve um quantitativo relevante de trabalhos, com 5 dissertações de mestrado, a maioria dos quais associada à Geometria. As atividades de investigação foram frequentemente relacionadas ao cotidiano e à prática dos alunos, abrangendo tanto medidas padronizadas quanto não padronizadas, como volume, capacidade, comprimento, área e perímetro, além da comparação entre diferentes grandezas. Observou-se uma diversidade de abordagens nos conteúdos. No entanto, houve uma lacuna em relação a certos tópicos, como a exploração das medidas de tempo e massa. As Investigações Matemáticas abordaram essas temáticas por meio de situações simples, permitindo que os alunos participassem ativamente usando objetos e diferentes instrumentos de medição, tanto formais quanto informais, produzidos pelos próprios alunos.

Geralmente, observa-se uma ênfase em conteúdos relacionados à temática números no Ensino Fundamental I, mas essa tendência não foi refletida nos trabalhos analisados. As pesquisas revelam escassez de atividades que abordem números, trabalhados por meio de Investigações Matemáticas; foram identificados 3 trabalhos, sendo 2 dissertações de mestrado e 1 artigo. No entanto, há possibilidades interessantes nos trabalhos que mostram a construção significativa de conceitos por meio da participação ativa dos alunos. Exemplos incluem a utilização da história da Matemática para despertar o interesse dos alunos em relação ao sistema de numeração decimal, construção e utilização do ábaco pelos discentes, tarefa simples investigativa na abordagem do valor posicional do número, e atividade investigativa de frações usando tampinhas de garrafas.

Não foram encontradas investigações que contemplasse o conteúdo de Probabilidade e Estatística, o que indica a necessidade de realização de

novas pesquisas. É também importante ressaltar a necessidade de continuidade às pesquisas nas demais temáticas, que têm apresentado resultados significativos e oferecem produtos educacionais, cartilhas e material de apoio que podem ser utilizados pelos professores em sala de aula. Destacamos a variedade de conteúdos e atividades que podem ser trabalhadas com a metodologia das Investigações Matemáticas (IM) para alunos do Ensino Fundamental I.

Com o objetivo de analisar os teóricos que embasam as pesquisas, selecionamos aqueles mais frequentemente citados nos 23 (vinte e três) trabalhos analisados. Para essa análise, realizamos a leitura e a seleção dos teóricos mencionados nos estudos relacionados às Investigações Matemáticas. Em seguida, organizamos as citações e elaboramos um quadro com os autores, suas obras e as pesquisas em que foram citados, totalizando 78 (setenta e oito). Realizou-se a análise e a seleção dos principais teóricos com base em dois critérios. O primeiro critério foi identificar autores e obras que apareceram 2 (duas) ou mais vezes entre as 23 pesquisas analisadas. Com isso, foram selecionadas 20 obras, que foram organizadas no Quadro 3.

Dentre os trabalhos analisados, destacamos o livro *“Investigações Matemáticas na Sala de Aula”* dos autores Ponte, Brocardo e Oliveira (2003; 2005; 2006; 2009; 2013; 2015; 2016; 2019). Seguem-se as obras *“O Trabalho do Professor numa Aula de Investigação Matemática”* e *“As Atividades de Investigação, o Professor e a Aula de Matemática”*, todas com a participação de João Pedro da Ponte, um dos principais especialistas em Investigações Matemáticas. Observou-se que o autor foi citado em 21 das 23 pesquisas analisadas.

Quadro 3- Principais autores e obras citadas nas pesquisas analisadas

Autor (es) da obra/ ano	Título da obra (abordadas em mais de uma pesquisa)	Quantidade Pesquisas
Abrantes, P. (1999)	ABRANTES, P. Investigações em geometria na sala de aula.	3
Alro, H; Skovsmose, O. (2006)	ALRO, H. SKOVSMOSE, O. Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática	3
Bertini, L. F; Passos, C. L. B. (2008)	BERTINI, L. F; PASSOS, C. L. B. Uso da investigação matemática no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental	3

Autor (es) da obra/ ano	Título da obra (abordadas em mais de uma pesquisa)	Quantidade Pesquisas
Fiorentini, D. (2006)	FIorentINI, Dario. Grupo de sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática.	2
Fiorentini, D.; Lorenzato, S. (2006)	FIorentINI, Dario; LOrenzATO, Sérgio. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.	4
Fonseca, H.; Brunheira, L.; Ponte, J. P. (1999) (2004)	FONSECA, Helena; BRUNHEIRA, Lina; PONTE, João Pedro da. As actividades de investigação, o professor e a aula de Matemática	5
Lamonato, M (2007)	LAMONATO, Maiza. A exploração-investigação matemática: potencialidades na formação contínua de professores	2
Lamonato, M.; Passos, C. L. B. (2011)	LAMONATO, Maiza; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Discutindo resolução de problemas e exploração-investigação matemática: reflexões para o ensino de matemática	4
Palhares, P. (2004)	PALHARES, P. Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico	2
Polya, G. (1995)	POLYA, George. A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático	2
Ponte, J. P.; Brocardo, J; Oliveira, H. (2003) (2005) (2006) (2009) (2013) (2015) (2016) (2019)	PONTE, J. P; BROCARD, J; OLIVEIRA, H. Investigações matemáticas na sala de aula	20
Ponte, J. P; Oliveira, H.; Brunheira, L.; Varandas, J. M.; Ferreira, C. (1998) (1999)	PONTE, J. P; OLIVEIRA, H.; BRUNHEIRA, L.; VARANDAS, J. M.; FERREIRA, C. O trabalho do professor numa aula de investigação matemática.	6
Ponte, J. P; Quaresma, M.; Mata-Pereira, J.; Branco, N. (2017)	PONTE, João Pedro.; QUARESMA, Marisa; MATA-PEREIRA, Joana; BRANCO, Neusa. Investigações matemáticas e investigações na prática profissional	2
Ponte, J. P. (2003)	PONTE, J. P. Investigar, ensinar e aprender	3
Ponte, J. P. (2003)	PONTE, João Pedro. Investigações matemáticas em Portugal	3
Ponte, J. P. (2005)	PONTE, João Pedro da. Gestão curricular em Matemática	2
Skovsmose, O. (2000)	SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação.	2
Skovsmose, O. (2008)	SKOVSMOSE, O. Desafios da reflexão em educação matemática crítica.	4
Skovsmose, O. (2014) (2015)	SKOVSMOSE, Ole. Um convite à educação matemática crítica.	2

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como segundo critério, optamos por selecionar os autores que possuíam três ou mais obras nas pesquisas analisadas. Isso resultou em um total de 9 autores, como apresentado no Quadro 4.

Em relação aos referenciais teóricos que embasam as pesquisas, João Pedro da Ponte é o autor com o maior número de obras relacionadas às Investigações Matemáticas. Ele é o autor principal ou um dos autores de 23 das 78 obras que fundamentam as pesquisas analisadas, sendo suas obras citadas 58 vezes na base teórica desses estudos. Isso reafirma a relevância de João Pedro da Ponte nas pesquisas analisadas e, por conseguinte, na área das Investigações Matemáticas.

Quadro 4 - Autores e quantidade de obras citadas nas pesquisas analisadas

Autores	Quantidade de obras nas pesquisas distintas
ABRANTES, P.	3
BRUNHEIRA, L.	3
BURIASCO, R. L. C.	3
FIorentINI, D.	3
QUARESMA, M	3
WICHNOSKI, P.	3
FONSECA, H.	4
OLIVEIRA, H.	4
SKOVSMOSE, O.	4
PONTE, J. P	23

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante dos dados e discussões apresentados, podemos caracterizar as pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro a partir da perspectiva de Investigações Matemáticas em sala de aula no Ensino Fundamental I.

Os trabalhos analisados promoveram as Investigações Matemáticas na prática, resultando em ações que contribuíram para a construção do conhecimento matemático, com variedade nas atividades, diferenças no desenvolvimento, formas de abordagem e postura do professor, As ações identificadas demonstram que as atividades foram conduzidas de modo que os conceitos fossem construídos pelos alunos por meio de sua participação ativa no processo de descoberta.

Do ponto de vista das Investigações Matemáticas para a construção do conhecimento matemático nesse nível de ensino, todos os trabalhos analisados mostram-se relevantes, oferecendo possibilidades e resultados significativos. Destacam-se, no entanto, alguns que abordaram a aplicação prática, no contexto de formação docente (Quartieri *et al.*, 2019) (Rehfeldt *et al.*, 2019) e os aplicados com alunos pelo próprio pesquisador (Schmitt, 2015; Tojeiro, 2019). Tais estudos apresentam um aspecto mais abrangente e detalhado das Investigações Matemáticas na prática, alinhando-se ao referencial teórico e caracterizando o trabalho de acordo com as três fases das Investigações Matemáticas e os quatro momentos da realização da investigação. Há, igualmente, investigações que vão além disso, alcançando pesquisadores, professores e alunos. Estas incluem aquelas desenvolvidas pelo pesquisador e professor regente de turma (Luvison, 2017; Vian, 2020; Vieira, 2019), as que abordam a formação de professores e sua aplicação em sala de aula com os alunos (Matos, 2017; e Lamonato; Passos, 2012), e as que apresentam uma proposta significativa para a inclusão do aluno surdo no ensino regular (Santos, 2015).

Considerações finais

A análise dos dados envolveu a identificação de temas e lacunas na literatura sobre Investigações Matemáticas no Ensino Fundamental I. A leitura crítica e sistemática dos trabalhos permitiu uma compreensão aprofundada das práticas e abordagens utilizadas.

O estudo caracterizou as pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro a partir da perspectiva das Investigações Matemáticas no Ensino Fundamental I, nos últimos 11 anos, com base em dados de bancos como CAPES, BDTD, periódicos CAPES e SCIELO. Apresentou-se a caracterização por temas, ano escolar, ano de publicação, tipo de pesquisa, participantes da pesquisa (alunos, professor/es ou ambos), tipo de escola, conteúdos abordados, público-alvo e quadro teórico das pesquisas, por meio de gráficos, quadros, exemplos e discussão.

Observou-se escassez de produções acadêmicas sobre Investigações Matemáticas no Ensino Fundamental I no Brasil. No entanto, os resultados encontrados revelam diversas possibilidades para aprimorar o ensino de

Matemática. A partir desses resultados, foi possível vislumbrar a eficácia e o potencial da metodologia abordada na promoção do papel ativo do aluno, autonomia, criatividade, criticidade, com ênfase da escola como um ambiente propício à construção do conhecimento matemático.

Ressalta-se a importância da continuidade na promoção e apoio a pesquisas sobre Investigações Matemáticas e outras metodologias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Enfatizamos a importância da comunidade acadêmica na realização de pesquisas dentro das escolas, que contribuam para o aprimoramento do ensino de Matemática e fortaleçam a integração entre teoria e prática.

Espera-se, com os dados apresentados no presente capítulo, oferecer contribuições para o aprimoramento do ensino de Matemática no Ensino Fundamental I, para o desenvolvimento das Investigações Matemáticas no contexto escolar, potencializando a formação de professores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

CAMPEÃO, Vagner. **Pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta de aplicativo**. 2020. 54 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Programa de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT-SBM) da Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2020.

CAMPOS, Livia Rezende Miranda. **O ensino da matemática para alunos surdos: metodologias para os primeiros anos do ensino fundamental**. 2021. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2021.

CARDOSO, Jerusa Ainoã Palheta de Souza. **Investigações Matemáticas para construção do conhecimento matemático em sala de aula no ensino fundamental I: uma análise das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro**. 2024. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.

CRUZ, Josinaldo dos Santos. **O uso de investigações matemáticas na abordagem da semelhança de triângulos e aplicações**. 2015. 67 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

DICK, Ana Paula et al. Investigação Matemática: Uma Metodologia Para o Ensino Fundamental. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 6, n. 4, 2014. Disponível em: www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/432/424. Acesso em 15 jun. 2023.

GIL, Carlos Antônio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

JULY, Fabielli Vieira de. **Contribuições da compreensão relacional e da instrumental em atividades envolvendo grandezas e medidas no ensino fundamental**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Matemática.) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana, Santa Maria - RS, 2020.

KUREK, Bernadete. **A organização da educação em tempo integral da RME de Curitiba: endereçamentos para a prática educativa do acompanhamento pedagógico em matemática**. Curitiba, PR, 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR, Curitiba - PR, 2020.

LAMONATO, Maiza; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. “**Siga os Exemplos**” dos Alunos: Aprendizagens em Aulas Exploratório- Investigativas no 4º Ano Do Ensino Fundamental. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, p. 243–265, 2011. DOI: 10.14244/19827199406. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/406>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LÜBECK, Kelly Roberta Mazzutti et al. **Numeração na Educação Básica (Anos Iniciais): Algumas Reflexões**. Ensino da Matemática em Debate, v. 7, n. 3, p. 144–169, 2020. DOI: 10.23925/2358-4122.2020v7i3p144-169. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/48769>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LUTZ, Mauricio Ramos; LEIVAS, José Carlos Pinto. **Desafios Com Palitos: Uma Proposta Lúdica Para O Ensino De Geometria Nos Anos Inicias Do Ensino Fundamental**. Revista Ciências & Ideias, Nilópolis - RJ, v. 10, n.1, p. 101-117, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/898>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LUVISON, Cidinéia Da Costa. **Narrar, Dizer E Vivenciar Como Apropriação E (Re)Significação De Linguagens E Conceitos Matemáticos No 3º Ano Do Ensino Fundamental**. 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2017.

MARTINS, Isa Maria dos Reis Correia. **O raciocínio matemático em actividades de investigação numa turma do 5º ano do Ensino Básico**. 2010. 251 f. Tese (Mestrado em Didáctica e Inovação no Ensino das Ciências) - Universidade do Algarve da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Faro – Portugal, 2010. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1800>.

MATOS, Maria Dulce Gonçalves de. **Práticas investigativas no ensino de geometria: contribuições para ação docente**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2017.

OLIVEIRA, Andressa Cordeiro de. **Um estudo sobre a aprendizagem matemática no periódico Bolema nos anos de 2013 a 2017**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2019.

OLIVEIRA, Camila Rezende. **As tecnologias da informação e comunicação (TICs): alternativa metodológica no ensino e aprendizagem da matemática nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2014.

PEREIRA, Gabriela Nery; BRAGA, Maria Nilsa Silva. **Investigação Matemática e a Construção do Pensamento Algébrico: uma metodologia de ensino a compreensão de incógnitas**. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.3, p. 320-340, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9306>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PEREIRA, Magda; SARAIVA, Manuel Joaquim. **A integração de tarefas de investigação no ensino e aprendizagem das sucessões**. Quadrante, v. 14, n. 2, p. 43–69, 2005. DOI: 10.48489/quadrante.22796. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22796>. Acesso em: 26 nov. 2022.

PONTE, João Pedro da. **Investigação sobre investigações matemáticas em Portugal**. Investigar em Educação, v. 2, p. 93-169. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4071>. Acesso em: 09 abr. 2022.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, 160 p.

PONTE, João Pedro da et al. **Histórias de Investigações Matemáticas**, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261178171_Historias_de_investigacoes_matematicas.

QUARTIERI, Marli Teresinha *et al.* Formação continuada de professores: tendências para o ensino de geometria e álgebra nos anos iniciais. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 112-130, 30 mar. 2019. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/issue/view/23>. Acesso em: 06 jun. 2023.

REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. et al. O cálculo de diagonais no Ensino Fundamental por meio da investigação matemática. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2019. DOI: 10.15448/2179-8435.2019.1.31551. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/31551>. Acesso em: 06 jun. 2023.

REHFELDT, Márcia Jussara Hepp.; RUTHNER, Bruna Zanoni; GIONGO, Ieda Maria; QUARTIERI, Marli Teresinha; GONZATTI, Sônia Elisa. Tarefas Investigativas nos Anos Iniciais: Estratégias e Conjecturas Desenvolvidas Pelas Crianças. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 14, n. 2, p. 163–172, 2021. DOI: 10.17921/2176-5634.2021v14n2p163-172. Disponível em: <https://jjeem.pgsscogna.com.br/jjeem/article/view/9108>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Investigações Matemáticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Algumas Indagações e Possibilidades. **Cadernos De Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 12, n. 32, p. 147-168, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/697>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SANTOS, Josiel Almeida; FRANÇA, Kleber Vieira; SANTOS, Lúcia S. B. dos. **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática**. 2015. 41 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Matemática) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Santos.pdf. Acesso em 02 jan. 2023.

SANTOS, Magda Cabral Costa. **Investigação matemática em sala de aula: uma proposta para a inclusão do aluno surdo no ensino regular**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e para Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí-GO, 2015.

SCHMITT, Fernanda Eloisa. **Abordando Geometria por Meio da Investigação Matemática: Um Comparativo entre o 5º E 9º Anos do Ensino Fundamental**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, do Centro Universitário Universidade do Vale do Taquari -UNIVATES, Lajeado - RS, 2015.

SOUZA, Luciana de. **Análise da produção escrita em tarefas de exploração-investigação matemática em um 4º ano do Ensino Fundamental**. 2021. 132 f. Dissertação (Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática –PPGECM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE, Cascavel - PR, 2021.

TOJEIRO, Priscilla Frida Salles. **Noções de topologia nos anos iniciais do ensino fundamental: uma possibilidade investigativa por meio do software Scratch**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Programa de Pós- Graduação em Ensino de Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina - PR, 2019.

VARGAS, Andressa Franco *et al.* Investigação Matemática como recurso metodológico para o ensino de geometria nos anos iniciais. **Revista Insignare Scientia** - RIS, Cerro Largo-RS, v. 2, n. 4, p. 258-277, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10978>. Acesso em: 06 jun. 2023.

VIAN, Joseane Marta. **Tarefas Investigativas Para O Ensino Da Geometria No 5º Ano Do Ensino Fundamental**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) - Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado – RS, 2020.

VIEIRA, Rúbia Patrícia. **Tarefas Investigativas, Buscando Uma Aprendizagem Matemática Com Equidade Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) -Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Centro de Ciências Exatas e Matemática da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau - SC, 2019.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Clóvis Maxwell Andrade MARTINS¹

José Carlos MIGUEL²

Introdução

O presente capítulo resulta de recorte de uma pesquisa desenvolvida pelo primeiro autor para a elaboração de uma Dissertação de Mestrado intitulada “A Audiodescrição Como Acessibilidade em Aulas de Matemática a Pessoas com Deficiência Visual”, disponível na Biblioteca da UNESP, Câmpus de Marília-SP, e no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Trata-se de discussão a envolver dois aspectos igualmente relevantes: por um lado, as dificuldades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem da Matemática; de outro, a questão do atendimento educacional necessário a estudantes com deficiência visual.

A despeito dos esforços de todo o sistema educacional brasileiro relativamente às tentativas de renovação dos programas de ensino de Matemática, a serem reconhecidos, as ações didáticas nessa área do conhecimento ainda se revelam pautadas por ênfase excessivamente centrada no simbolismo formal exagerado, por vezes, precocemente imposto aos estudantes, e em

¹ Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Belém, Pará, Brasil, clovis.martins@ifpa.edu.br.

² Professor vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil, jc.miguel@unesp.br.

procedimentos algorítmicos imitativos e repetitivos, em geral, pouco compreendidos. Essa talvez se constitua na principal causa da aversão pela disciplina, a envolver parcela considerável dos estudantes, conforme indicam os estudos de Imenes (1987), Sousa (2018) e Rocha; Marcelo (2021), bem como alguns indicadores de avaliação externa.

No caso de estudantes com deficiência visual, o problema se revela ainda mais complexo. O processo de apropriação de todo conhecimento científico tem na capacidade visual um dos seus aportes mais relevantes, sendo que relativamente a essa problemática, consideramos nesse estudo a insuficiência de acessibilidades em aulas de Matemática a essa clientela. Por certo, pela dificuldade de acuidade visual, eles podem desenvolver formas de superação do problema otimizando as funções dos outros sentidos, em especial, o tato, bem como necessitam de outros instrumentos e signos de mediação pedagógica, para além da forma usual, a fala professoral.

Desse modo, ampliar o alcance da mediação pedagógica pelos signos e instrumentos requer conceber a ciência matemática como coisa em construção, em dimensão histórico-lógica, ou seja, em evolução, e não como coisa pronta ou verdade definitiva, tornando-se crucial uma atitude docente sintonizada com a necessidade de viabilização de procedimentos didáticos voltados à maior exploração desses recursos remanescentes, para a devida assimilação de informações, conforme sugerem os estudos de Kaleff (2016; 2020) e Masola; Allevato (2019).

Em sentido amplo, o capítulo configura-se no contexto do debate relativo a temas como acesso, permanência e evasão de estudantes da educação superior pública e suas interfaces com demandas da educação básica, na perspectiva da inclusão.

Como objetivo principal, consideramos compreender as possibilidades de desenvolvimento de mediações pedagógicas inclusivas em educação matemática, especialmente quanto à utilização da audiodescrição na prática pedagógica no ensino do pensamento matemático a estudantes com deficiência visual, definindo formas de encaminhamento desse problema didático e de pesquisa.

Neste sentido, estabelecemos como objetivos específicos, compreendidos como ações dialeticamente articuladas:

- 1) Analisar as possibilidades de utilização da audiodescrição didática na prática de professores de Matemática;

2) Compreender o método de ensino com perspectivas de acessibilidade aos conhecimentos matemáticos a partir do método de pesquisa fundamentado no Experimento Didático-Formativo nos termos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski;

3) Abordar elementos da Teoria dos Registros das Representações Semióticas de Raymond Duval para análise das representações semióticas como aportes para o desenvolvimento do pensamento matemático em perspectiva inclusiva.

4) Analisar o uso de instrumentos de mediação pedagógica em Atividades de Estudo no contexto de Educação Matemática Inclusiva inspirada em princípios da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davidov.

Em suma, esse texto visa se situar no amplo espectro de anseios das metas universais e inclusivas para o desenvolvimento humano, considerando-se a necessidade de construção de propostas de educação matemática inclusiva para toda a sociedade, mas especialmente dos estudantes com deficiência visual, temática central do estudo.

Para a configuração do capítulo, sequencialmente, delineamos o percurso metodológico, discorreremos sobre os fundamentos teóricos da ação didático-pedagógica desejada, debatemos uma situação didática com base nessas formulações e fazemos as considerações finais.

Perspectiva metodológica

O delineamento do capítulo envolve ampla pesquisa bibliográfica e análise documental acerca da temática da educação matemática em perspectiva inclusiva.

Dessa forma, apresenta possibilidades para uma abordagem da educação matemática inclusiva por meio do método de ensino, articulado à pesquisa, denominado Experimento Didático-Formativo nos termos da Teoria Histórico Cultural de Vigotski (1984) e das contribuições de Libâneo (2004) e de Freitas; Libâneo (2022).

Trata-se de aplicar os princípios da dialética materialista para compreender a origem e o desenvolvimento histórico da atividade psíquica voltada à compreensão dos fatos matemáticos. Libâneo (2022) explicita bem os elementos necessários a esse movimento dialético:

O novo método requereria uma nova abordagem analítica que articulasse três princípios: 1) análise processual dos principais elementos constituintes da história dos processos de desenvolvimento psicológico; 2) revelação das reais relações dinâmicas que originam os processos psicológicos; 3) análise dinâmica da gênese dos processos psicológicos considerando a unidade presente/passado no desenvolvimento da pessoa (Freitas; Libâneo, 2022).

O estudo é de natureza qualitativa e analisa contribuições teóricas e metodológicas para a prática dos professores que ensinam o pensamento matemático para pessoas com deficiência visual de forma acessível. Buscando estabelecer relações entre aprendizagem matemática e a educação inclusiva, se propõe à reflexão sobre a possibilidade de construir instrumentos de ensino acessíveis para aprendizagem matemática a estudantes com deficiência visual. Destacam-se as interfaces da pesquisa com a noção de experimento didático-formativo nos termos da teoria da aprendizagem desenvolvimental, percebendo-o enquanto método de pesquisa e de ensino, reunindo percepções teóricas e práticas no processo de aprendizagem da matemática na perspectiva inclusiva.

A formação de conceitos matemáticos implica no desenvolvimento da capacidade de modelação das ações desenvolvidas, estabelecendo conexões entre as ideias matemáticas e as suas possibilidades de representação. Por isso, o texto analisa, também, constructos da Teoria dos Registros das Representações Semióticas (Duval, 2009) como processo de acessibilidade por meio das conversões das representações semióticas aos estudantes com deficiência, onde estas representações são organizadas no âmbito da Atividade de Estudo, nos termos da Teoria de Ensino Desenvolvimental, para considerar objetos de estudo mediados com os instrumentos de ensino de conceitos matemáticos.

Neste processo, as representações adequadas aos estudantes com deficiência permitem acessibilidades convenientes a cada situação de barreiras, destacando-se o amadurecimento do uso pelos estudantes, na associação dos mesmos à interrelação dos signos utilizados na representação proposta do conhecimento objetual, referente aos objetos estudados e suas relações com a realidade.

Consideramos, ainda, que os constructos da Teoria dos Registros das Representações Semióticas de Duval (2009) possibilitam interfaces com o referencial teórico anunciado no que se refere à mediação por signos e instrumentos, particularmente na constituição da Atividade de Estudo, nos termos da Teoria do Ensino Desenvolvidor de Davidov (2019), abordada, em especial, no sentido de que é a aprendizagem que orienta o desenvolvimento, e não o contrário.

Assim, partindo dos fundamentos do experimento didático-formativo, exploramos algumas situações didáticas para demonstrar a necessidade de tratamento pedagógico ao problema das representações semióticas, de forma associada à audiodescrição didática.

No movimento indicado, visamos proporcionar a idealização de uma participação efetiva e igualitária dos estudantes com deficiência visual no desenvolvimento de atividades matemáticas; investigamos o processo de aprendizagem nessa área de conhecimento, apontando nas situações didáticas elaboradas possíveis formulações de audiodescrição didática; e, por fim, pelo uso dos conceitos presentes nas representações convertidas às representações semióticas utilizadas, propomos a exploração sensorial e criativa de instrumentos e signos no ensino às pessoas com deficiência.

Buscamos evidenciar invariantes envolvidos no processo de acessibilizar, traduzir informações no suporte de imagens e articular representações semióticas e mesmo intersemiótica dessas informações para além do suporte verbal e não verbal, dadas as convicções de que o problema se encaminha no plano das interações, envolvendo apelos sensoriais, signos e instrumentos necessários à mediação pedagógica, possibilitando chegar à realidade do objeto no contexto estudado e gerando no estudante uma relação de suas funções tanto psíquicas como comportamental e mesmo de metacognição.

Referencial teórico que fundamenta a pesquisa

As instituições de ensino, tanto públicas como privadas, em todos os níveis e modalidades de ensino devem, para fins de oferecer uma educação inclusiva, valer-se das recomendações de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste sentido, deve constar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional, as atividades do AEE, que são orientações

em conformidade com a Resolução do CNE/CEB N°2/2001 e da Nota Técnica – SEESP/GAB/N° 11/2010.

Dentre as tecnologias assistivas às pessoas com deficiência visual, destaca-se a audiodescrição devido ao seu potencial de acessibilidade, traduzindo as informações visuais em palavras. A audiodescrição não visa anular as outras formas de acessibilidade e sim possibilitar o acesso a informações visuais. As Acessibilidades táteis também contribuem para a inclusão de estudantes com deficiência visual.

É com a possibilidade de representações de signos táteis em alto-relevo que o pensamento matemático pode também ser interpretado, por meio dos registros das representações semióticas do estudo objetual matemático. Cada representação reúne conhecimentos distintos sobre o objeto, não contempla a totalidade do objeto, mas expressa o entendimento do assunto estabelecendo uma inter-relação com o objeto estudado.

A acessibilidade acontece quando ocorre a conversão da representação em signos cuja natureza possibilita a interação da pessoa com deficiência com o objeto de conhecimento e com interlocutores com maior experiência na lide com o objeto de conhecimento:

Segundo Repkin (1997), o verdadeiro papel da educação devia ser criar as condições adequadas para a transformação dos objetivos, motivos e ações existentes na atividade. No caso específico da atividade psíquica, essa transformação não podia ser um produto direto do “ensino”, por tal razão, a teoria desenvolvimental devia ser a organização adequada da aprendizagem que cria as condições para o surgimento dessa atividade. Sendo assim, a teoria desenvolvimental representaria uma concepção específica da aprendizagem e, ao mesmo tempo, um modo particular de sua organização (Puentes, 2019, p. 37).

Considerando a aprendizagem como orientação para o desenvolvimento, além do apoio docente pela exposição do assunto ou pela criação de situações didáticas a favorecer a apropriação do conteúdo, a mediação pedagógica deve se valer de signos e instrumentos. No caso de estudantes com deficiência visual pode ser o sistema Braille ou a audiodescrição, onde a informação visual é representada por palavras e estas fazem uso das intersemioses convenientes a este público ou

mesmo a outros que podem receber as informações/conhecimentos/cultura nesta representação.

A intersemiose pode ser compreendida como o instrumental agregador ou condutor da tradução de uma ideia ou ação, articulando-a com os signos envolvidos em diferentes constructos conceituais, seja de natureza verbal, visual ou sonora. Forchetti (2020) considera a audiodescrição como uma importante modalidade de tradução intersemiótica. Para ela,

A audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva que transforma a informação visual em verbal. Uma modalidade de tradução intersemiótica no campo da acessibilidade comunicacional, criada para atender as pessoas com deficiência visual. Por meio de pesquisas, pudemos perceber que esse recurso foi se ampliando para pessoas com deficiência intelectual, disléxicas, idosas e analfabetas, contribuindo para sua inclusão cultural, social e escolar (Forchetti, 2020, p. 128).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (1984) e seguidores, as representações semióticas envolvem elementos necessários para a centralidade do trabalho didático nas potencialidades das pessoas, e não em seus déficits ou limites, em movimento dialético que pode se transformar em uma fonte importante para o desenvolvimento.

Do conjunto de sua obra pode-se considerar como efetiva a tese segundo a qual a deficiência não é fator impeditivo para o desenvolvimento, mas sim, as intercorrências inerentes às formas de mediação adotadas para lidar com o problema, ao negligenciar perspectivas de trocas e relações significativas para sua orientação. Dessa forma,

O termo mediação deve ser entendido como o elo intermediário entre o indivíduo e o meio. Quando feita pelo OUTRO – adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos – costumamos chamar de mediação pedagógica. Quando feita pelos SIGNOS – dentre os quais o mais importante é a linguagem – denominamos de mediação semiótica. Essas dimensões não são independentes, nem excludentes. Na verdade, são interdependentes e acontecem ao mesmo tempo. A separação que aqui se faz das duas se dá apenas por motivo de ordem didática (Costa, 2006, p. 235, destaques da autora).

Nesse propósito de pensar as implicações para a mediação pedagógica em educação matemática, a Teoria dos Registros das Representações Semióticas (TRRS), de Raymond Duval, se fortaleceu entre os anos de 1970 e 1995, sugerindo a ascensão ao abstrato da matemática mediada por meio da conversão e tratamento das representações dos objetos matemáticos. O Tratamento diz respeito às modificações das representações semióticas considerando novos conhecimentos.

A passagem de um sistema de representação a um outro ou a mobilização simultânea de vários sistemas de representação no decorrer do mesmo percurso, fenômenos tão familiares e tão frequentes na atividade matemática, não tem nada de evidente e de espontâneo para a maior parte dos estudantes. Estes, frequentemente não reconhecem o mesmo objeto através das representações que lhe podem ser dadas nos sistemas semióticos diferentes [...] (Duval, 2009, p. 18).

Ante ao exposto, é evidente que o procedimento didático no contexto da educação matemática precisa avançar no sentido de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais, reconhecida-mente uma consequência direta das desigualdades sociais, mas que detém singularidades a exigirem investigações voltadas ao aprofundamento da análise didática do processo ensino-aprendizagem. No caso do estudante cego, o problema se revela ainda mais complexo, exigindo outros aportes metodológicos de modo a atender a sua especificidade. Entre eles se situa a modalidade de audiodescrição, a qual, inicialmente centrada na facilitação da comunicação e da apreciação artística, progressivamente se consolida como instância de mediação pedagógica, em sentido amplo.

A audiodescrição didática, terminologia adotada por Vergara Nunes (2016), é uma modalidade de audiodescrição, constituindo-se como um instrumento didático em sala de aula, que auxilia o estudante com deficiência visual na busca de apropriação de novos conteúdos e no compartilhamento de novos conhecimentos.

Constituem parâmetros a considerar na produção de uma Audiodescrição Didática:

- Escolha da imagem: uma boa resolução permite maior percepção dos detalhes do objeto;
- Considerar a experiência do estudante quanto ao uso de outros recursos de acessibilidades e tecnologias assistivas. Exemplo: a imagem pode conter alto-relevo ou ser representada em um Geoplano; a audiodescrição didática pode ser disponibilizada em Braille;
- Observar o uso dos termos/conceitos matemáticos de forma adequada na audiodescrição didática; atentando para o objetivo do uso da imagem, sua legenda e o comando da questão.
- Revisar o roteiro da Audiodescrição Didática com o estudante, visto que ele é importante no processo, identificando palavras de difícil compreensão, ambiguidade e carga cognitiva; ajustando dessa forma o roteiro da audiodescrição didática para a representação intersemiótica da imagem.

Um grande diferencial no processo de produção da audiodescrição ou da audiodescrição didática é a participação do consultor de audiodescrição, pessoa que possui deficiência visual, esperando-se formação deste quanto à produção de roteiros de audiodescrição, pois trará ao momento de produção a percepção necessária quanto à condição e possibilidades de entendimento do estudante com deficiência visual, bem como quanto à formulação das informações utilizadas na audiodescrição para uso da simbologia matemática como suporte de representação.

O Braille, o Soroban, o Material Dourado, o Tangram adaptado, o Geoplano, o Multiplano e a Impressão de modelos 3D são recursos de acessibilidade que favorecem a interação dos estudantes, ampliando o acesso às representações semióticas matemáticas por meio do sentido tátil, possibilitando a compreensão dos conhecimentos matemáticos distintos presentes nos registros das representações semióticas do objeto estudado.

Nos processos mentais, no contexto da Atividade de Ensino, se estabelece a mediação da linguagem, na qual os signos adquirem significado e sentido (Vygotsky, 1984, p. 59-65). É neste momento que a abstração interrelacionada ao objeto e novos conhecimentos são assimilados pelo estudante que, munido dessas habilidades através do neopensamento e da

neocognição, pode articular sua personalidade no contexto cultural da realidade, desenvolvendo o conhecimento para benefícios da vida humana em sociedade, podendo perceber e valorizar as soluções de problemas da vida em seu contexto natural. Neste sentido, toda atividade humana pode ser observada e analisada. Libâneo (2004) considera que,

Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetual. O êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetual. O ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual (Libâneo, 2004, p. 7).

Portanto, não é demais enfatizar, o método fundamentado na teoria histórico-cultural se estabelece, e faz sentido, precipuamente, no contexto das relações sociais, visando explicar a gênese histórica das funções psíquicas humanas, pela abordagem dialética das relações entre educação, ensino e desenvolvimento. Aquino (2017) também aborda a questão metodológica:

Os princípios didáticos se vinculam entre si, formando um sistema, mas essa vinculação também não é uniforme: eles têm papéis e funções diferentes em diferentes degraus. Eles se acham presentes no conteúdo do ensino, na estrutura metodológica das matérias de estudo, perpassam todo o sistema didático, já que não se focam nas disciplinas ou parte delas. O sistema não se embasa em postulados isolados, mas sim na concepção organizadora de todo o sistema experimental (Aquino, 2017, p. 337).

A Atividade de Ensino perpassa por cinco ações mentais que os estudantes, junto aos seus professores, desenvolvem em cada instrumento de ensino; estes instrumentos de ensino são as representações desenvolvidas pela turma a fim de se apropriarem de conceitos e habilidades, movidos por um objetivo e motivações criativas nas aulas.

Schroeder; Bacelar (2022) apontam as cinco ações mentais e seus objetivos, pelos quais os estudantes devem passar, em processo mediado pelas representações semióticas e perpassando por conversões necessárias à acessibilidade dos conceitos aos estudantes com deficiência. Sinteticamente, as ações são:

1. Primeira ação mental: A formação da base teórica.
2. Segunda ação mental: A análise mental do processo.
3. Terceira ação mental: A formação da postura teórica.
4. Quarta ação mental: A exploração do conhecimento.
5. Quinta ação mental: O exame qualitativo dos fundamentos teóricos.

Essas ações permitem aos estudantes, em um primeiro momento, articularem os conceitos fundamentais sobre um objeto, podendo assim partir para a elaboração de representações e conversões das representações em atividades práticas que ajudam na compreensão dos conceitos, favorecendo o processo de abstração. Em seguida, assumindo o entendimento dos conceitos de forma mais eficiente, podem iniciar suas investigações explorando a realidade e toda a complexidade do contexto natural/cultural em que o objeto se apresenta, visando desta forma propor intervenção com esses novos conhecimentos na realidade concreta, agora pensada, onde o estudante pode repensar seus pensamentos, as neoformações acerca de suas ideias sobre o objeto, ou seja, todas as suas manifestações psicológicas sobre o objeto estudado, viabilizando condições para a tomada de consciência sobre o real, no âmbito das relações sociais.

Assim, O Experimento Didático-Formativo enquanto instrumento de ensino e método de pesquisa, nos termos da Teoria Desenvolvimental, abrange processos que organizarão o ensino permitindo a análise do desenvolvimento do estudante. Com base em Aquino (2017) e Schroeder; Bacelar (2022), apresentamos, sinteticamente, as etapas do experimento didático-formativo, descritas abaixo, sequencialmente:

Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada: nessa etapa ocorre a Revisão da literatura, onde a proposta é identificar o conteúdo que o professor vai ensinar conforme a matriz curricular e sistema didático adotados, contextualizando aspectos histórico-culturais em prol de um ensino qualitativo aos estudantes. Faz-se um Diagnóstico da realidade, observando os conhecimentos que os estudantes já possuem e quais objetivos de aprendizagem serão propostos. Também nesta etapa, visando atender aos objetivos enquanto método de pesquisa, o experimento didático-formativo pode estabelecer links a outro(s) método(s) conveniente(s) para analisar o processo de aprendizagem.

Elaboração do Sistema Didático Experimental: nesta etapa, o professor vai organizar suas intervenções por meio dos conteúdos, a escolha do objeto, das representações e conhecimentos, ainda das conversões que darão a acessibilidade necessária aos materiais didáticos. Neste planejamento pode definir os meios de observação do processo de aprendizagem a fim de análises na quarta etapa.

Desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo: é a execução do sistema didático experimental, observando o sistema do experimento didático-formativo planejado, utilizando os recursos e estratégias disponíveis à pesquisa, bem como as tecnologias que trarão ao processo de aprendizagem nuances que permitam, pelo método, uma abordagem significativa, dialética e acessível para análise na próxima etapa.

Análise dos dados e elaboração do relatório: nesta etapa as informações coletadas, os registros da experiência, são evidências que podem estar nas narrativas, registros em vídeo, áudio, que podem ser transcritos, possibilitando observar as categorias pretendidas na pesquisa, que neste tempo se firmam de forma objetiva.

Definidos os pressupostos teóricos-metodológicos da ação de ensinar e pesquisar, apresentamos na sequência, formas de articulação das representações semióticas com os constructos do experimento didático-formativo.

Mediação pedagógica na Educação Matemática Inclusiva: o papel das representações semióticas

Pensar a mediação pedagógica no contexto da Educação Matemática Inclusiva implica, necessariamente, em pensar a forma de intervenção posto que não é qualquer ação pedagógica a possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Por certo, a apresentação verbal do conteúdo pelos professores tem papel relevante no sentido de possibilitar aos estudantes a formulação de heurísticas ou modos de pensar, a favorecer a apropriação dos conceitos matemáticos. No entanto, para isso não basta a fala professoral a repetir as expressões do discurso simbólico-formal próprio do modo de constituição do pensamento matemático acadêmico. Tal modo de pensar, a linguagem simbólica e formal, deve se constituir no ponto de chegada, mas nunca no ponto de partida do processo de organização do ensino em Matemática. Ou tem sido diferente?

Assim, neste tópico, articulamos algumas formas de encaminhamento de conceitos dessa área do conhecimento considerando a forma de evolução histórica das ideias matemáticas, recorrendo ao Material Dourado Montessoriano, existente na maioria das escolas de educação básica; aos blocos lógicos, igualmente usuais nesse contexto; e à audiodescrição didática como propostas de construção de uma linguagem matemática cuja forma final deva ser o modo acadêmico de organização dessa ciência.

Inicialmente, cabe destacar que, em nossa compreensão, não se retira conceito matemático de material concreto como, por vezes, se ouve no discurso docente. Ao nosso ver, um conceito matemático é sempre uma ação internalizada em pensamento, ou seja, exige o estabelecimento de relações coordenadas mentalmente, em processo de análise e síntese, para se elaborar o conhecimento científico, fundamento de toda ação pedagógica em perspectiva histórico-cultural.

Com esse propósito, como sugestão de uma situação didática, a contextualizar o que se afirma, partiremos de ideias matemáticas elementares como a organização da contagem, passando à constituição das operações aritméticas, e avançando com os procedimentos para a resolução de problemas e cálculo algébrico.

Agrupamentos e trocas no contexto do sistema de numeração decimal e operações lógicas

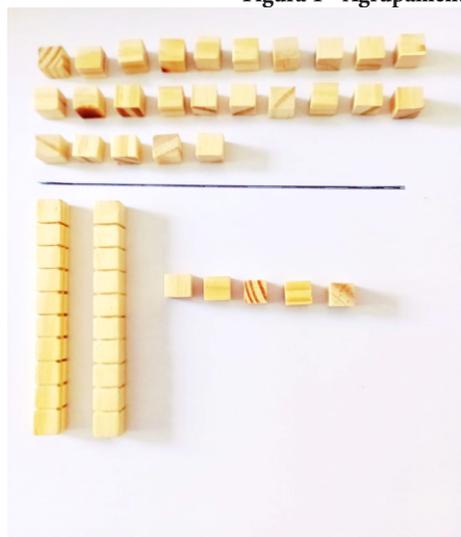
Sem a compreensão dos princípios de organização da contagem em base decimal os estudantes poderão ter comprometida não apenas a apropriação do significado do número, mas todo o pensamento matemático dele decorrente, em especial, o funcionamento das operações aritméticas.

Propomos, inicialmente, que se apresente o material aos estudantes e deixem que se envolvam em uma espécie de jogo livre, sem regras, para o seu reconhecimento, principalmente de algumas de suas propriedades. Esse reconhecimento do material é fundamental para todos os estudantes, mas particularmente para os estudantes com deficiência visual dado que podem se orientar pelo sentido tátil neste contexto de mediação.

Combinando com eles o jogo do “Nunca 10”, ou seja, que cada conjunto de dez peças iguais deve ser trocado por outro de ordem imediatamente

superior e que represente a mesma quantidade, os estudantes deverão estabelecer, por comparação, que uma dezena corresponde a 10 unidades; uma centena corresponde a 10 dezenas (ou 100 unidades); 10 centenas correspondem a um milhar (ou 1000 unidades); e, assim por diante.

Figura 1 - Agrupamentos de base 10 (dezenas)



É importante explorar, também, as seguintes representações semióticas:

- a) 10 e 10 e 5
- b) $10 + 10 + 5$
- c) 20 e 5
- d) $20 + 5$
- e) 2 dezenas e 5 unidades
- f) vinte e cinco
- g) 20 e 5

Para, finalmente, apresentar a forma sintética, usual na escola:

Fonte: Elaboração dos autores

Audiodescrição didática Figura 1: *Agrupamentos de base 10 (dezenas)*. Imagem de um retângulo vertical contendo peças de Material Dourado, em madeira. Na parte superior, 25 cubinhos formam três linhas horizontais. De cima para baixo, a primeira linha possui 10 cubinhos; a segunda, 10 cubinhos; e a terceira, 5 cubinhos. Um traçado preto, na horizontal, separa a parte superior da inferior. Abaixo do traçado, 2 barrinhas na vertical e 5 cubinhos na horizontal. Abaixo do retângulo “Fonte: Elaboração dos autores”. Ao lado direito da imagem, um quadro retangular na vertical, ne escrito, É importante explorar, também, as seguintes representações semióticas: a) 10 e 10 e 5 b) $10 + 10 + 5$ c) 20 e 5 d) $20 + 5$ e) 2 dezenas e 5 unidades f) vinte e cinco g) 20 e 5. Para, finalmente, apresentar a forma sintética, usual na escola: unidade 5, dezena 2.

Para os estudantes com deficiência visual, além do manuseio do material, é fundamental a audiodescrição da imagem como recurso de mediação com o estudante. Neste caso a audiodescrição didática traduz a representação

matemática visual, oportunizando ao estudante com deficiência visual desenvolver as abstrações através do pensamento matemático, formulando para si o entendimento dos conceitos no contexto da realidade. A seguir um quadro a observar alguns parâmetros destacados adotados na elaboração da audiodescrição didática para a figura 1.

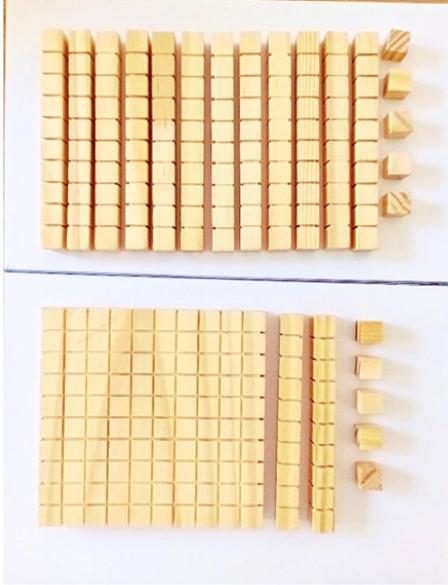
<i>Agrupamentos de base 10 (dezenas).</i>	Nome da figura, <i>auxilia a identificação da representação, sendo possível localizar onde está sendo utilizada.</i>
<i>Imagem de um retângulo vertical contendo peças de Material Dourado, em madeira. Na parte superior, 25 cubinhos formam três linhas horizontais, cada cubo representa uma unidade. De cima para baixo, a primeira linha possui 10 cubinhos; a segunda, 10 cubinhos; e a terceira, 5 cubinhos. Um traçado preto, na horizontal, separa a parte superior da inferior. Abaixo do traçado, 2 barrinhas na vertical e 5 cubinhos na horizontal., cada barrinha representa uma dezena.</i>	Objetivo didático, <i>que o estudante associe as representações das peças do material dourado ao sistema de contagem em base decimal.</i> Termos matemáticos, <i>permite a associação do termo matemático correspondente ao assunto, dando a compreensão dos conceitos no pensamento matemático na abstração do estudante com deficiência visual.</i>

A exploração dessas relações matemáticas pode ser feita com outros materiais estruturados como fichas de papelão, material emborrachado ou mesmo dinheiro simbólico. No entanto, o Material Dourado Montessori, por ser tridimensional, facilita o manuseio e a comparação, essenciais para o estabelecimento das relações pretendidas, além de ser possível a exploração de outras relações matemáticas como demonstraremos na sequência do texto.

Com o auxílio do Sistema Braille, é possível explorar a escrita dos numerais, sendo relevante conduzir os educandos à percepção de que na configuração concreta, desde que cada peça seja alinhada com a sua similar, a quantidade representada sempre será a mesma, não importando a ordem de colocação das unidades e das dezenas. No entanto, na configuração escrita, a ordem das dezenas deve ser registrada à esquerda da ordem das unidades, ou seja, $25 \neq 52$, posto que a escrita dos numerais no sistema de numeração decimal é posicional.

Feito o trabalho inicial de reconhecimento do material e das trocas de unidades por dezenas, o professor deve explorar a troca de dezenas por centenas, como no exemplo:

Figura 2 - Agrupamentos de base 10 (centenas)



- Representações semióticas envolvidas, além das constantes na própria figura:
- a) 10 e 5
 - b) 10 +10 +10 +10 + 10 +10 + 10 +10 +10 +10 +10 +10 + 5
 - c) doze dezenas e cinco unidades
 - d) 12 dezenas e 5 unidades
 - e) 12 dezenas + 5 unidades
 - f) uma centena, duas dezenas e 5 unidades
 - g) Cento e vinte e cinco

Fonte: Elaboração dos autores

Audiodescrição didática Figura 2: *Agrupamentos de base 10 (centenas)*. Imagem de um retângulo vertical contendo peças de Material Dourado, em madeira. Na parte superior, 12 barrinhas e 5 cubinhos alinhados na vertical. Na parte inferior, 1 placa que representa uma centena, 2 barrinhas na vertical, cada uma representa uma dezena e 5 cubinhos em linha vertical. Abaixo do retângulo, a expressão “Fonte: Elaboração dos autores”. A direita, um retângulo na vertical escrito: Representações semióticas envolvidas, além das constantes na própria figura: a) 10 e 5 b) 10 +10 +10 +10 + 10 +10 + 10 +10 +10 +10 +10 +10 + 5 c) doze dezenas e cinco unidades d) 12 dezenas e 5 unidades e) 12 dezenas + 5 unidades f) uma centena, duas dezenas e 5 unidades g) Cento e vinte e cinco h) 100 e 20 e 5. E, finalmente, a forma sintética, usual: Centena 1, Dezena 2 e Unidade 5.

Observe-se que esse movimento dialético, ação-reflexão-ação, deve ser explorado durante todo o processo e o seu desenvolvimento não será igual para todos os estudantes. Por isso, a importância do trabalho em grupos pequenos, para favorecer a interação, as trocas, as contradições e conclusões, enfim, a reflexão sobre as situações didáticas.

A constituição das operações aritméticas elementares pode se revelar acessível aos estudantes com deficiência visual, e mesmo aos demais estudantes com dificuldades de aprendizagem, mediante ações didáticas dessa natureza, envolvendo o Material Dourado e a audiodescrição didática. Seja, por exemplo, calcular a diferença entre 55 unidades e 28 unidades. Para tanto, basta explorar as representações semióticas, demonstradas anteriormente, combinadas com as ideias fundamentais da subtração, ou seja, tirar, comparar ou completar; desta forma se dá a transformação das representações, dando maior visão das informações a respeito do objeto matemático estudado:

Figura 3 - Representação inicial da subtração



Fonte: Elaboração dos autores

Figura 4 - Transformações no minuendo



Fonte: Elaboração dos autores

Audiodescrição didática das Figuras 3 e 4: *A imagem traz dois retângulos verticais (Figura 3 e Figura 4) contendo peças de Material Dourado, em madeira. Figura 3: Representação inicial da subtração. Dentro do retângulo, na parte superior, 5 barrinhas na vertical e 5 cubinhos em linha horizontal; na parte inferior, 2 barrinhas na vertical e 8 cubinhos em linha horizontal. A direita a figura 4: Transformações no minuendo. Dentro do retângulo, na parte superior, 4 barrinhas na vertical e 15 cubinhos, em 3 linhas horizontais sendo a primeira 5 cubinhos, abaixo dois e depois oito cubinhos; na parte inferior, 2 barrinhas verticais e 8 cubinhos em linha horizontal. Abaixo dos retângulos “Fonte: Elaboração dos autores”.*

Desenvolvemos transformações no campo aditivo (adição e subtração) para calcular a diferença entre 55 e 28 pela Técnica do Recurso à Ordem Superior, geralmente denominada na escola como “Técnica de Emprestar”. Observe-se que a expressão “Técnica de Emprestar” é inadequada posto que o minuendo continua sendo 55, apenas com representação semiótica diferente. É relevante para o roteiro de audiodescrição didática, o entendimento

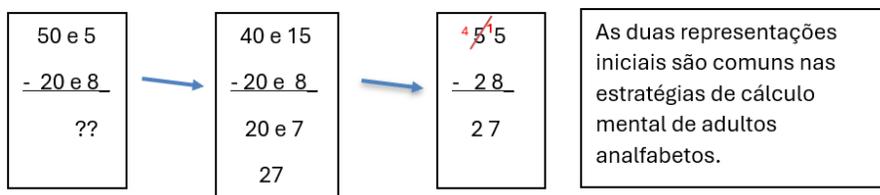
matemático da informação visual, pois a audiodescrição faria uso dos termos matemáticos corretos, os mesmos utilizados pelo professor de matemática durante as aulas e por meio da audiodescrição traz acessibilidade da informação visual em ilustração de questões em exercícios:

Informações para o roteiro da audiodescrição didática das figuras 3 e 4:

Na figura 3 representamos o minuendo 55 e o subtraendo 28, buscando fazer o emparelhamento para definir a diferença ou resto. Atente para o fato de que a diferença deve ser calculada do minuendo (maior) para o subtraendo (menor). No entanto, de 5 unidades não é possível tirar 8 unidades. Por isso, na Figura 4, representamos a troca de uma dezena por 10 unidades. Agora temos, no minuendo 40 e 15, e no subtraendo 20 e 8. Note que continua 55 no minuendo. A diferença na ordem das unidades é 7 unidades e na ordem das dezenas é 2 dezenas, resultando na diferença (ou resto) de 27 unidades.

Observação: Neste sentido destacamos que o audiodescritor deve compreender corretamente a imagem no contexto matemático pois sem essa noção, não conseguirá representar em palavras adequadas para alcançar os objetivos didáticos.

Igualmente relevante nesse processo didático é a exploração de outras representações semióticas, além do procedimento algorítmico usual no trabalho escolar, observando-se abaixo imagens a representar a sequência do procedimento algorítmico:



Audiodescrição didática da imagem: *A imagem traz três retângulos subsequentes intercalados por uma seta azul voltada para a direita. Cada retângulo traz a representação de uma operação de subtração. Da esquerda para a direita, o primeiro retângulo traz na posição do minuendo, “50 e 5”, abaixo, iniciando com o sinal de subtração, um traço horizontal, “20 e 8” representando o subtraendo, logo abaixo, uma linha preta horizontal separa a parte*

inferior formada por dois sinais de interrogação. O segundo retângulo traz como minuendo, “40 e 15”, abaixo, iniciando com o sinal de subtração, “20 e 8” representando o subtraendo, logo abaixo, uma linha preta horizontal e abaixo dela, “20 e 7”, e “27” representando o resto/diferença. O terceiro retângulo traz o minuendo “55” na cor preta, sendo que o 5 da dezena está riscado e um pouco acima dele, na cor vermelha e em tamanho menor, o número 4 à esquerda e o número 1 à direita, perto do 5 da unidade; abaixo do minuendo, iniciando com o sinal de subtração em seguida o subtraendo “28”, uma linha preta separa a parte inferior, abaixo, a diferença “27”. Ao lado direito um retângulo na horizontal escrito: As duas representações iniciais são comuns nas estratégias de cálculo mental de adultos analfabetos.

Todas as operações aritméticas elementares podem receber o tratamento didático indicado, o que não faremos aqui, dadas as limitações de espaço para o texto. No entanto, registramos, no caso da adição, a importância de ênfase nas ideias de juntar, agrupar e reunir; quanto à multiplicação, as ideias de soma de parcelas iguais e medida de superfície (área); e, no caso da divisão, a ideia de repartir igualmente. Todas essas ações devem ser apoiadas nas ações de agrupamento (ou desagrupamento) e trocas.

Consideremos, agora, a perspectiva de resolução do seguinte problema, muito comum nos livros didáticos, de forma geral:

O dobro da diária de uma trabalhadora, acrescido de 9 reais do Vale-Transporte, corresponde a 91 reais. Quanto a trabalhadora recebe por dia de trabalho?

De forma geral, esse problema é resolvido mediante resolução de uma equação do 1º grau:

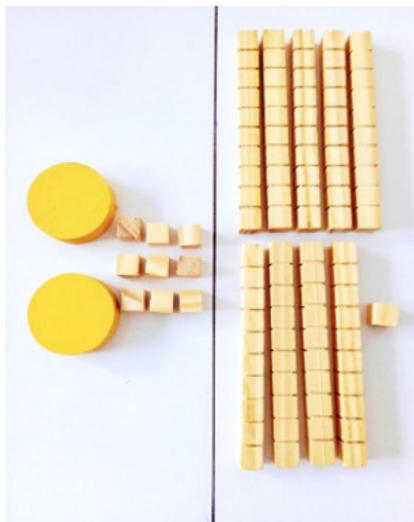
$$2.X + 9 = 91 \longleftrightarrow 2 \cdot X = 91 - 9 \longleftrightarrow 2 \cdot X = 82 \longleftrightarrow X = 82 : 2 \longleftrightarrow X = 41$$

Muitos estudantes, não apenas os estudantes com deficiência visual, têm dificuldades com o equacionamento por não compreenderem o processo de comparação e/ou compensação envolvidos no procedimento algébrico.

Para resolver o problema, além do recurso ao Material Dourado e à audiodescrição didática, vamos recorrer a duas peças iguais de blocos lógicos (coroas circulares) para representação do dobro da diária. As dezenas e unidades já são familiares aos estudantes nessa etapa do trabalho.

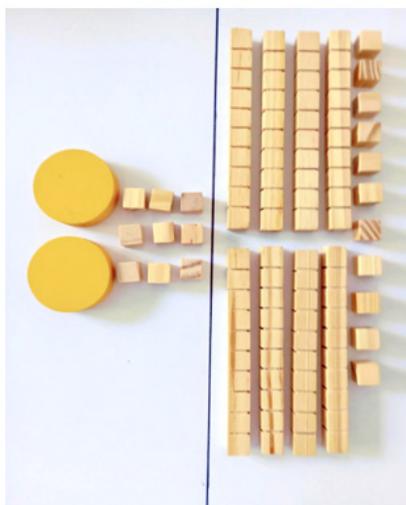
Assim, as duas coroas circulares representam o dobro da diária, as quais, acrescidas de 9 reais, resultam em 91 reais.

Figura 5 - Equacionamento do problema



Fonte: Elaboração dos autores

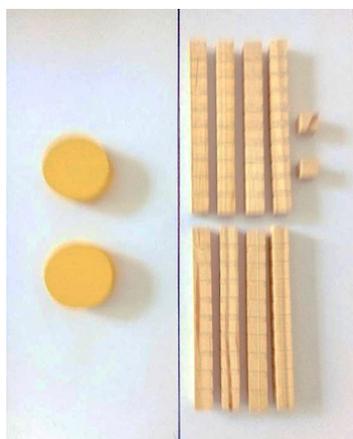
Figura 6 - Transformação I no equacionamento



Fonte: Elaboração dos autores

Audiodescrição didática das figuras 5 e 6: *A imagem traz dois retângulos verticais (Figura 5 e Figura 6) contendo peças de Material Dourado e Blocos Lógicos, em madeira. O material dourado representa as quantidades em dinheiro e as coroas circulares representam o dobro da diária. Figura 5: Equacionamento do problema. O retângulo está dividido ao meio na vertical, no lado esquerdo estão 2 coroas circulares e 9 cubinhos; no lado direito, 9 barrinhas e 1 cubinho. Figura 6: Transformação I no equacionamento. O retângulo está dividido ao meio na vertical, no lado esquerdo estão 2 coroas circulares e 9 cubinhos; no lado direito, 8 barrinhas e 11 cubinhos. Abaixo dos retângulos “Fonte: Elaboração dos autores”.*

Figura 7 - Transformação II no equacionamento



Essas transformações semióticas se constituem por operações lógicas de correspondência, comparação, compensação e equivalência, a sustentar, não apenas a noção de número, mas todo o pensamento lógico-matemático. Seja pela visão, seja pelo tato, há de se concluir que se há igualdade entre as representações, uma diária (coroa circular) corresponde a 4 dezenas e 1 unidade, portanto, 41 reais.

Fonte: Elaboração dos autores

Audiodescrição didática da figura 7: *A imagem traz um retângulo vertical (Figura 7) contendo peças de Material Dourado e Blocos Lógicos, em madeira. Figura 7: Transformação II no equacionamento. O retângulo está dividido ao meio na vertical, no lado esquerdo estão 2 coroas circulares; no lado direito, 8 barrinhas e 2 cubinhos. Abaixo do retângulo, “Fonte: Elaboração dos autores”. Do lado direito do retângulo, outro retângulo na vertical escrito: Essas transformações semióticas se constituem por operações lógicas de correspondência, comparação, compensação e equivalência, a sustentar, não apenas a noção de número, mas todo o pensamento lógico-matemático. Seja pela visão, seja pelo*

tato, há de se concluir que se há igualdade entre as representações, uma diária (coroa circular) corresponde a 4 dezenas e 1 unidade, portanto, 41 reais.

O desenvolvimento de uma ação didática a viabilizar as condições para uma aprendizagem a considerar a semiose, traz consequências para a organização dos programas de ensino de Matemática porquanto:

Se a conceitualização implica coordenação de registros de representação, o principal caminho das aprendizagens de base matemática não pode ser somente a automatização de certos tratamentos ou a compreensão de noções, mas deve ser a coordenação de diferentes registros de representação, necessariamente mobilizados por estes tratamentos ou por esta compreensão. A coordenação de registros aparece como condição fundamental para todas as aprendizagens de base, ao menos nos domínios em que os únicos dados que são utilizados são as representações semióticas, como em matemática e em francês (Duval, 2012, p. 284).

Desse modo, a articulação entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas deve constituir um todo coeso e dialeticamente articulado. Por isso, elas não podem ser descartadas, mas, ao contrário, enfatizadas. Então, feito esse trabalho com diferentes representações semióticas é didaticamente razoável, do ponto de vista da educação desenvolvimental, considerar perspectivas de generalização, dado o uso social que detém.

Tomemos como base, ainda, o problema da diária: se de 91 tirarmos 9, restam 82, equivalente ao do dobro da diária. Dividindo 82 por 2, obtemos 41, o valor da diária. A modelagem matemática envolvida, de base meramente aritmética, deveria ser mais valorizada na escola: $91 - 9 = 82$ e $82: 2 = 41$.

Jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, se valem de raciocínios dessa natureza para a resolução mental de problemas desse tipo. No entanto, na escola vale somente a representação algébrica enunciada anteriormente. Pensamos que ela é relevante para ampliação do alcance do pensamento matemático, mas esse simbolismo lógico-formal deve ser ponto de chegada, nunca ponto de partida.

No caso dos estudantes com deficiência visual, o apelo de natureza sensorial, especialmente o tátil, é, como esperamos ter demonstrado, fundamental para uma educação matemática de natureza inclusiva.

Conclusões da pesquisa

Mostramos que a Teoria dos Registros das Representações Semióticas e a Atividade de Estudo, articuladas ao Sistema do Experimento Didático-Formativo, possibilitando conversões e tratamentos das representações dos objetos matemáticos a estudantes com deficiência visual, e mesmo com outras dificuldades para aprendizagem, revelam um potencial significativo de crescimento intelectual por fazer uso de signos distintos às vivências sensoriais, conduzindo a um processo de generalização conceitual e possibilitando um aprendizado em contexto de igualdade e equidade.

Revelamos que o uso de acessibilidades táteis e da audiodescrição, de forma específica a audiodescrição didática, que consiste no uso da audiodescrição para fins didáticos, pode garantir o acesso ao imagético/abstrato das representações matemáticas, dos objetos matemáticos.

Analizamos, ainda, a pertinência dos direitos de estudantes com deficiência, em especial os com deficiência visual, ao ensino inclusivo de forma distinta e adequada, em conformidade com a Lei Brasileira da Inclusão, explicando os conceitos e as necessidades educacionais deste público nas instituições de ensino, deixando também noções de que estas possibilidades seguem os mesmos encaminhamentos, adequando-os aos diversos tipos de deficiência.

É de suma importância a percepção do lugar da pessoa com deficiência visual no ambiente escolar, das etapas necessárias de diagnóstico, dos recursos necessários para a inclusão destas pessoas, de como se dá o processo de inclusão e quais profissionais e recursos são relevantes e indispensáveis quando se trata de orçamento para garantir políticas inclusivas em ambientes educacionais.

Neste cenário, a Audiodescrição e a Audiodescrição Didática e ainda outras tecnologias assistivas se mostram acessibilidades com grande potencial, possibilitando aulas de matemática de natureza inclusiva a todas as pessoas, em especial, daquelas com deficiência visual, no processo de compreensão do pensamento matemático.

A perspectiva desse movimento didático ainda pode ser incrementada com outros instrumentos e signos, com os avanços tecnológicos, os ambientes computacionais, a realidade virtual, a inteligência artificial, enfim, diversas

dimensões de conversão das representações semióticas, podendo influenciar a organização do experimento didático formativo e as atividades de estudo, tornando o processo cada vez mais ágil e eficiente, bem como viabilizando aos professores ferramentas apropriadas para suas práticas de ensino.

Referências

- AQUINO, Orlando Fernandez. O experimento didático-formativo: contribuições de Vigotski, Zankov e Davydov. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 325-350.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**, vol. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.
- DUVAL, Raymond. **Semiósis e pensamento humano: Registros semióticos e aprendizagens intelectuais**. Trad. Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu Silveira. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.
- DUVAL, Raymond. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Tradução de Mércles Thadeu Moretti. **Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem.** eISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 2, p. 266-297, 2012.
- FORCHETTI, Daniella. Diálogos Intersemióticos: pintura, dança e audidescrição voltados ao atendimento do público surdocego. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados-MS, v.10, n. 28, p. 126-137, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.30612/eduf.v10i28.13029>
- FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e246996, 2022.
- IMENES, Luiz Márcio. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Rio Claro, UNESP, 1987.

KALEFF, Ana Maria Martensen Roland. (Org.). Vendo com as mãos, olhos e mente: Recursos didáticos para laboratório e museu de educação matemática inclusiva do estudante com deficiência visual. Niterói: CEAD / UFF, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/VENDOCOMASMAOS_2016_final.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

KALEFF, Ana Maria Martensen Roland. A construção de laboratórios de matemática inclusivos: desafios e realizações. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 76, jan./jun. 2020, p. 156-169. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/11.+A+constru%C3%A7%C3%A3o+de+laborat%C3%B3rios+de+matem%C3%A1tica+inclusivos-ok.pdf Acesso em: 07jun. 2024.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set. – dez. 2024, p. 5-24.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 52-68.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.) **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba: Editora CRV/Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 31-53.

ROSA, Josélia Euzébio da; MARCELO, Fabiana de Souza. Teoria do Ensino Desenvolvimental e Atividade Orientadora de Ensino na sistematização do sistema de numeração no contexto da formação inicial de professores. **Revista de Educação Matemática (ReMat)**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-21. DOI: 10.37001/remat25269062v19id610

SCHROEDER, Edson; BACELAR, Tompson Gomes. A Atividade de Estudo como Condição para o Desenvolvimento do Pensamento Teórico em Aulas de Ciências: Contribuições de L. S. Vigotski e V. V. Davidov para a Organização do Ensino. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 5581, nov. 2022.

SOUSA, Maria do Carmo. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de Matemática. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia-MG, v. 2, n. 1, p. 40-68, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/OBv2n1a2018-3>

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição Didática**. 2016. 412 f. Tese (doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016. Visual, 2010. 5ªed.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM INSTITUTO FEDERAL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA (2008-2018)

Joelma Moraes da Silva GÓES¹

Rosane Michelli de CASTRO²

Introdução

As mudanças paradigmáticas recentes, acompanhadas do reconhecimento da Educação Inclusiva como um elemento fundamental nas políticas educacionais, incumbem aos órgãos governamentais a responsabilidade de impulsionar mudanças substanciais no sistema de ensino. Essa iniciativa visa assegurar que todos/as os/as escolares tenham oportunidades de acesso equitativas, levando em consideração suas singularidades e promovendo a diversidade como um princípio inerente ao ambiente escolar.

O movimento em prol da inclusão escolar ganhou força na década de 1990, particularmente a partir de 1994 com a divulgação da Declaração de Salamanca sobre *Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Esse documento promoveu a ideia de

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: joelma.moraes@ifpa.edu.br

² Professora Associada – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: r.castro@unesp.br

que os indivíduos com necessidades educacionais especiais deveriam ser integrados nas escolas de ensino regular, com o objetivo de romper com um paradigma de segregação e exclusão que persistiu por décadas na história da Educação Especial em nosso país. Este avanço também foi impulsionado pela promulgação de leis destinadas a garantir o desenvolvimento integral das pessoas, buscando eliminar toda e qualquer forma de discriminação. Dentre essas legislações, merecem destaque a *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva na Educação Inclusiva*, que visa assegurar a inclusão e a oportunidade de aprendizado para estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, garantindo que todos/as recebam atendimento sem distinção (Brasil, 2008a); o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado - AEE e suas diretrizes práticas (Brasil, 2011); a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA; e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que destaca o papel das instituições de ensino em adotar medidas individualizadas e coletivas para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015, art. 28, alínea V). Além disso, a Lei nº 13.409, promulgada em 28 de dezembro de 2016, estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência - PCDs em cursos de nível médio e superior oferecidos por instituições federais de ensino (Brasil, 2016).

Nesse contexto, é possível verificar que o processo de implantação de uma efetiva educação inclusiva de escolares com deficiência nas instituições de ensino regulares, especificamente os que são acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista, vem dando grandes saltos nos últimos anos, devido a ampla regulamentação e proteção legal dada a esse grupo de indivíduos. Contudo, a simples previsão legal parece ainda não ser suficiente. No que diz respeito à educação, muitos direitos ainda são violados a esse público, impactando significativamente no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Diante dessa realidade, um passo inicial para efetivar os processos inclusivos das pessoas com TEA envolve a adequação das

instituições conforme seus planos regulatórios, alinhando-se às regulamentações que refletem os avanços alcançados, ainda que em termos legais.

Dessa forma, surgiram problematizações que impulsionaram investigações desenvolvidas em nível de mestrado, a saber: no Instituto Federal do Pará - IFPA campus Abaetetuba, os documentos orientadores dos processos que regulam os cursos passaram pelas adequações exigidas por lei para a inclusão das pessoas com TEA, de maneira, ao menos legal, a romper com paradigmas segregacionistas e excludentes? Ou, ainda se observa, mediante os documentos produzidos pela instituição, elementos que apenas são mecanismos legais de exclusão?

Para responder a essas problematizações foi delineado como objetivo central realizar uma análise histórica sobre as possíveis adequações no sistema de ensino do IFPA campus Abaetetuba, voltados para a inclusão dos/das escolares com TEA, no período de 2008 a 2018. Esse recorte temporal foi escolhido, considerando a implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, sendo 2018 o marco de uma década de atuação da referida instituição. Ainda, foram objetivos da pesquisa: identificar e sistematizar as fontes localizadas e reunidas para uma história sobre a inclusão de escolares da Educação Especial em um Instituto Federal de Educação do Estado do Pará, a saber, no IFPA campus Abaetetuba, entre 2008-2018; identificar e analisar aspectos prescritivos para a inclusão no Brasil, em diálogo com as contribuições científicas para a efetivação desses aspectos prescritivos, ou seja, para a inclusão “real” nos espaços escolares; e identificar e analisar no Projeto Político Pedagógico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos elementos que indicam adequações pedagógicas, de infraestrutura e humanas favorecedoras de práticas inclusivas utilizadas para a comunidade acadêmica com TEA, entre 2012 e 2018.

A necessidade de compreender a trajetória histórica de implantação e efetivação, ou não, de processos de inclusão de estudantes com TEA no ambiente acadêmico se dá em virtude do crescente número de pessoas diagnosticadas com autismo e que tendem, a cada ano, a acessar os serviços públicos de educação. Ainda, o interesse da pesquisadora emerge a partir do seu “lugar” (De Certeau, 1979, p.18) social e institucional, enquanto alguém que vivencia a maternidade atípica, docente na instituição em análise, membro integrante do Núcleo de

Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do campus e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP, cujo foco é a investigação das histórias dos ensinamentos, das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil e das suas instituições educativas.

Fundamentação Teórica

Os enfoques metodológicos escolhidos pela pesquisadora deram-se mediante sistematização de documentos para a análise sobre a Educação Inclusiva de escolares que fazem parte do público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA campus de Abaetetuba.

O campus Abaetetuba, locus da pesquisa, é uma instituição de Educação Básica, Profissional e Superior, da Rede Federal de Ensino, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de ensino presencial. Localizada na zona urbana do município de Abaetetuba, estado do Pará, a instituição faz parte de um conjunto de 18 campi que compõem a Rede IF³ no estado, tendo como área de influência a região do Baixo Tocantins. Com quinze anos de atuação no município, a instituição atualmente oferta os cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), cursos técnicos subsequentes e cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, abrangendo 1.764 estudantes, distribuídos em diferentes níveis de ensino. Dentre esses/as escolares, 37 apresentam algum tipo de deficiência, como transtorno do espectro autista, surdez profunda, deficiência intelectual, cegueira, deficiência física, paralisia cerebral, miotonia congênita, entre outras.

A sistematização das fontes⁴ documentais foi realizada considerando o recorte temporal da pesquisa, abrangendo os anos de 2008 a 2018.

³ A abreviação “IF” corresponde a Instituto Federal. Consequentemente, com o objetivo de reduzir o uso da denominação “IFPA Campus Abaetetuba”, ocasionalmente empregar-se-á a expressão “IF Abaetetuba” para fazer referência à instituição.

⁴ “Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história (Barros, 2019, p.15).

Fundamentada em De Certeau (1979, p.30), utilizei o termo “uma nova repartição cultural”, frequentemente associada à pesquisa histórica, no qual os sujeitos e objetos são trabalhados a partir de uma perspectiva específica, para transformar sua condição inicial em uma outra/nova repartição cultural, em busca do alcance dos objetivos investigativos. Nesse processo, os sujeitos e objetos são modificados e rearranjados a partir de um “lugar” de fala do/a pesquisador/a.

Em história, tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, de, dessa forma, transformarem “documentos” determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. [...] (De Certeau, 1979, p. 30).

Assim, a proposta de “uma nova repartição cultural” apresentada foi desenvolvida a partir do meu “lugar” social e institucional, abrangendo aspectos tanto pessoais quanto profissionais. Uma investigação sobre a Educação Inclusiva de escolares da Educação Especial em um Instituto Federal de Educação, com foco na análise histórica, requer a consideração do papel ocupado por esta pesquisadora, uma vez que essa posição determina o desenvolvimento da pesquisa. É sobre esta ótica que Certeau (1979, p. 18) evidencia a compreensão da “história como uma operação [...] compreendê-la com relação entre um lugar [...] e procedimentos de análise. É admitir que a história faz parte da realidade da qual trata, e que essa realidade pode ser captada ‘enquanto atividade humana’”.

O estudo trata de resultados de pesquisa histórica, quanto à abordagem, documental e bibliográfica, quanto às fontes, considerando que o corpus da investigação serão os documentos legais produzidos pelo IFPA/ Abaetetuba, no recorte temporal da pesquisa, além da bibliografia localizada sobre a temática.

As fontes foram estruturadas em três categorias distintas. O primeiro grupo de fontes consiste em quatro documentos externos à instituição, denominados documentos prescritivos, composto por duas leis federais (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - institui a Política Nacional de

Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência); um Decreto presidencial (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborada pelo Ministério da Educação. Estas fontes estabelecem a base legal e normativa da pesquisa, sendo essenciais para entender o quadro regulatório e as diretrizes políticas que regem a Educação Especial e a inclusão no Brasil.

Para subsidiar as análises dos documentos, foi reunido, também num conjunto, fontes de natureza bibliográfica, acerca dos conceitos sobre educação e educação inclusiva. Essas fontes possibilitam a constituição de um quadro teórico-metodológico capaz de subsidiar a análise e interpretação dos dados e informações documentais, promovendo uma visão ampla e aprofundada sobre educação inclusiva no campo acadêmico-científico. Porém, não o apresentei em “uma nova repartição cultural”, considerando que ela remete a uma nova reorganização das fontes documentais localizadas, reunidas e sistematizadas pela pesquisadora, no sentido de “dar a ler” elementos do objeto da investigação, a partir dos objetivos propostos.

A propósito, nessa etapa de pesquisa bibliográfica, busquei por artigos, livros e documentos relevantes sobre a temática em bases de dados *online*, tais como *portal de periódicos da CAPES*, *Google Acadêmico*, *SciELO* e bibliotecas digitais especializadas em educação. Estes procedimentos são habituais tanto para os/as pesquisadores/as quanto para os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil, do qual faço parte. Essa estratégia de busca, que incluiu descritores como “história da Educação Especial no Brasil”, “educação inclusiva – avanços e desafios”, “transtorno do espectro autista e educação”, dentre outros, facilitou a seleção inicial de publicações relevantes. Posteriormente, foi empregada a técnica de “bola de neve” (Vinuto, 2014, p. 203), ampliando a pesquisa através das referências encontradas nos documentos iniciais, o que permitiu identificar novas fontes e pesquisadores/as de interesse para o estudo. Obras como as de Jannuzzi (2012), Mazzotta (2011), Schmidt (2014), Mantoan (2011), dentre outras, foram selecionadas para fornecer essa perspectiva multidisciplinar,

envolvendo conceitos e discussões sobre Educação Especial e inclusiva, considerando aspectos históricos, legais, políticos, práticas pedagógicas e desafios cotidianos.

Para o período de 2008 a 2018, selecionamos também documentos produzidos internamente pela instituição, que constituem o segundo grupo de fontes, cruciais para compreender as adequações implementadas no campus, ao menos em termos legais, para o público-alvo da Educação Especial. Este acervo abrange vinte e sete fontes, tais como: Projeto Político Pedagógico – PPP; Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs (Técnico em Informática, Técnico em Edificações, Técnico em Mecânica e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, todos integrados ao Ensino Médio); materiais desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE (projetos, relatório, ações propostas, plano anual de metas e memorandos; bem como quinze registros visuais (como fotografias e capturas de tela).

As buscas por essas fontes se deram por meio de pesquisas *online* em portais, bases de dados, *site* institucional, setores da instituição pesquisada, acervos pessoais, rede social (*facebook*) e arquivos do NAPNE. Alguns documentos foram identificados a partir de consultas informais a servidores/as que trabalham no campus desde o início de sua implementação, e que disponibilizaram, por meio de seu acervo pessoal, materiais que não foram encontrados em departamentos da instituição como Biblioteca, Secretaria Acadêmica, Departamento de Ensino e *site* institucional.

Desenvolvimento

1 Inclusão no Brasil: um diálogo com a literatura

Embora traçar a história de um fenômeno de forma linear e com etapas claramente definidas seja complexo e desafiador, a pesquisadora escolheu desenvolver um panorama histórico conciso da Educação Especial no Brasil. Esse panorama ressalta os principais marcos legislativos e políticas públicas brasileiras que visam este segmento. Compreender essa trajetória educacional é fundamental, pois contribui no entendimento de como as

instituições educacionais no país estão se adequando, pelo menos em termos legais, para assegurar uma inclusão efetiva desses/as estudantes.

No Brasil, os primeiros esforços para proporcionar uma educação estruturada às pessoas com deficiência remontam a fundação de instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Embora essas iniciativas representassem um avanço significativo para o contexto da época, elas enfrentavam desafios substanciais, como o acesso restrito e a oferta limitada de educação, perpetuando a marginalização dessas populações em razão da ausência de políticas públicas específicas, do estigma social e da falta de inclusão educacional (Jannuzzi, 2012).

Ao longo do século XX, a trajetória da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por uma série de obstáculos, mas também por avanços notáveis em direção ao reconhecimento dos direitos educacionais desse grupo. Nesse período, transformações políticas, sociais e educacionais contribuíram para uma mudança gradual na forma como a sociedade e o Estado abordavam a educação das pessoas com deficiência, promovendo uma evolução nos sistemas educacionais do país e o fortalecimento das bases para a educação inclusiva.

Em 1961, o atendimento educacional ao público PCD passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 4.024/61 (Brasil, 1961). Esta legislação foi posteriormente alterada pela Lei n. 5.692 de 1971, delineando a necessidade de um “tratamento especial” para estudantes com deficiências físicas ou mentais, aqueles/as com atraso escolar para a sua idade e também para os/as estudantes superdotados/as (Brasil, 1971, Art.9º). Apesar do estabelecimento deste tratamento especial, não se verificou uma adequação efetiva do sistema educacional para responder às necessidades educativas desses grupos, levando ao encaminhamento frequente dos/das estudantes para turmas ou escolas especializadas (Jannuzzi, 2012, p. 129).

As décadas de 1970 e 1980 representaram um período de transição, no qual se lançaram as bases para as políticas de inclusão mais amplas que seriam desenvolvidas nas décadas seguintes, visando a inclusão plena de pessoas com deficiência na sociedade e no sistema educacional regular. Na década de 1970, a criação do Centro Nacional de Educação Especial

– CENESP representou um esforço governamental para formalizar e estruturar a Educação Especial no Brasil, definindo diretrizes e promovendo a criação de programas e serviços específicos para essa população. No entanto, a estratégia adotada ainda era majoritariamente segregacionista, tratando a Educação Especial como uma área separada do ensino regular. Na década de 1980, o país começou a vivenciar um movimento de questionamento sobre a segregação das pessoas com deficiência, impulsionado por discussões internacionais acerca dos direitos humanos e inclusão. O período se destacou pelo aumento da participação da sociedade civil, incluindo organizações não governamentais e movimentos sociais, na luta pela inclusão e pelos direitos das pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2012).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou essa tendência ao estabelecer a educação como um direito universal, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa humana e estabelecendo como meta principal o bem-estar de toda a população, sem qualquer tipo de discriminação. Em seu artigo 208º, inciso III, o documento estabelece a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Essa garantia foi reforçada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, por meio da Lei nº 8.069/1990, que consolidou a proteção integral aos direitos educacionais das crianças e adolescentes (Brasil, 1990).

Durante a década de 1990, documentos globais importantes como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* e a *Declaração de Salamanca* tiveram um impacto decisivo na elaboração de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. A ratificação desta última pelo Brasil significou um comprometimento do país com a reestruturação de seus sistemas de ensino para apoiar a inclusão, com o objetivo de alcançar a plena integração de todos/as os/as estudantes, sem levar em conta suas diferenças. Tal comprometimento se manifestou na criação e aplicação de leis, decretos e orientações nacionais, destacando a ideia de que a inclusão deve ser um esforço conjunto em todas as esferas da sociedade.

Em 2001, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001d) Ademais, o Brasil oficializou

seu compromisso com os ideais inclusivos internacionais ao ratificar a Convenção de Guatemala, por meio do Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, comprometendo-se a “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Brasil, 2001b). No mesmo ano, o Plano Nacional de Educação - PNE foi instituído pela Lei nº 10.172/2001, delineando diretrizes e objetivos para a educação brasileira até 2010 (Brasil, 2001c). No ano de 2003, o Ministério da Educação instituiu o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que tinha como objetivo principal “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2006).

Os últimos anos da década foram decisivos na reorientação das políticas de Educação Especial no país. Em 2008, foi lançada a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE*, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes em escolas regulares, promovendo a inclusão educacional e social. Essa política baseia-se no reconhecimento dos direitos humanos, na valorização das diferenças e na crença de que todos/as os/as estudantes podem aprender juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Nessa perspectiva, essa política redefine a Educação Especial não como substituta, mas como complementar à educação regular, e pressupõe a inclusão de todos/as na escola e a reestruturação desta em função de cada necessidade que surge (Brasil, 2008a).

Essencialmente, a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza a importância da formação continuada de professores/as, a adequação curricular, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos acessíveis, e a criação de ambientes educacionais inclusivos. Isso envolve desde ajustes na infraestrutura física das escolas até a adoção de Tecnologias Assistivas⁵ e metodologias de ensino, projetadas para facilitar a participação plena e ativa de cada estudante. Além das mudanças estruturais e pedagógicas, a política

⁵ Considera-se como *Tecnologia Assistiva*, segundo a Lei nº 13.146/2015, produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, Art. 3º, inciso III).

reforça a relevância da colaboração entre as instituições educacionais, as famílias e a comunidade em geral, reconhecendo que o sucesso da inclusão educacional se alimenta do esforço coletivo e da dedicação a construir uma sociedade mais equitativa (Brasil, 2008a).

Por outro lado, a mesma política reconhece os desafios substanciais que sua implementação implica, necessitando de “uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil, 2008a, p. 5). Isso envolve uma análise crítica das metodologias de ensino e uma abertura para reconfigurar os espaços educativos, permitindo que todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência, possam aprender juntos em um espaço que valorize suas potencialidades e respeite suas limitações. Tal perspectiva é fortemente defendida por Mantoan (2011), que critica a rigidez e o formalismo prevalentes nas estruturas educacionais, resultando na fragmentação das instituições de ensino em diversas modalidades, serviços específicos, grades curriculares e uma enraizada burocracia. Para a autora “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (Mantoan, 2011, p. 12).

Segue-se que a implementação do Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) reafirmou a Educação Especial como uma modalidade educacional e destacou a importância das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs ou centros especializados na oferta do AEE (Brasil, MEC, 2009). No entanto, essa normativa foi substituída pelo Decreto nº 7.611/2011, que aprimorou as diretrizes para inclusão educacional. O novo documento definiu o AEE como um apoio complementar e/ou suplementar à educação de escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil, 2011, Art. 2º, § 2º). Para a efetiva implementação desse serviço, esse instrumento legal preconiza um conjunto de medidas que inclui a instituição de SRMs, a promoção da formação contínua de professores/

as, a adequação arquitetônica de infraestruturas escolares visando a acessibilidade, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade⁶, bem como o estabelecimento de núcleos de acessibilidade em instituições de Educação Superior federais, visando “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011).

De acordo com Mantoan (2011), esse arranjo estrutural do AEE no contexto escolar do/da aluno/a requer das escolas uma série de ações sistemáticas e interconectadas, que se fundamentam no Projeto Político Pedagógico. Segundo a autora, esse documento é essencial para que as “diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade”, sem o qual “é inviável desenvolver currículos que reflitam adequadamente o contexto sociocultural dos alunos” (Mantoan, 2011, p. 35). O Projeto Político Pedagógico é definido por Libâneo (2004, p. 56) como o documento “que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”. Assim, é essencial que o PPP englobe estratégias e métodos que se alinhem às necessidades e à realidade de seu público-alvo.

No ano de 2015 é promulgada a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, Art. 1º). Em âmbito educacional, a LBI oferece um arcabouço legal robusto para a promoção de uma educação efetivamente inclusiva, abordando desde o acesso até a permanência e sucesso de escolares com deficiência nas instituições de ensino. Esse avanço legislativo é representativo de uma mudança paradigmática significativa na percepção da deficiência, que se desloca das tradicionais interpretações ancoradas em modelos médicos ou biológicos, para uma abordagem que prioriza a análise das interações dinâmicas entre os indivíduos com deficiências

⁶ A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2008b, Art. 3º, § 2º).

e as barreiras sociais e ambientais que restringem sua participação efetiva na sociedade. Tal perspectiva é ecoada nos trabalhos de Sasaki (1997), que propõe a inclusão social como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (Sasaki, 1997, p. 40).

2 Da invisibilidade à inclusão - a história do autismo e o impacto da Lei Berenice Piana

A história do autismo é uma narrativa complexa e multifacetada que reflete as mudanças nas compreensões médicas, psicológicas e sociais ao longo do tempo. Desde suas primeiras descrições no início do século XX até as abordagens contemporâneas que reconhecem o autismo como um espectro, a trajetória do transtorno revela um progresso significativo no modo como a sociedade percebe e apoia indivíduos com TEA.

A utilização do termo “autismo” remonta a 1908, quando o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler o empregou para caracterizar aspectos de retraimento que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia, marcando um importante, embora incipiente, passo na identificação de comportamentos autísticos. Entretanto, foi somente na primeira metade do século XX, com os trabalhos pioneiros de Leo Kanner e Hans Asperger, que o autismo começou a ser reconhecido como uma condição distinta (Liberalesso, 2020).

A partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, com o avanço das pesquisas em Genética, Neurociência e Psicologia do Desenvolvimento, começou a haver uma mudança significativa na compreensão do TEA. Estudos começaram a revelar que o autismo tem fortes bases biológicas e genéticas, levando a um afastamento gradual das teorias psicogênicas⁷. Essa mudança

⁷ Segundo Schmidt (2014), o enfoque nessas teorias, que eram fundamentadas em princípios psicanalíticos e de outras escolas de Psicologia do Desenvolvimento, postulavam que o autismo era resultado de fatores ambientais e relacionais, especialmente de interações familiares disfuncionais. Durante o auge dessas teorias, profissionais da saúde mental acreditavam que o autismo era causado por pais/mães frios/as e distantes, particularmente mães que eram descritas como “geladeiras” em sua capacidade emocional de se conectar com seus/as filhos/as, sugerindo que a falta de calor e afeto parental levava ao desenvolvimento de características autísticas nas crianças.

de paradigma enfatizou o transtorno como uma condição neurodesenvolvimental, com características e necessidades inerentes que requerem abordagens terapêuticas específicas (Schmidt, 2014).

Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM⁸ V*, o TEA é caracterizado por desafios persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar presentes desde o início do período de desenvolvimento e causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida atual do indivíduo. Entender essas características é essencial para o diagnóstico e a intervenção precoce, que são cruciais para melhorar os resultados a longo prazo em indivíduos com o transtorno (APA, 2014).

No Brasil, a conscientização e o reconhecimento legal do autismo como uma condição que requer atenção especializada e direitos assegurados têm avançado significativamente. A Lei Berenice Piana⁹, oficialmente conhecida como Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), é um marco legal fundamental na defesa dos direitos das pessoas com TEA no país. Antes da promulgação dessa lei, o amparo legal e as políticas específicas voltadas para pessoas com autismo eram praticamente inexistentes, fazendo com que as necessidades dessa população ficassem, em grande medida, à margem das ações governamentais e institucionais. Esses indivíduos eram frequentemente agrupados sob o amplo espectro das deficiências sem receber a atenção diferenciada que necessitavam, tanto no sistema educacional, quanto no de saúde (Santos, 2022). Esta generalização impedia o

⁸ O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM*, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, serve como referência fundamental para profissionais de saúde nos Estados Unidos e em grande parte do mundo no diagnóstico de condições neuropsiquiátricas. Este Manual detalha os critérios diagnósticos, bem como os sinais e sintomas essenciais para a identificação de cada transtorno mental, padronizando linguagem e conceitos para profissionais de saúde globalmente (Liberalesso, 2020, p. 16).

⁹ Berenice Piana, mãe de um filho no espectro autista, é uma ativista incansável pelos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Sua luta e dedicação foram fundamentais na concepção e na aprovação da legislação que hoje carrega seu nome, em reconhecimento ao seu empenho e contribuição. A trajetória de Berenice Piana ilustra a força da ação coletiva e da defesa por parte das famílias na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

reconhecimento de suas necessidades específicas e, conseqüentemente, a implementação de políticas públicas adequadas para seu desenvolvimento e bem-estar.

A Lei Berenice Piana mudou significativamente esse cenário, estabelecendo uma política nacional específica para proteção dos direitos da pessoa com TEA, garantindo-lhes, de forma inédita, o reconhecimento legal e social. De acordo com o disposto no § 2º do artigo 1º da lei, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012), uma definição que estende a esses indivíduos todas as proteções e garantias previstas na legislação brasileira para pessoas com deficiência. Ademais, esta legislação também estabeleceu orientações para abordar o tema do autismo no âmbito governamental e estipulou prerrogativas particulares para os indivíduos afetados pelo transtorno. Esses direitos englobam a garantia de acesso a serviços de saúde que satisfaçam integralmente suas demandas, assim como o reconhecimento do direito a um acompanhamento especializado para estudantes com TEA matriculados em escolas públicas, mediante a comprovação da necessidade de auxílio. Além disso, obriga as instituições de ensino a aceitarem a matrícula desses/as escolares, proibindo qualquer forma de discriminação.

Diante desse quadro, a transição da base legal para a implementação de práticas educacionais inclusivas e eficazes representa um passo crucial para a concretização dos direitos das pessoas com TEA. Para Santos (2022), as instituições de ensino necessitam ser um local acolhedor e inclusivo, exigindo um planejamento e estruturação cuidadosos do ambiente educacional para atender adequadamente todos/as os/as estudantes, inclusive aqueles/as com autismo. Para efetivar esse ambiente é essencial expandir a reflexão pedagógica, abordando de forma crítica todos os elementos envolvidos no cotidiano escolar. Isso inclui a organização do espaço físico onde as atividades serão realizadas, a seleção dos materiais e instrumentos pedagógicos, a disposição dos objetos acessíveis aos/as escolares e o arranjo da mobília, entre outros aspectos chave para maximizar os benefícios da educação. Além disso, ainda segundo a autora, as interações sociais, a colaboração entre família e escola, o cultivo de afetos, a comunicação eficaz entre todos/as os/as agentes educacionais e a promoção de experiências sociais enriquecedoras

são fundamentais. Tais práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da personalidade do/da aluno/a, reforçando a importância de um ambiente escolar inclusivo e bem planejado.

Resultados e discussão

O foco da pesquisa concentrou-se na análise dos documentos produzidos pelo IFPA Abaetetuba. Documentos orientadores que regulam os processos educacionais no campus foram adequados em conformidade com as diretrizes normativas estabelecidas para a inclusão de estudantes da Educação Especial, particularmente aqueles acometidos pelo TEA. À luz da abordagem de Chervel (1988), as análises, além de identificar aspectos normativos que delineiam e orientam propostas inclusivas, buscam também investigar os caminhos pelos quais essas intenções se materializam ou, em algumas circunstâncias, são negligenciadas nas políticas educacionais da instituição.

O PPP do IF Abaetetuba articula uma preocupação em aderir aos princípios de inclusão estabelecidos pela legislação nacional, enfatizando a importância de desenvolver espaços educativos que sejam genuinamente inclusivos, integrando-os às diretrizes de sua política educacional. A missão institucional amplifica essa dedicação, salientando o compromisso com a “Educação Profissional pública, gratuita e de qualidade nos diversos níveis e modalidades [...], respeitando a diversidade que caracteriza os alunos (as) e suas necessidades educacionais especiais” (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 12). Esse compromisso é reiterado pela função social da instituição, delineada no documento, que se propõe a “garantir a integração entre os diferentes sujeitos, a diversidade dos saberes e pessoas, atendendo as necessidades educativas especiais e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho e social”, destacando a promoção de “um processo educativo que respeite as especificidades dos educandos”, assegurando “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação”, com o objetivo de facilitar “o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 12-13).

Conforme consta em seu documento norteador, o Atendimento Educacional Especializado - AEE emerge como uma das principais estratégias

para fomentar a inclusão de estudantes da Educação Especial, por meio da criação do NAPNE, com a finalidade primordial de instaurar na instituição uma cultura de “educação para a convivência, que promova a aceitação da diversidade e atue na superação das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 85). Essa abordagem é consistente com o inciso VII do artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011, que estabelece a obrigação do Estado de estruturar núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior e de assegurar, de acordo com o inciso II do artigo 28º, o aprimoramento dos sistemas educacionais para promover acessibilidade, participação e aprendizagem.

O PPP reconhece a importância de expandir o AEE para abranger uma gama mais ampla de necessidades, incluindo as deficiências visual e intelectual e altas habilidades, alinhando-se parcialmente às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão, do Decreto nº 7.611/2011 e da PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, não delinea estratégias específicas para a ampliação desse atendimento, nem aborda a necessidade de inclusão de outros perfis de deficiência, como o transtorno do espectro autista. Para os/as estudantes com TEA isso é crucial, conforme especificado na Lei Berenice Piana, que determina a necessidade de acompanhamento especializado em casos de comprovada necessidade (Brasil, 2012).

O documento em análise sublinha a relevância dos recursos didáticos e pedagógicos no atendimento aos/as estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de suportes adequados para responder às suas demandas educacionais. Contudo, um ponto crítico que emerge é a insuficiência na abordagem da diversidade e das especificidades desses recursos, aspectos que são fundamentais para satisfazer as múltiplas e variadas necessidades desses/dessas alunos/as. De acordo com Manzini (2000), uma verdadeira inclusão exige transformações profundas nas estruturas, organizações e metodologias pedagógicas das escolas. Isso envolve alterações no currículo, disponibilização de suportes específicos, modificações e ajustes na infraestrutura e a disponibilização de recursos adequados para atender às necessidades únicas de cada estudante. Tais adequações são cruciais e devem ser previstas e planejadas no Projeto Político Pedagógico de cada escola, pois não é possível alcançar a inclusão sem ajustes específicos que considerem as necessidades

individuais dentro de cada unidade escolar. Quando Gadotti (2000) discute a elaboração e a funcionalidade de um PPP, ele alerta sobre os riscos de um projeto educacional que deixa de especificar suas estratégias, objetivos e métodos de avaliação, correndo o risco de se tornar um documento meramente burocrático, falhando em promover uma verdadeira transformação nas práticas educativas e no desenvolvimento institucional.

O Projeto Pedagógico da instituição ressalta a necessidade de capacitar educadores/as para promover a diversidade, atribuindo ao NAPNE a função de “elaborar e efetivar projetos de capacitação e formação nas áreas específicas da educação especial”, garantindo “que sejam realizados programas de treinamento de docentes, tanto em serviço como durante a formação, voltados à provisão da educação inclusiva” (IFPA Abaetetuba, PPP, 2017, p. 83-86). Apesar destas premissas encontrarem-se alinhadas com a legislação nacional, percebe-se uma omissão na especificação de cursos ou módulos que se concentrem exclusivamente na formação para educação inclusiva dentro dos programas de capacitação docente, bem como uma lacuna na abordagem de metodologias pedagógicas flexíveis, na comunicação alternativa e aumentativa, e no emprego estratégico de Tecnologias Assistivas. A falta de referências a abordagens pedagógicas inovadoras, avaliações ajustadas e adequações curriculares para alunos/as PCDs também é notável. Quanto ao processo de avaliação, não são discutidas as metodologias avaliativas, os propósitos da avaliação, as modificações em termos de materiais, recursos, técnicas, currículos ou pessoal, bem como os critérios considerados nesse processo, negligenciando a importância de personalizar as avaliações para garantir a inclusão no processo educativo para alunos/as da Educação Especial.

Segundo Oliveira e Campos (2005), a avaliação pedagógica na Educação Especial, embora deva ser integrada à educação comum, apresenta características específicas relacionadas às condições dos/das alunos/as sob sua responsabilidade. Isso demanda uma observação mais detalhada para identificar, não exclusivamente, as necessidades específicas do/da estudante com deficiência, assegurando que eles tenham acesso aos recursos essenciais para acompanhar o currículo. De acordo com Sousa (2017, p.3), “avaliar na escola não é uma proposta construída no plano vago dos argumentos, antes,

fundamenta-se em um projeto caracterizado político e pedagogicamente capaz de adequar-se às significativas necessidades dos sujeitos”. Para Luckesi (1990), a avaliação da aprendizagem escolar tem sentido somente quando está envolvida em um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino, assim a avaliação requer decisões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as educandos/as. De acordo com a LBI e o PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, as adequações curriculares são estratégias pedagógicas essenciais às necessidades específicas do/da aluno/a com deficiência. Essa inobservância em relação às disposições legais não apenas compromete a integridade da inclusão como um todo, mas também levanta dúvidas sobre o comprometimento institucional com os princípios da educação inclusiva e com sua própria missão educativa.

No tocante aos Projetos Pedagógicos de Cursos, que abrangem os cursos técnicos em Mecânica, Informática, Edificações e Manutenção e Suporte em Informática - MSI integrados ao Ensino Médio, foram identificadas seções dedicadas exclusivamente às políticas de suporte para estudantes da Educação Especial, demonstrando o reconhecimento institucional dos princípios de inclusão no contexto educacional. Esse reconhecimento se manifesta por meio da implementação de estratégias que, apesar de serem iniciais, visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de todos/as os/as alunos/as. Normas como a NBR 9050, que estabelece critérios de acessibilidade arquitetônica, juntamente com esforços para tornar sistemas de comunicação e informação acessíveis e o uso de Tecnologias Assistivas, embora abordados de forma ampla, exemplificam iniciativas consideradas nos planos dos cursos.

Porém, uma análise abrangente dos quatro documentos aponta para significativas incertezas quanto à efetiva implementação dessas políticas de apoio, levantando dúvidas sobre sua viabilidade prática no dia a dia acadêmico dos/das estudantes, incluindo aqueles/as no espectro autista. As lacunas identificadas nos métodos pedagógicos e recursos didáticos apontam para a necessidade de ações mais dirigidas e específicas. A ausência de informações acerca da capacitação continuada de professores/as para acolher a diversidade em sala de aula, aliada à falta de orientações precisas para adequações de currículos e avaliações, e a integração tímida de políticas de suporte com

outras iniciativas institucionais, como estágios e empregabilidade, ressaltam a urgência de uma estratégia mais coesa e inclusiva. Da mesma forma, a limitação de informações sobre a infraestrutura apropriada e a falta de indicadores específicos para a avaliação e monitoramento da efetividade das políticas implementadas sublinham a importância de um engajamento mais robusto com princípios de uma educação que contemple as necessidades de todos/as os/as escolares.

A discussão se aprofunda ao considerar a situação de estudantes no espectro autista. Esses/as discentes têm necessidades únicas que demandam adequações no processo educativo para atender às suas particularidades de aprendizado. Frequentemente, esses/as escolares enfrentam desafios em áreas como comunicação, socialização, flexibilidade cognitiva e sensibilidade a estímulos sensoriais, além de se beneficiarem de ambientes estruturados e previsíveis (Liberalesso, 2020). Essas características, se não devidamente consideradas, podem resultar em abordagens pedagógicas que não contribuem para o pleno desenvolvimento desses/as alunos/as.

Em relação às políticas de Prática Profissional¹⁰, os quatro PPCs apresentam uma conformidade com a Resolução nº 01/2004 do CNE/CEB, que estabelece a garantia de suporte especializado para estagiários/as da Educação Especial, abrangendo tanto essa área, quanto suas respectivas áreas de estágio (Brasil, 2004, Art.3º, §2º). Esta aderência representa um progresso relevante em direção a uma oferta educacional profissional que busca integrar completamente os/as estudantes com necessidades educacionais especiais, inclusive aqueles/as com autismo. Sasaki (1997) ressalta a importância de se cultivar um ambiente de trabalho inclusivo, que valorize as diferenças e promova a igualdade de oportunidades para todos/as, independentemente de suas capacidades ou limitações. Esse enfoque não

¹⁰ A prática profissional é compreendida como uma atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadora de uma formação integral de sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças e desafios, sendo uma atividade acadêmica específica obrigatória nos curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.[...] Será realizada por meio de: projeto integrador de pesquisa ou de extensão, projetos de pesquisa e/ou intervenção, pesquisas acadêmico-científicas e/ou tecnológica individual ou em equipe, estudo de caso, visitas técnicas, microestágio, atividade acadêmico-científico-cultural, laboratório (simulações, observações e outras), oficina, empresa, ateliê e escola (IFPA, PPC, Informática, 2016, p. 72-73).

só prepara os/as discentes para desafios profissionais futuros, mas também contribui para a construção de uma sociedade onde a diversidade é vista como um valor.

Contudo, a menção a essa política nos PPCs, por mais que represente um avanço, carece de elucidicações sobre quais seriam os suportes oferecidos e como eles seriam implementados, principalmente às complexidades inerentes ao TEA, uma condição que, segundo o DSM-V, demanda intervenções personalizadas para abordar desafios em comunicação, interação social e comportamentos adaptativos (APA, 2013). Adicionalmente, os textos não abordam o processo de acompanhamento e avaliação desses/as estagiários/as, omitindo como as necessidades individuais seriam monitoradas e como o plano de estágio poderia ser adaptado para melhor atender a essas particularidades. Esta falta de diretrizes aponta para uma visão limitada da inclusão, que não contempla plenamente as recomendações de autores como Mantoan (2011), que defende a transformação das práticas pedagógicas para acolher a diversidade de aprendizes. Além disso, tais lacunas evidenciam uma desconexão entre a legislação e sua implementação efetiva, comprometendo o potencial de impacto dessa política na experiência educacional dos/das estudantes.

Quanto aos documentos que evidenciam as iniciativas de inclusão educacional desenvolvidas no IFPA Abaetetuba, primeiramente é importante notar que este conjunto de documentos representa o que foi possível reunir frente à notória escassez de registros detalhados sobre tais atividades no campus.

Nas consultas referentes ao acervo do NAPNE foram identificados dois projetos: o primeiro, de 2011, intitulado “*Descobrimo e ultrapassando limites, para a efetivação do processo de inclusão de alunos com necessidades específicas no IFPA – Campus Abaetetuba/Pa*” buscava institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado e ampliar a rede de apoio a esses/as estudantes. O segundo, de 2017, denominado “*Kit Molecular*”, visava à inclusão efetiva de estudantes com deficiência visual nas práticas pedagógicas. Ambos os projetos estão em conformidade com a LDB nº 9394/96, que promove a educação inclusiva e a igualdade de oportunidades, além de atenderem o Decreto nº 7.611/2011, que assegura a acessibilidade e inclusão de alunos/as com deficiência, por meio do NAPNE e do AEE.

Adicionalmente, foi identificado um relatório síntese das atividades do Núcleo, que detalha o desenvolvimento e os desafios na implementação do AEE no campus, conforme descrito no projeto de inclusão. O relatório identifica, de maneira crítica, a incapacidade do campus em cumprir com as metas propostas para 2012, citando especificamente a “ausência de apoio da gestão” e o “desinteresse dos gestores na implementação do núcleo” como razões principais para essa inadequação (Relatório, NAPNE, 2012). Além disso, ressalta a importância do suporte, da organização e da realização de encontros regulares, que deveriam ser facilitados pela Pró-Reitoria de Ensino do IFPA, como medidas essenciais para superar os desafios enfrentados. Além disso, os memorandos nº 004/2013 e nº 005/2013, emitidos pelo NAPNE no ano de 2013 reforçam os desafios apontados, especialmente no que diz respeito ao apoio institucional. Os documentos solicitavam, de maneira urgente, a implementação de espaço físico e a alocação de recursos para o Núcleo, mas a resposta da gestão administrativa evidenciou uma falta de alinhamento e compreensão das necessidades do setor.

Esse diagnóstico suscita uma reflexão profunda sobre o papel fundamental do suporte institucional e da gestão no sucesso de iniciativas voltadas à inclusão educacional. A estagnação no processo de implementação do NAPNE ilustra as barreiras práticas que emergem na transição de estratégias teóricas para ações pragmáticas, evidenciando a complexidade da educação inclusiva que vai além da mera formulação de políticas, exigindo transformações culturais e estruturais profundas nas instituições de ensino. A relevância de uma gestão democrática e participativa, abordada por Libâneo; Oliveira; Toschi (2021), surge como um elemento fundamental neste contexto, sublinhando que o êxito de projetos de inclusão depende intrinsecamente do comprometimento coletivo e da participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo seus/as gestores/as. Além disso, as diretrizes para a gestão escolar propostas por Paro (2007), que enfatizam a necessidade de transcender a simples administração de recursos em prol da inclusão ativa e do bem-estar coletivo, enfatizam a importância de fomentar uma cultura de inclusão nas escolas.

Ainda no ano de 2013, o NAPNE lançou o documento *“Ações propostas pelo NAPNE a serem desenvolvidas no ano de 2013”*, que detalha iniciativas para alinhar o campus às normas da Educação Especial. As ações

incluem a criação de uma coordenação específica, a solicitação de recursos e a capacitação de professores/as em práticas inclusivas. O documento também aborda a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, suporte psicopedagógico por equipes multidisciplinares e programas de capacitação contínua. Essas medidas evidenciam o esforço da instituição para promover a diversidade e a equidade, alinhando-se às ideias de Skliar (2006), que defende a educação como um espaço de reconhecimento da alteridade, onde as diferenças são vistas como valores, não como barreiras.

Entre os anos de 2014 e 2016, não foram encontrados registros oficiais no campus que documentassem ações específicas do NAPNE, resultando em um salto cronológico nas fontes de 2013 para 2017. Esse intervalo direciona a atenção para o Plano Anual de Metas - PAM do Núcleo, um documento que busca reafirmar e expandir os compromissos do IFPA com as políticas de acesso, permanência e inclusão, em consonância com as legislações vigentes sobre a Educação Especial no Brasil.

O PAM de 2017 se propõe a dar continuidade e fortalecer muitas das iniciativas previstas no documento de ações de 2013, abordando questões fundamentais para a inclusão efetiva e alinhando-se às diretrizes legais, como a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Dentre as novas metas estabelecidas pelo Plano, destacam-se a redução das taxas de evasão e retenção de alunos/as público da Educação Especial, sendo um dos desafios mais significativos para a educação inclusiva: garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses/as estudantes; a sensibilização de docentes para integrar a equipe do NAPNE e o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre os setores do campus, fundamentais para a criação de um ambiente educacional coeso e autenticamente inclusivo (NAPNE, PAM, 2017). Um objetivo notável é a criação de uma equipe multidisciplinar no NAPNE, incluindo um profissional de educação inclusiva, embora iniciativas semelhantes tenham sido previstas anteriormente, o que levanta questões sobre a efetividade e continuidade dessas equipes. A persistência em formar uma equipe especializada indica o esforço contínuo do NAPNE para fortalecer o suporte aos/as estudantes da Educação Especial, destacando a importância de uma abordagem personalizada e estável no processo educativo.

No intuito de desvelar as iniciativas inclusivas desenvolvidas pelo IF Abaetetuba, foi necessário recorrer a registros visuais disponíveis na rede social da instituição (*Facebook*). Essa abordagem foi necessária devido à escassez de documentos oficiais nos departamentos do campus e na dificuldade em localizar evidências das atividades realizadas no período de 2008 a 2015. Esses registros foram essenciais para compreender as estratégias inclusivas adotadas pela instituição durante esse intervalo de tempo.

Entre as iniciativas identificadas estão o curso introdutório de Libras de 2014 e o *V Seminário sobre Altas Habilidades e Superdotação* de 2015, que abordou a inclusão de alunos com essas características. Em 2016, destacaram-se o *Seminário Educação do Surdo* e o *I Seminário Setembro Azul*, que discutiram bilinguismo, autismo e deficiências diversas. Em 2017, as atividades incluíram a *Formação Continuada em Libras Básico II*, o *I Workshop de Inclusão no Ensino de Química* e o *II Seminário Setembro Azul*.

É importante notar que essas ações representam apenas uma parte das iniciativas da instituição. O histórico de estratégias inclusivas do campus pode incluir uma gama mais ampla de atividades e programas dedicados à Educação Especial. A análise destaca a necessidade urgente de aprimorar a documentação e sistematização das práticas de inclusão. A falta de registros detalhados e a dependência de informações em redes sociais revelam uma lacuna na manutenção da memória institucional e na avaliação sistemática dessas iniciativas, o que compromete a replicabilidade das ações e limita a capacidade de avaliar seu impacto real na comunidade escolar.

Considerações Finais

A compilação e análise das fontes selecionadas permitiu uma revisão crítica da instituição à luz das diretrizes nacionais pertinentes à Educação Especial e à inclusão, fundamentada em referenciais teóricos pertinentes à temática. Tal análise revelou não apenas as políticas e iniciativas implementadas pelo campus em resposta às necessidades específicas de seu corpo discente, mas também identificou lacunas que desafiam a concretização de um paradigma educacional plenamente inclusivo.

Apesar dos esforços do campus para alinhar seus documentos orientadores às exigências legais de inclusão, evidenciando o papel das legislações

como impulsionadoras de mudanças e adequações institucionais, ainda persistem desafios significativos, especialmente no que se refere à plena absorção e aplicação dessas diretrizes para estudantes no espectro autista.

A revisão dos documentos que norteiam as atividades do Instituto Federal em Abaetetuba, como o Projeto Político Pedagógico - PPP e os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs, revela uma abordagem incipiente no que se refere à inclusão de estudantes acometidos/as pelo TEA. Observa-se uma ausência de políticas, programas ou estratégias expressamente elaboradas para o suporte pedagógico desses/as educandos/as, sendo a única ação direcionada a esse grupo uma oficina realizada pelo NAPNE em 2016. Esse cenário sublinha uma insuficiência nas políticas e práticas de inclusão da instituição, indicando que as demandas desses/as estudantes podem não estar sendo completamente atendidas. Esta situação é preocupante, especialmente considerando a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que assegura direitos fundamentais à educação e inclusão social para pessoas com autismo (Brasil, 2012).

Apesar de os projetos educacionais do campus serem orientados para a inclusão, valorizando a diversidade e reconhecendo as necessidades educacionais especiais como parte integrante de sua missão e função institucional, e de iniciativas como a criação do NAPNE estarem em consonância com os preceitos legais de inclusão, há falhas importantes na implementação desses princípios. Nota-se a carência de estratégias específicas e bem definidas para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, bem como a necessidade de enriquecer as equipes multidisciplinares com novas competências profissionais. A discussão sobre recursos didáticos e pedagógicos inclusivos é tratada de maneira superficial, e há uma notável ausência de diretrizes para a adequação de avaliações e para a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, a formação dos/das docentes em práticas inclusivas mostra-se insuficiente, e a interação com as famílias dos/das escolares não é adequadamente valorizada, evidenciando a urgência de desenvolver projetos educacionais mais robustos e integralmente inclusivos.

A trajetória do IFPA campus Abaetetuba em direção à concretização de uma educação genuinamente inclusiva é marcada por um processo de constante aprendizagem, diante dos desafios inerentes a esse percurso. A

adequação de seus documentos legais às normativas de inclusão, a revisão das práticas pedagógicas e a desconstrução de barreiras relacionadas ao preconceito e estigma não se apresentam como tarefas simples ou lineares. Este caminho não é regido por uma solução única ou uma fórmula mágica; é marcado por aprendizados contínuos, ajustes e superações. Promover uma educação que celebre a neurodiversidade implica em uma ampla mudança cultural, transcendendo a mera conformidade legal, para que cada pessoa tenha a oportunidade de se desenvolver ao máximo. Isso requer a formação de uma cultura inclusiva que se estenda por todos os estratos da sociedade, assegurando que cada indivíduo, com suas necessidades particulares, tenha espaço para crescer. O percurso da instituição em direção a uma inclusão efetiva demonstra ser um processo ininterrupto que, apesar de progressos significativos, ainda se depara com obstáculos na inclusão de alunos/as com TEA. Superar esses desafios requer uma análise crítica, um firme compromisso com a mudança e a colaboração entre todos/as os/as envolvidos/as.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 25 out. 2023.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas** – introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: < <http://goo.gl/P0IBhE>> Acesso em: 29 out. 2023.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 14 nov. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.2,** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 22 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001b, ano 136, n. 194, 9 out. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001c, ano 139, n. 7-É, 10 jan. 2001. Seção I, p.177. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=446> Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.1,** de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio [...]. Diário Oficial da União, de 4 de fevereiro de 2004, Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> Acesso em 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/politicaeducespecial> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 [...]. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008b. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 147, n. 221, 18 nov. 2011. Seção I, p.1. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista [...]. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 149, n. 250, 28 dez. 2012. Seção 1, p.1. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 7 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 152, n. 127, 7 jul. 2015. Seção I, p.2. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, ano 153, n. 250, 29 dez. 2016. Seção I, p.3. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2016&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=800> Acesso em: 28 mar. 2023.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. *In*: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). História: novos problemas. 2. ed. Tradução: Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p. 17- 48.

CHERVEL, André. **A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa.** Trad. Paulo Ricardo da Silva Rosa. 1988. pp. 59-119.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Abaetetuba. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. **Relatório 2012.** Disponível em: acervo do NAPNE.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Abaetetuba. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** Abaetetuba – PA, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – Campus Abaetetuba. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. **Plano Anual de Metas 2017 - PAM.** Disponível em: acervo do NAPNE.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Abaetetuba. **Projeto Político Pedagógico.** Abaetetuba, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** – 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª ed. - São Paulo: Cortez, 2021.

LIBERALESSO, Paulo. Transtorno do Espectro Autista: evidências científicas no campo das intervenções terapêuticas. In LIBERALESSO, Paulo. **Autismo: Compreensão e Práticas baseadas em evidências.** 1ª ed. Curitiba-PR: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A construção do professor de ensino e a avaliação.** Idéias, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** - São Paulo: Moderna, 2011.

MANZINI, Eduardo José (org.). **Educação Especial: temas atuais.** Marília: Unesp – Marília Publicações, 2000.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ae/v16n31/v16n31a03.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. 2007, Anais.. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SANTOS, Ediana di Francco Matos da Silva. **Autismo: proposta educacional inclusiva e direitos da pessoa com TEA.** – São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlos (org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** 1ª ed. – Papirus Editora. Coleção Educação Especial, 2014.

SKLIAR, Carlos (org). **Educação & Exclusão** – abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 5. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SOUSA, Ivan Vale de. Avaliação na educação inclusiva: aproximações e distanciamentos. In: IV CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, v.4, 2017, Marabá – PA, 14 p. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/AVALIAO-NA-EDUCAO-INCLUSIVA-APROXIMAES-E-DISTANCIAMENTOS.pdf Acesso em: 15 jan. 2024.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez., 2014.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

JOÃO DE DEUS LEITE SILVA¹

ROSANA PASSOS²

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS³

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior não é apenas uma questão de acessibilidade, mas um reflexo dos valores de equidade e justiça social que uma sociedade deseja alcançar. Em um cenário onde instituições públicas enfrentam constantes desafios financeiros e estruturais, é imperativo reestruturar o ensino superior como um espaço que não apenas acolhe, mas celebra a diversidade, proporcionando um ambiente em que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam explorar seu potencial intelectual e humano ao máximo. No entanto, apesar dos avanços observados acerca do tema, muitos dos que se reconhecem nesta condição enfrentam inúmeros obstáculos, que vão desde barreiras arquitetônicas até atitudes excludentes, comprometendo assim sua experiência

¹ Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília – SP, e-mail: jhon.jdds@gmail.com

² Fonoaudióloga e Doutora em Estudos Linguísticos. Professora Adjunta do Curso de Letras-Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - MG, E-mail: rpassos@letras.ufmg.br

³ Pedagoga e Doutora em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília - SP, E-mail: sandra.eli@unesp.br

educacional e o pleno exercício de seus direitos acadêmicos. Este capítulo convida à reflexão sobre como as universidades podem transcender as dificuldades atuais para que suas práticas e culturas educativas sejam cada vez mais inclusivas.

Este estudo objetivou investigar de que modo as políticas institucionais afetam a permanência de estudantes com deficiência em um Instituto Federal localizado, no interior do estado do Pará. Ademais, procurou compreender como estas políticas contribuem para remoção dos obstáculos presentes no ambiente universitário, na percepção de representantes da comunidade universitária – estudantes com deficiência e gestores.

Espera-se que o trabalho desenvolvido contribua para o aprimoramento de políticas de inclusão e acessibilidade na instituição pesquisada, como pretende possibilitar que os achados sirvam de recomendações voltadas ao aperfeiçoamento das estratégias de inclusão no ensino superior, aos interessandos na temática pesquisada.

Para tanto, os dados foram obtidos a partir de entrevistas e da aplicação do Índice de Inclusão para o Ensino Superior – INES (INES), originalmente desenvolvido na Colômbia (2017a). A análise dos dados mostraram não apenas os desafios enfrentados por esses estudantes, mas também as conquistas já realizadas pelo Instituto Federal do interior paraense, oferecendo perspectivas críticas, sugestões e possibilidades relacionados à inclusão no ensino superior.

Políticas inclusivas na Educação Superior: avanços e perspectivas

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece as particularidades dos “impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais” (ONU, 2006a, Artigo 1º), mas destaca que as limitações na participação plena na sociedade resultam da interação entre esses impedimentos e as barreiras sociais (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 66).

A avaliação biopsicossocial tem ganhado destaque com o desenvolvimento da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF – OMS, 2001), adotada por mais de 191 países. A CIF é reconhecida como um sistema de referência que busca uniformizar a descrição da saúde, da funcionalidade e da incapacidade em diversos âmbitos,

incluindo os setores da saúde, educação, social e trabalho. Ela reconhece que a deficiência e a incapacidade podem afetar qualquer pessoa em algum nível (Mota e Bousquar, 2021).

Ao questionar o modelo médico da deficiência, que vê a deficiência como uma doença a ser curada, tratada, habilitada ou reabilitada, a sociedade permaneceu resistente em aceitar que pessoas com deficiência tivessem acesso aos seus direitos no trabalho, na vida social e na educação.

Diferentes pesquisadores sob o olhar dos constructos da Psicologia histórico-cultural (Glat e Plestch, 2010; Cabral e Mello, 2017; entre outros) enfatizam o compromisso social com aqueles cujos direitos foram negados por longos períodos, que foram estigmatizados e frequentemente excluídos, como ocorre com as pessoas com deficiência. Essa é a posição também foi fortemente defendida por Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017, p. 310) ao argumentarem em favor dessa abordagem teórica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 43, enfatiza princípios essenciais para a educação superior, como a promoção da cultura, reflexão, desenvolvimento científico e tecnológico, estímulo à pesquisa desde a iniciação científica, integração do conhecimento e promoção da extensão (Louzada, 2021, p. 16).

Dallabona (2011) enfatiza a necessidade de unir a comunidade universitária, incluindo professores, técnicos e estudantes, para aprimorar o acesso e assegurar a permanência desses alunos. Glat e Plestch (2010) argumentam que a educação inclusiva representa um significativo desafio na formação docente, pois as universidades precisam capacitar profissionais que transcendam o papel de meros transmissores de conhecimento, tornando-se propagadores de novas atitudes e práticas que celebrem a diversidade. A esse respeito acrescentam que a educação inclusiva representa um grande desafio na formação de professores destacando o papel das universidades que devem preparar profissionais não apenas para transmitir conhecimento, mas também para promover atitudes e práticas que valorizem a diversidade em diferentes contextos sociais, com destaque ao educacional.

A esse respeito, Cabral e Melo (2017) acrescentam sobre o tema observarem uma carência de profissionais qualificados para atendimento a pessoas com deficiência, com 89% dos gestores de centros participantes do estudo

reportando essa falta. Além disso, 63% mencionam a ausência de sensibilização e capacitação adequada dos professores. Drago (2010) e Coutinho (2011) enfatizam que as insuficiências na formação docente, assim como a deficiência em infraestrutura, equipamentos e recursos materiais, contribuem para a dificuldade das universidades em integrar plenamente pessoas com deficiência.

No entanto, o estudo de Santos e Fumes (2012) alerta que muitos docentes do ensino superior, apesar de possuírem títulos de mestrado ou doutorado, não receberam formação pedagógica específica, ao contrário dos educadores da Educação Básica, que são formados em Pedagogia ou Licenciaturas com disciplinas voltadas para a prática docente. As autoras salientam que o objetivo dessa formação pedagógica, que se estende da educação infantil até o ensino superior, é capacitar os profissionais de possibilitar espaços de trabalho que garantam a participação e desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência, promovendo a implementação de recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Vilaronga & Caiado (2013) e Regiani & Mól (2013) ao discorrerem sobre o assunto lembram que as salas de aula ainda não estão adequadamente equipadas para acolher alunos com deficiência, e observam que muitos professores não estão familiarizados com as ferramentas de acessibilidade necessárias para que esses alunos completem seus estudos de forma eficaz. Enquanto, os estudos de Santos & Hostins (2015) destacam aspectos da importância da capacitação dos profissionais, as adequações físicas e as inovações no âmbito educacional são fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de pessoas com deficiência no ensino superior. Na mesma direção, Nantes (2012) e Castro e Almeida (2014) alertam que os professores muitas vezes se sentem despreparados para utilizar materiais didáticos apropriados e métodos de ensino adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência, em sua aula.

Na mesma linha, Miranda (2011) refere haver barreiras de acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência nas universidades, incluindo a falta de recursos para atividades físicas adaptadas, a necessidade de profissionais especializados e a revisão dos programas de inclusão. Além disso, há um histórico de exclusão no ensino superior, marcado por privatização, elitismo e preconceitos sobre a capacidade das pessoas com deficiência.

A presença dos estudantes com deficiência não pode ser entendida como sinônimo de educação inclusiva. Loch (2007) refere que a presença de pessoas com deficiência no ensino superior tem possibilitado ampliar o debate, as ações e reflexões crítica dos espaços educacionais na Universidade. É preciso que hajam modificações que garantam a acessibilidade desses aos diferentes espaços da universidade, nas estruturas físicas, de colocação de rampas, portas adaptadas, bibliotecas acessíveis e mobiliário adequado, seja um compromisso institucional contante, conforme lembra Mazzoni (2003).

Dito de outro modo, Almeida e Ferreira (2018) e Castro e Almeida (2014) destacam que os estudantes com deficiência alertam para presença de barreira que os impedem de navegar por ambientes universitários, se dá na maioria das vezes em razão da falta de rampas adequadamente inclinadas, calçadas inadequadas e a falta de banheiros e elevadores adaptados. Além disso, conforme Castro e Almeida (2014) e Calheiros e Fumes (2016) acrescentam que escassez de intérpretes de Libras nas instituições de ensino superior compromete o acesso dos alunos à comunicação e aos processos educativos.

A partir dos desafios descritos na literatura sobre o tema, o estudo objetivou investigar de que modo as políticas institucionais afetam a permanência de estudantes com deficiência em um Instituto Federal localizado, no interior do estado do Pará. Ademais, procurou compreender como estas políticas contribuem para remoção dos obstáculos presentes no ambiente universitário, na percepção de representantes da comunidade universitária – estudantes com deficiência e gestores.

Com base no exposto, o próximo tópico discorrerá as etapas do percurso metodológico realizado para produzir os dados no estudo.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal do Pará, que enfrenta desafios quanto à acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência. A instituição foi escolhida pela sua relevância no cenário educacional da região e por seu histórico de implementação de políticas inclusivas. A investigação seguiu duas etapas: a primeira envolveu a coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas, proporcionando uma compreensão aprofundada das experiências dos participantes; a segunda, a coleta de dados quantitativos

com o uso do questionário do Índice de Inclusão para o Ensino Superior – INES (INES), ampliando a análise das percepções sobre as políticas de inclusão do Instituto Federal.

Participantes

Participaram do estudo quatro alunos de pós-graduação com deficiência do Instituto Federal, dois gestores, o diretor do campus e o coordenador do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE). Todos os participantes realizarão as mesmas tarefas: responder às perguntas do questionário e participar das entrevistas. A seleção dos alunos se baseou no regulamento do Sistema de Atividades Acadêmicas Integradas (SIGAA), que leva em consideração a diversidade de deficiências apresentadas.

Produção dos Dados do Estudo

O questionário INES-Brasil, uma adaptação do INES original da Colômbia (2017a), é uma ferramenta destinada a auxiliar instituições de ensino superior (IES) na compreensão e caracterização de processos institucionais que promovem a inclusão social e acessibilidade, como evidenciado no estudo de Louzada e Martins (2022). O INES é composto por três questionários que utilizam escalas Likert para avaliar 12 fatores e 25 indicadores relacionados à educação inclusiva, divididos em três categorias: Indicadores de Existência, Frequência e Reconhecimento. Os indicadores são apresentados nas tabelas abaixo.

Tabela 1 - Indicadores de existência

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
1	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	Indicadores de ações	Ele existe e é implementado; Existe e não está implementado; Não existe; Não sabe

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
2	2.1 Participação dos alunos 2.2 Admissão, permanência e sistemas de incentivos e créditos para estudantes	Indicadores de ações	Ele existe e é implementado; Existe e não está implementado; Não existe; Não sabe
3	3.1 Participação do professor		
4	4.2 Avaliação flexível		
7	7.2. Acompanhamento e apoio às relações laborais		
8	8.3 Sistema de informação inclusivo		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 41) - Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)

Tabela 2 - Indicadores de frequência

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
1	1.2 Identificação e caracterização de alunos da educação inclusiva	Indicadores de frequência	Sempre Algumas vezes Nunca Não sabe
3	3.2 Professores inclusivos		
4	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular		
6	6.2 Articulação da educação inclusiva com os processos de investigação, inovação e criação artística e cultural		
8	8. Processos de autoavaliação e autorregulação com uma abordagem de educação inclusiva 8.2 Estratégias de melhoria		
9	9.1. Processos administrativos e de gestão flexíveis 9.2. Estrutura organizacional		
10	10.1. Recursos, equipamentos e espaços de prática		
11	11.1. Programas universitários de bem-estar 11.2. Permanência estudantil		
12	12.1. Programas de educação inclusiva sustentável 12.2. Apoio financeiro para estudantes		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 41) - Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)

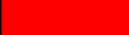
Tabela 3 - Indicadores de reconhecimento

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
5	5.1. Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais 5.2. Relações externas de professores e alunos	Indicadores de reconhecimento	Sim Não Não sabe
6	6.1. Investigação, inovação e criação artística e cultural na educação inclusiva		
7	7.1. Extensão, projeção social e contexto regional		
10	10.2. Instalações e infraestrutura		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 42) - *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*

O questionário foi aplicado a estudantes e gestores por meio do Google Forms, com o objetivo de coletar informações sobre a percepção de inclusão e acessibilidade na instituição. Um link para o questionário INES foi enviado por e-mail para todos os participantes. As respostas obtidas permitiram calcular o percentual de respostas favoráveis, contribuindo para o enriquecimento da base de dados do INES. A pontuação geral de cada critério foi determinada pela mediana das notas atribuídas pelos participantes, o que possibilitou a criação de uma matriz de semáforos, conforme os estudos de Angel e Perez (2020) e Goyeneche e Ruiz (2021), adaptados para o contexto brasileiro a partir do trabalho de Louzada (2022), conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz de Semáforização do INES

Tipo de indicador	Categoria de interesse	Cor	Porcentagem
Frequência	Sempre - Algumas vezes		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%
Existência	Existe e se implementa / Existe e não se implementa		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%
Reconhecimento	Sim		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%

Fonte: Louzada (2022).

Conforme Louzada (2021), baseado nas referências de Goyeneche e Ruiz (2021), a matriz de semáforo classifica os valores em três cores: vermelho (menos de 60%), amarelo (entre 60% e 80%) e verde (acima de 80%). Angel e Pérez (2020) sugerem que as intervenções devem priorizar os fatores menos reconhecidos, representados pelos sinais vermelhos. Nesta pesquisa, algumas categorias foram agrupadas seguindo a proposta de Louzada (2022), que combinou as categorias “sempre” e “existe e implementa” para indicar existência, e considerou “algumas vezes” junto com “sempre” para o índice de frequência.

As entrevistas foram realizadas com todos os participantes, incluindo tanto estudantes quanto gestores. Para os estudantes, as entrevistas abordaram suas experiências acadêmicas, os desafios enfrentados, e suas percepções sobre acessibilidade e o suporte oferecido pelo NAPNE. Já as entrevistas com os gestores focaram nas políticas institucionais, práticas de inclusão adotadas e desafios na gestão da acessibilidade. Segundo Aguiar e Ozella (2013), a entrevista é uma ferramenta essencial para acessar processos mentais, especialmente sensações e significados, destacando-se por suas características que a tornam particularmente eficaz.

As perguntas foram formuladas com base nos 25 indicadores do INES, focados em educação inclusiva e no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas. Os dados apresentados a no próximo tópico fazem parte de um estudo mais amplo desenvolvido pelo autor principal⁴. Portanto, o material selecionado para compor esse estudo será apresentado em categorias temáticas conforme sugerido pelo INES, segue de trechos obtidos por meio da transcrição dos dados coletados nas entrevistas, a saber: Participação de Docentes, Avaliação Flexível, Interdisciplinaridade e Flexibilização Curricular, Programa de Satisfação Universitária / Instalações e Infraestrutura e Programas Sustentáveis de Educação Inclusiva / Apoio Financeiro e Estudantil

⁴ Silva, João de Deus Leite. “Políticas e práticas inclusivas: o olhar da gestão e de estudantes com deficiência de um Instituto Federal de Educação Superior do Pará” 2024. <https://hdl.handle.net/11449/2552952024>

Resultados e discussão

Participação de Docentes

TABELA 4	
INDICADOR	%
3.1 Participação de Docentes	83,33
3.2 Docentes Inclusivos	100

Fonte: Elaborada pelo autor.

A maioria dos entrevistados respondentes do INES (83,33%) reconheceu a existência de políticas institucionais que facilitaram a participação dos docentes nos processos acadêmicos e administrativos. Esse dado foi significativo, pois demonstrou o compromisso da instituição em incluir os docentes nas tomadas de decisões, o que era essencial para a criação de um ambiente inclusivo e colaborativo.

Apesar do reconhecimento dos esforços institucionais, alguns desafios permanecem. Um gestor entrevistado mencionou que a instituição ainda precisa melhorar na sensibilização e capacitação dos professores para a inclusão. Este gestor destacou a importância de mais formações para sensibilizar e capacitar os docentes sobre a inclusão, e até mesmo a necessidade de medidas disciplinares para os professores que não desempenham um trabalho inclusivo.

“Acredito sinceramente que a gente ainda tem muito a melhorar nesse sentido, que a instituição tem que ter mais formações para sensibilizar o professor, para capacitar o professor para a questão da inclusão, também até certo ponto para punir o professor que não desempenha um trabalho que seja inclusivo” (Gestor – G1).

Em relação ao indicador de “Docentes Inclusivos”, todos os entrevistados respondentes do INES (100%) afirmaram que a instituição gera mecanismos para que os docentes participassem dos processos de docência, investigação e extensão, transformassem as práticas pedagógicas e

valorizassem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo. Isso confere a este indicador um semáforo verde, sinalizando que há um esforço significativo para promover a inclusão nas práticas pedagógicas.

Os alunos entrevistados reconheceram os esforços institucionais, mas também apontaram áreas que necessitam de melhorias. Um aluno mencionou que há dificuldades com professores que não estão adequadamente capacitados para lidar com estudantes com deficiência visual.

“Acredito sinceramente que a gente ainda tem muito a melhorar nesse sentido, que a instituição tem que ter mais formações para sensibilizar o professor, para capacitar o professor para a questão da inclusão, também até certo ponto para punir o professor que não desempenha um trabalho que seja inclusivo” (Gestor – G1).

Em conclusão, a análise dos dados revelou que a instituição está comprometida com a participação dos docentes nos processos acadêmicos e administrativos, bem como na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, este estudo destaca que é essencial manter o foco na comunicação eficiente dessas políticas e na formação contínua dos educadores. Além disso, sugere-se que a instituição siga investindo na capacitação e conscientização dos professores, além de assegurar que todos os integrantes da comunidade acadêmica conheçam as políticas e os recursos disponíveis para fomentar uma educação inclusiva.

Avaliação Flexível, Interdisciplinaridade e Flexibilização Curricular

TABELA 5	
INDICADOR	%
4.2 Avaliação Flexível	66,66
4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com os dados coletados, a maioria dos respondentes do INES (66,66%) reconheceu que os processos de avaliação acadêmica na instituição utilizavam ferramentas e estratégias flexíveis, que levavam em consideração as particularidades, capacidades e potencialidades de cada estudante. Esse reconhecimento demonstrou um esforço significativo da instituição em adaptar as avaliações às necessidades individuais dos alunos. Os entrevistados relataram que, embora houvesse esforços para flexibilizar as avaliações, a implementação dessas práticas ainda enfrentava desafios. Um dos gestores entrevistados mencionou: “Acredito que o professor ainda tinha pouca atuação na área de inclusão dentro da instituição”. Essa declaração sugere que, apesar das políticas existentes, a sensibilização e capacitação dos professores para a aplicação dessas práticas ainda precisam ser melhoradas.

“Acredito sinceramente que a gente ainda tem muito a melhorar nesse sentido, que a instituição tem que ter mais formações para sensibilizar o professor, para capacitar o professor para a questão da inclusão, também até certo ponto para punir o professor que não desempenha um trabalho que seja inclusivo” (Gestor – G1).

Um aluno entrevistado destacou a importância de estratégias como avaliação formativa contínua, diagnóstico para compreender conhecimentos prévios, avaliação por pares, projetos práticos, adaptações para necessidades especiais, avaliação autêntica baseada em situações reais e testes diferenciados. No entanto, nem todos os professores estão adotando essas práticas de forma consistente, conforme relatado por outro aluno entrevistado: “Existe, mas não são todos os professores que se atentam para isso.” Esses desafios refletem a necessidade de uma abordagem mais sistemática e institucional para garantir a implementação eficaz de avaliações flexíveis. A capacitação contínua dos professores e o monitoramento da aplicação dessas práticas são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes.

“Sim, particularmente para mim, como práticas flexíveis nas avaliações, estratégias como avaliação formativa contínua, diagnóstico para entender conhecimentos prévios, avaliação por pares promovendo colaboração, projetos práticos, adaptações para necessidades especiais, avaliação autêntica baseada em situações reais e testes diferenciados” (Aluno – A2).

“Sim existe, mas não são todos os professores. Tem alguns que não se atentaram para isso. Mas a maior parte deles tem essa acessibilidade com o aluno que tem alguma deficiência” (Aluno – A3).

A interdisciplinaridade e flexibilização curricular são amplamente reconhecidas pelos participantes como elementos presentes nos currículos da instituição, com a maioria dos respondentes do INES (83,33%) afirmando que esses currículos são flexíveis e interdisciplinares, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil. A flexibilização curricular inclui a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriquece a experiência educacional. No entanto, a efetividade dessas práticas depende da sensibilização e comprometimento de todos os professores.

Em conclusão, a análise dos dados revelou que a instituição tem políticas estabelecidas para avaliação flexível e flexibilização curricular, mas a implementação dessas práticas ainda enfrenta desafios significativos. Este estudo aponta que a capacitação contínua dos professores e uma comunicação mais eficaz das políticas inclusivas são essenciais para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar de um ambiente educacional adaptado às suas necessidades. Além disso, sugere-se que a Instituição continue investindo em formação contínua e monitoramento das práticas de avaliação e flexibilização curricular para fortalecer o compromisso institucional com a inclusão, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível para todos os estudantes. É fundamental que a instituição adote uma abordagem mais sistemática para garantir que essas políticas sejam aplicadas de maneira consistente e eficaz em todos os cursos e departamentos.

Programa de Satisfação Universitária / Instalações e Infraestrutura

TABELA 6	
INDICADOR	%
11.1 Programa de satisfação universitária	83,33
11.2 Instalações e Infraestrutura	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na *maioria* dos respondentes do INES (83,33%) reconheceu a existência de programas e projetos na instituição que promovem o bem-estar dos universitários e eram acessíveis e pertinentes para a educação inclusiva. Os gestores destacaram a importância de serviços de saúde, atividades culturais e esportivas, suporte psicológico e social, além de iniciativas como piso tátil, rampas e elevadores em funcionamento para facilitar a mobilidade dos alunos com deficiência.

Em relação às instalações e infraestrutura, (83,33%) dos respondentes do INES, afirmaram que a instituição atendia às normativas vigentes para a educação inclusiva, com adaptações físicas como banheiros adaptados, identificação em braile e rampas de acesso. No entanto, há necessidade de mais investimentos para melhorias contínuas.

Um gestor entrevistado mencionou a demanda por mais orçamento para implementar melhorias adicionais. Os alunos entrevistados reconheceram os esforços da instituição, mas indicaram áreas que ainda precisam de melhorias.

“Sim, porém necessitamos de mais orçamentos para implementar melhorias nessas instalações” (Gestor – G2).

“Atende sim, mas ainda tem muitas melhorias a serem feitas em relação à infraestrutura na instituição” (Aluno – A1).

Apesar dos avanços, a comunicação e percepção sobre a eficácia dessas medidas variam entre a comunidade acadêmica. Este estudo destaca que é necessário aprimorar as instalações e garantir que todos estejam cientes das melhorias e recursos disponíveis. Sugere-se que a instituição dê continuidade

aos investimentos em infraestrutura e recursos para garantir um ambiente acessível e inclusivo a todos.

Programas Sustentáveis de Educação Inclusiva / Apoio Financeiro e Estudantil

TABELA 7	
INDICADOR	%
12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva	50
12.2 Apoio financeiro e estudantil	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

Metade dos respondentes do INES (50%) afirmou que a instituição fomenta e operacionaliza programas que promovem a educação inclusiva. Os gestores e alunos reconheceram a existência de programas que oferecem apoio financeiro direto aos alunos com deficiência, permitindo a compra de itens de uso pessoal, como óculos, medicamentos e bengalas. Além disso, editais de monitoria têm sido destacados como uma ação importante, oferecendo suporte adicional aos alunos com deficiência através de monitores que auxiliam no processo educativo.

Um dos gestores entrevistado ressaltou a importância de políticas institucionais que fomentam bolsas para alunos de monitoria e a contratação de profissionais especializados para apoio educacional.

“Outra ação que também pontuaria é quando existem editais de monitoria, que é quando você disponibiliza um monitor para dar mais suporte à educação desse aluno com deficiência. Também está presente um pouco da política institucional, porque se não tivesse esse fomento de bolsas via edital para alunos de monitoria, esse aluno com deficiência não teria um monitor. Agora, mais recente, a questão de contratação de profissionais” (Gestor – G1).

A maioria dos respondentes do INES (83,33%) afirmou que a instituição conta com programas que apoiam convênios de cooperação com

entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes. Os entrevistados destacaram que os programas de apoio financeiro e estudantil são fundamentais para a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior. Auxílios financeiros ajudam a cobrir despesas pessoais e educacionais, enquanto parcerias com entidades externas garantem recursos adicionais para o desenvolvimento de projetos inclusivos.

A formação de professores em práticas inclusivas, adaptação de recursos e infraestrutura, e a promoção de eventos inclusivos também foi mencionado por um aluno entrevistados como estratégias cruciais para apoiar esses alunos.

“Formação de professores em práticas inclusivas, adaptação de recursos e infraestrutura, avaliação justa, suporte individualizado, eventos inclusivos, currículo adaptado e investimento em acessibilidade tecnológica” (Aluno – A2).

Apesar das iniciativas positivas, a resposta variada dos entrevistados indicou que há uma falta de uniformidade na percepção e no conhecimento sobre os programas desenvolvidos na Universidade. Este estudo indica a necessidade de melhorar a comunicação e a divulgação das iniciativas de apoio financeiro e educacional, assegurando que todos os alunos estejam cientes e possam se beneficiar plenamente dos recursos disponíveis. A ampliação das parcerias e a implementação de políticas mais robustas de comunicação também podem ajudar a superar as barreiras atuais e promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Conclusões

A análise dos quatro indicadores discutidos neste capítulo revelou que, embora existam políticas e práticas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que a universidade seja cada vez mais inclusiva. O Indicador “Participação de Docentes” é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo, pois professores capacitados e sensibilizados para a diversidade são agentes de mudança que podem transformar as práticas pedagógicas e promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Quanto aos Indicadores “Avaliação Flexível, Interdisciplinaridade e Flexibilização Curricular”, evidenciou que adaptar o currículo e as avaliações às necessidades individuais dos alunos é essencial para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico, em suas atividades na universidade. A flexibilidade nas avaliações e a interdisciplinaridade permitem que o aprendizado seja mais acessível e relevante para todos os estudantes, especialmente para aqueles com deficiência.

Já os indicadores “Programa de Satisfação Universitária / Instalações e Infraestrutura” apontou que é crucial, pois a acessibilidade física e os serviços de suporte adequados são componentes indispensáveis para a permanência e sucesso dos estudantes com deficiência no ambiente universitário. Investir em infraestrutura acessível e em programas que promovam o bem-estar dos alunos é um passo necessário para criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Por fim, os Indicadores “Programas Sustentáveis de Educação Inclusiva / Apoio Financeiro e Estudantil” destacam a importância de um suporte contínuo e sistemático para estudantes com deficiência. O fornecimento de apoio financeiro e a implementação de programas que incentivem a permanência desses alunos são essenciais para garantir que todos tenham a chance de concluir seus estudos com êxito.

É imperativo que as instituições de ensino superior continuem a evoluir suas práticas e políticas institucionais em uma perspectiva holística e inclusiva que acolha a diversidade e promova a equidade de todos na Universidade. Portanto, o desenvolvimento de culturas universitárias inclusivas depende do compromisso constante com a melhoria e a inovação nas áreas de docência, currículo, infraestrutura e apoio ao estudante, conforme demonstrou os achados obtidos neste estudo.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, J. G. A., & FERREIRA, E. L. (2018). Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(esp.), 67-75. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>

ANGEL, F. A. M.; PEREZ, L. M. M. Resultados de la aplicación del índice de inclusión para la educación superior. Bogotá: Ministerio de Educación, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Disposições Gerais da Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 19 de janeiro de 2015.

CABRAL, L. S. A., & MELO, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, 33(esp. 3), 55-70. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>

CALHEIROS, D. S., & FUMES, N. L. F. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação*, 21(2), 523-539. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>

CASTRO, S. F., & ALMEIDA, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 179-194. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>

CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], São Paulo, v. 21, n. 2, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional; Fundación Saldarriaga Concha. Informe final y resultados de aplicación. Documento elaborado en el marco del convenio 860 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha, 54, 2017.

COUTINHO, M. M. A. *A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção da identidade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, 2011. Repositorio Institucional da UCDB. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8200-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-visual-na-educacaosuperior-e-a-construcao-de-suas-identidades.pdf>

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistasur.org>.

DRAGO, R. A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória. In S. L. Victor, R. Drago, & J. F. Chicon (Eds.), *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios* (1ª ed., pp. 273-302). Edufes, 2010.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. 2010. O papel da Universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356. <https://doi.org/10.5902/1984686X2095>

GOYENECHÉ, D. C. R.; RUYS, L. K. C. El concepto de inclusión en la educación superior: Implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, v. 12, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/ref/10.18175/VyS12.1.2021.6?role=tab>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOCH, Márcia do Valle Pereira. *Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar, Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2007.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. *O INES-BRASIL e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235755>. Acesso em: 11 out. 2022.

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229–0245, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.15756. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15756> Acesso em: 18 fev. 2024.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (orgs.) *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos; BOUSQUAT Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde Debate* | Rio de Janeiro, V. 45, N. 130, P. 847-860, JUL-SET, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Como usar a CIF Um Manual Prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Genebra: OMS; 2013.

REGIANI, A. M., & MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência & Educação*, 19(1), 123-134. Recuperado em 5 de agosto de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/09.pdf>.

SANTOS, S. D. G., & FUMES, N. de L. F. A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior: um olhar sobre formação e a prática docente. In E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Eds.), *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar* (1ª ed., pp. 109-126). Abpee.

VILARONGA, C. A. R., & CAIADO, K. R. M. (2013). Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 61-78. Recuperado em 20 de agosto de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100005

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ

Cristina do Socorro Ribeiro da COSTA¹

Julio Cesar TORRES²

Introdução

A formação profissional e tecnológica é um tema de grande relevância no cenário educacional brasileiro, e a preocupação com a qualificação das pessoas veio ganhando espaço com as mudanças na economia, no mercado de trabalho. Com a globalização, também surge um mundo de oportunidades sem fronteiras, o que tornou cada vez mais necessário formar profissionais capacitados e críticos, capazes de acompanhar as mudanças sociais, políticas e econômicas em curso.

A Educação preocupa-se em direcionar suas práticas de ensino pautadas na formação de pessoas independentes, capazes de mobilizar conhecimentos, valores, habilidades e atitudes diante de situações da vida. Segundo Delors (1998), a educação estimula a resolução de problemas, desafia os alunos a trabalharem com os conhecimentos já adquiridos, a se integrarem e a criarem, tendo como base os 4 pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

¹ Licenciada em Letras (Faculdade de Itaituba) e Mestre em Educação (UNESP). Assistente Administrativo no Instituto Federal do Pará (IFPA). *E-mail:* cristina.costa@ifpa.edu.br.

² Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, SP, Brasil. *E-mail:* julio.torres@unesp.br.

No contexto educacional, uma das discussões mais prementes reside na definição do rumo que vem tomando o Ensino Profissional e Tecnológico, especialmente no que diz respeito à dualidade entre formação geral e formação profissional. Essa dualidade foi reforçada após a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estruturou a educação escolar brasileira em dois níveis, educação básica e educação superior. Tal dispositivo enquadrou a Educação Profissional em apenas quatro artigos, art. 39 ao 42, não a vinculando a nenhum nível de ensino, formando, assim, basicamente duas redes de ensino.

De acordo com Ferreira e Ruiz (2004), essa postura fortaleceu a concepção de duas redes distintas, uma destinada aos acadêmicos e outra aos trabalhadores, aprofundando, assim, a clássica divisão taylorista, que separa os dirigentes dos especialistas e reforça a ruptura entre o teórico e o prático, simbolizando a dicotomia entre o conhecimento acadêmico e a aplicação prática no âmbito tecnológico.

Além disso, os dois modelos de ensino operaram com fundamentos diferentes: o sistema regular, pautado na preparação e na continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional, que se alinha à lógica do mercado, preparando os alunos para desafios específicos do ambiente de trabalho. Essa dualidade se reflete não apenas nas abordagens educacionais distintas, mas também na busca por uma formação mais alinhada às demandas tanto do meio acadêmico quanto do mercado de trabalho (Ferreira e Ruiz, 2004).

Em 1997, o ensino profissionalizante foi regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril do referido ano. Em seu artigo 40, o dispositivo define que “a educação profissional será desenvolvida, em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Após a publicação desse decreto, vieram outros instrumentos para normatizar a educação profissional, como o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e a Lei nº 11.741, de 16 de julho 2008, que alterou a LDB.

As mudanças políticas, educacionais e econômicas ocorridas ao longo do século XX e no início do século XXI trouxeram reflexos significativos para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), demandando das

instituições de ensino uma constante reavaliação de suas práticas pedagógicas para formar indivíduos críticos e emancipados, capazes de compreender e enfrentar as contradições da atualidade e exercer sua cidadania.

A qualificação profissional e tecnológica é um tema de grande relevância no cenário educacional brasileiro. Com a crescente demanda por profissionais qualificados e a necessidade de atualização constante diante das mudanças tecnológicas, a EPT tem se mostrado uma alternativa eficiente para a habilitação de profissionais capacitados. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica formou mais de 673.000 alunos no decorrer dos anos 2017 a 2022.

Nesse contexto, o que se apresenta como uma medida fundamental para avaliar a efetividade das políticas institucionais de formação e inserção desses profissionais no mundo do trabalho é o acompanhamento efetivo dos egressos, que desponta como uma valiosa ferramenta para avaliar a eficácia da formação oferecida pelas instituições voltadas para a preparação de profissionais qualificados.

Os egressos, como fonte de informação privilegiada, podem oferecer contribuições valiosas para a adequação e o aprimoramento dos cursos e currículos, possibilitando a melhoria contínua da qualidade educacional e o melhor preparo dos futuros profissionais para os desafios do mundo do trabalho e da sociedade.

O presente capítulo resultou de uma pesquisa realizada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), o qual foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, incorporando o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e as escolas agrotécnicas de Castanhal e Marabá, expandindo-se para o interior do estado. Nesta pesquisa, buscou-se descrever e analisar a política institucional de acompanhamento de egressos do IFPA, sugerindo melhorias que possam aprimorar a execução dessa política.

A política institucional de acompanhamento de egressos do IFPA inclui o Programa de atendimento aos egressos do IFPA (ProEgressos), o qual é um instrumento de aplicação da referida política, suas diretrizes, finalidades, objetivos, ações e atividades. Essa política é considerada nova dentro da instituição, implementada por meio da nova Resolução CONSUP/IFPA

nº 328, de 10 de julho de 2017, que define a política institucional e regulamenta as atividades e os procedimentos gerais do ProEgressos no âmbito do IFPA.

A resolução de criação dessa política deu-se em 2017, porém, observou-se que sua implementação real tem entraves que deixam o processo lento, os quais são: capacitação para os membros da comissão nos câmpus, um banco de dados consistentes sobre os egressos da instituição, avaliação das ações e metas da política, publicidade dos dados, um portal de egresso mais atrativo e funcional, uma rede de integração e troca de experiências e informações entre as comissões, investimento em tecnologia, entres outros que descrevemos durante a análise da política de acompanhamento de egresso do IFPA. A partir dessa observação, percebemos a ausência de correções de diversas ações planejadas na instituição.

Como contribuição, o estudo traz uma visão descritiva e analítica do quão importante e essencial é a política de acompanhamento do egresso, pois compreende-se que ela contribui para se ter um novo olhar das instituições de ensino sobre o tema, além dos benefícios que a implementação e consolidação real dessa política poderá trazer para o planejamento e as avaliações das metas e ações propostas pela instituição.

Política institucional de acompanhamento ao egresso no IFPA — descrição, características, estratégias e análise

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), assim como os demais institutos, segundo a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, em sua Seção II, art. 6º, inciso I, apresenta uma das finalidades e características que norteiam a entidade. Segundo Pacheco (2011), esse inciso reafirma o que está definido no Título V, Seção IV-A do Capítulo II e Capítulo III da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e essa amplitude abraça desde a educação básica até a educação superior, trazendo a questão da formação do cidadão.

No mesmo artigo, o no inciso V demonstra uma das finalidades que os institutos buscam manter. Para Pacheco (2011, p. 84), o referido inciso “conduz à compreensão de que tais instituições devem tornar-se centros de

excelência na oferta do ensino de ciências para então estarem qualificadas como centros de referência no apoio à oferta do ensino de ciências”.

Na referida lei, na Seção III, artigo 7º, inciso IV, os institutos vislumbram as atividades extensionistas. De acordo com Pacheco (2011), o papel dos Institutos Federais está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento local e à promoção da cidadania, e, nesse contexto, as atividades de extensão, conforme destacado no inciso IV, desempenham um papel crucial ao facilitar o diálogo efetivo entre a instituição e a sociedade. As atividades de extensão têm o potencial de abrir caminhos de acesso para diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada.

Nessa perspectiva, a Resolução CONSUP/IFPA nº 174, de 25 de abril de 2017, estabelece os fundamentos, princípios e diretrizes para as atividades de extensão no IFPA. Essa resolução, especialmente em seu Capítulo III, que aborda os objetivos da extensão no artigo 5º, inciso VII, e no Capítulo IV, que trata das atividades da extensão no artigo 7º, inciso XI, serviu como ponto de partida no IFPA para o desenvolvimento da política institucional de acompanhamento do egresso.

A Política Institucional de Atendimento aos Egressos do IFPA foi concebida com a participação ativa de diversos segmentos da comunidade e do próprio IFPA, tendo como objetivo orientar principalmente as iniciativas de atendimento aos que concluíram o curso pela instituição. Sua abordagem visa a mapear e destacar o perfil dos egressos, proporcionando uma base sólida para a orientação das ações futuras do IFPA. O processo de elaboração dessa política iniciou-se em 2015, sob a supervisão da Coordenação de Acompanhamento de Egressos e do Observatório do Mundo do Trabalho (CAMTE/PROEX), concluído coletivamente por diversos setores, tanto da Reitoria quanto dos câmpus do IFPA.

A política institucional de acompanhamento do egresso é reconhecida como uma estratégia essencial para avaliar a eficácia do ensino oferecido e assegurar que os diplomados estejam capacitados a desempenhar suas funções com excelência. Respondendo à necessidade de padronização e implementação dessas políticas para o acompanhamento de egressos, o IFPA ratifica a Resolução CONSUP/IFPA nº 328/2017. Essa resolução “define a Política Institucional e regulamenta as atividades e os procedimentos gerais

do Programa de Atendimento aos Egressos no âmbito da Instituição” (IFPA, 2017b), organizando-se em três títulos:

- Título I — trata das disposições iniciais da política do egresso, suas definições, princípios, objetivos e das dimensões da política.
- Título II — dispõe sobre o Programa de Atendimento aos Egressos, suas diretrizes e finalidades, dos objetivos dos progressos nos *campi*, da organização administrativa, das ações e atividades.
- Título III — apresenta as disposições finais.

Conforme a referida resolução, sua criação considerou as necessidades de instrumentalizar a Política de Extensão Universitária do IFPA em suas diversas áreas de atuação e normatização, e implementar a política institucional para o atendimento dos egressos do IFPA, como macroprocesso da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), bem como de regulamentar institucionalmente as ações e os procedimentos a respeito da criação, autorização e desenvolvimento de atividades extensionistas.

Para a formulação da Resolução CONSUP/IFPA nº 328/2017, consideraram-se inúmeros referenciais, como, por exemplo, a Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, que versa sobre a Rede Federal de Educação Tecnológica, e delinea, no seu artigo 9º, as responsabilidades dos Institutos Federais, em conjunto com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), na implementação de mecanismos contínuos de consulta. Em seu parágrafo único, destaca-se que esses mecanismos permanentes devem englobar um sistema de acompanhamento de egressos e estudos de demanda de profissionais, visando à adequação contínua das ofertas educacionais às exigências dinâmicas do mercado de trabalho e à efetiva contribuição para o desenvolvimento socioeconômico.

Considerou-se também, em sua orientação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelecido pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 como um dispositivo fundamental da legislação brasileira. Seu propósito primordial é garantir a implementação de um processo nacional de avaliação, abrangendo as instituições de educação superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes. Essa iniciativa está em conformidade com o disposto no artigo 9º, incisos VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394/1996, consolidando, assim, um conjunto de instrumentos

e procedimentos destinados a avaliar a qualidade e a relevância dos serviços educacionais prestados no âmbito do ensino superior no país. Essa política tornou-se necessária nas instituições de ensino que ofertam o ensino superior, migrando para a Educação Profissional e Tecnológica.

Levou-se em consideração o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela presidente Dilma Rousseff (2011–2016), através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação 2014–2024. O Plano Nacional de Educação visa a abordar desafios e promover melhorias em diversos aspectos da educação, alinhando-se a objetivos estratégicos que abrangem desde a educação básica até o ensino superior, buscando, assim, aprimorar a qualidade e a equidade do sistema educacional no país. Esse plano, delineado para um horizonte temporal de 10 anos, contados a partir da data de sua publicação, estabelece as 20 metas e inúmeras diretrizes para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, o qual finda este ano, e já temos outro em discussão.

As metas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica são as metas 10 e 11. No entanto, é importante observar que o acompanhamento de egressos está especificamente abordado na meta 11, integrado às suas estratégias de realização.

A Resolução CONSUP/IFPA nº 328/2017, em seu artigo 1º, reafirma a aprovação dessa política, bem como o Programa de Atendimento aos Egressos (ProEgressos) no IFPA. O Título I dessa resolução está dividido em quatro capítulos, os quais tratam da Política de Acompanhamento do Egresso. O Capítulo I, em seus artigos 2º, 3º e 4º, trata das disposições iniciais, citando as responsabilidades individuais e em conjunto das ações institucionais do programa.

No âmbito da Reitoria do IFPA, está localizada a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), cuja missão, de acordo com o portal da instituição, é claramente delineada como a responsabilidade de planejar, executar e acompanhar as políticas de extensão e extensão tecnológica. A PROEX visa a formular diretrizes que promovam a integração harmoniosa entre diversos conhecimentos e áreas de atuação dentro da instituição, mantendo a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

O Capítulo II trata das definições e, em seu artigo 5º, inciso I, define-se o que é egresso para a instituição. No inciso II, define-se o que terá que ser feito para se chegar ao desenvolvimento da Política e do Programa de Egressos. A definição de egresso está em consonância com Coura (2022), a qual considera egresso o estudante que concluiu com êxito os componentes curriculares propostos pelo projeto pedagógico do seu curso, bem como o estágio curricular, se obrigatório, e recebeu o diploma ou a declaração de conclusão do curso.

Os princípios dessa política são abordados no Capítulo III, artigo 6º e seus incisos, os quais destacam os princípios fundamentais da Política de Atendimento aos Egressos nos Institutos Federais, incluindo a valorização profissional, estabelecendo oportunidades de atualização contínua; o relacionamento contínuo, promovendo parcerias e compromissos mútuos; a educação continuada, incentivando a formação dinâmica e contínua; o compromisso com a comunidade, envolvendo os egressos nas responsabilidades sociais; a avaliação institucional pelo profissional formado, reconhecendo o egresso como contribuinte valioso para a melhoria contínua; e a atuação sistêmica na gestão e produção do conhecimento institucional, buscando uma abordagem integrada e contínua nas ações voltadas para os egressos.

Os objetivos e as dimensões dessa política são trazidos em seu Capítulo IV, sendo que o artigo 7º apresenta os setes objetivos da Política de Atendimento aos Egressos. Analisando o primeiro deles, que trata da promoção da integração do IFPA com a comunidade externa, verificamos que o IFPA mantém parcerias com as empresas locais, universidades e a comunidade em geral. Um exemplo é o Câmpus Santarém, que tem como grandes parceiras a Universidade Federal do Oeste do Pará e as empresas locais, e busca sempre trazer a comunidade para atuar em parceria com câmpus. Porém, falta instrumentalizar e divulgar essas parcerias, criando um canal de comunicação no qual apareçam as parcerias firmadas e as oportunidades criadas, gerando dados que possam ser divulgados para a comunidade.

O segundo objetivo trata da disseminação da cultura de acompanhamento e formação profissional continuada de egressos. O IFPA cumpre plenamente a formação continuada, oferecendo inúmeros cursos de curta duração no decorrer do ano, tendo sempre como base os cursos de formação técnica,

tecnológica e de graduação ofertados por cada câmpus, oferecendo ao egresso e à comunidade em geral uma continuação e atualização dos cursos concluídos.

O Câmpus Santarém, por exemplo, oferta o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e, como ação continuada, oferta cursos de formação complementar voltados para atualização e complementação à formação dos egressos oriundos do curso de agropecuária e à comunidade em geral. Exemplos de cursos ofertados na área de agropecuária: auxiliar de geoprocessamento, viveiricultor, restauração ecológica para adequação ambiental de propriedades rurais, bovinocultor de leite, entre outros.

O objetivo terceiro versa sobre as orientações das ações e encaminhamentos voltados aos egressos e à inteiração dessa política aos demais setores do IFPA, incluindo a atualização de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), visando a melhorias no ensino.

De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico de Curso deve expressar os principais parâmetros para a ação educativa e o processo formativo, além de fundamentar, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, a fim de garantir a qualidade do ensino e, consequentemente, a formação profissional-cidadã pretendida. Ele também nos mostra, em sua matriz SWOT, que a falta de adequações dos PPCs às demandas da região é um ponto fraco que o IFPA. A falta dessa atualização nos PPCs, segundo o PDI, deixa de gerar alguns impactos importantes como: avaliação da eficácia do curso; informações sobre o desempenho dos egressos e o acompanhamento dos egressos (IFPA, 2022).

Verificou-se que o Plano Pedagógico Institucional do IFPA (IFPA, 2017d, p. 16) está desatualizado, pois ele foi criado para nortear as ações propostas e as projeções delineadas para o período compreendido entre 2014 e 2018, tendo-nos sido relatado que, até a presente data, não houve atualização do mesmo. Questiona-se, então, como um instrumento desatualizado poderá nortear ações de uma instituição de ensino, e aponta-se a necessidade de atualização e realinhamento.

No quarto objetivo, indica-se o incentivo à implementação de programas que sejam voltados a produzir conhecimentos sobre a vida profissional e a continuação dos estudos dos egressos. Já no quinto, orienta sobre a

necessidade do estabelecimento de diretrizes e estratégias voltadas à coleta de dados, sistematização e gerenciamento dos dados coletados.

Para que isso ocorra, é necessário implementar mentorias e orientação profissional, estreitando a relação entre o acompanhamento de egressos e a pesquisa acadêmica, criar canais de diálogo e informações, permitindo o desenvolvimento de estudos e análises mais aprofundadas sobre o perfil dos egressos, suas necessidades e desafios. Isso poderia gerar uma visão valiosa para a melhoria contínua da política de acompanhamento de egressos, pois é de suma importância considerar a diversidade de perfis e trajetórias dos egressos do IFPA, a fim de oferecer suporte e orientação personalizados.

O sexto objetivo descreve a importância de acompanhar as ações desenvolvidas sobre os egressos e a articulação com a avaliação dos cursos e a avaliação externa. Em consonância com Sobrinho (2010), a avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais e este processo desencadeia mudanças substanciais nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão educacional, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas educacionais e nas prioridades da pesquisa.

Verificamos que os dados coletados pelo IFPA, a respeito dos egressos, ficam internos em formato de relatório nos câmpus, não havendo publicação desses dados no site da instituição. Com isso, deixa-se de promover a transparência na gestão da política de acompanhamento ao egresso, pois, ao compartilhar os resultados obtidos com a comunidade acadêmica e com o público em geral, a instituição de ensino demonstra sua preocupação com a qualidade do ensino ofertado e com a formação de profissionais qualificados. Isso aumenta a confiança dos alunos, dos empregadores e da sociedade na instituição. Partindo do princípio de que o egresso é alguém que já concluiu os seus estudos e, portanto, está fora da instituição, pressupõe-se que as ações de acompanhamento de egressos precisam estar publicizadas no site institucional (Simon; Pacheco, 2020).

O sétimo objetivo aborda a capacitação de profissionais para dinamizar as ações voltadas aos egressos do IFPA, mas, para que isso ocorra, é necessário investir na capacitação e qualificação dos profissionais envolvidos nesse processo. Isso inclui o desenvolvimento de competências em análise

de dados, orientação profissional, comunicação e liderança. Outra proposta interessante seria a criação de uma plataforma de compartilhamento de boas práticas entre as diferentes unidades do IFPA, permitindo a troca de experiências e aprendizados na área de acompanhamento de egressos.

O IFPA apresenta uma boa proposta de política de acompanhamento dos egressos, porém analisamos que, para aprimorar essa política, é necessário investir em tecnologias e plataformas digitais que facilitem a coleta e a análise de dados. Isso permitiria uma visão mais precisa e atualizada do desempenho dos egressos, bem como a identificação de tendências e oportunidades no mercado de trabalho.

O artigo 8º, do Capítulo IV, apresenta as dimensões dessa política, e o inciso I trata da relação entre o egresso e o instituto, enquanto o II versa sobre a relação entre o egresso e o mundo do trabalho, e o III, a relação entre o egresso e a sociedade. Lima e Andriola (2018) apontam questões que podem dialogar com a primeira dimensão da referida resolução, quando falam sobre a importância da participação ativa dos ex-alunos em atividades institucionais, como eventos, pesquisas, extensão, serviços de clínicas, biblioteca e espaços físicos da instituição, porém relata que essa participação apresenta desafios significativos e que incentivar essa participação requer estratégias que promovam o envolvimento contínuo dos egressos na vida da instituição.

Alguns desafios comuns incluem comunicação eficaz: estabelecer canais de comunicação eficazes para manter os ex-alunos informados sobre eventos, oportunidades e iniciativas da Instituição de Ensino Superior (IES) é crucial; relevância das atividades: criar e promover atividades que sejam pertinentes e interessantes para os ex-alunos, alinhando-as com suas áreas de interesse e domínio; rede de ex-alunos: desenvolver uma rede de ex-alunos que proporcione oportunidades de troca de experiências, mentorias e colaboração; benefícios tangíveis: oferecer benefícios tangíveis, como descontos em cursos de extensão, acesso à biblioteca, participação em eventos exclusivos ou oportunidades de pesquisa colaborativa, pode motivar os ex-alunos a se envolverem ativamente na instituição; avaliação contínua: buscar a avaliação constante dos ex-alunos sobre suas necessidades, expectativas e experiências pode orientar a adaptação das atividades para melhor atender às suas demandas. Ao enfrentar esses desafios, as instituições de ensino podem

construir e manter relações sólidas com seus ex-alunos, promovendo uma conexão duradoura que beneficia ambas as partes.

De acordo com Campos (2020), o acompanhamento dos ex-alunos no mundo do trabalho é uma prática valiosa para obter informações que vão além da simples quantidade de egressos, permitindo uma compreensão mais profunda da diferença que a IES fez na vida dos formandos. Essa abordagem proporciona diversos benefícios: impacto na carreira, ao analisar a trajetória profissional dos ex-alunos, a instituição pode identificar como sua formação contribuiu para o desenvolvimento das carreiras individuais; satisfação e realização pessoal; contribuições para a comunidade: examinar como os ex-alunos aplicam seus conhecimentos e habilidades na comunidade pode destacar o papel da instituição na promoção de cidadãos ativos e contribuintes para o desenvolvimento local; retorno construtivo, a coleta de experiências dos ex-alunos permite à instituição compreender áreas de sucesso e oportunidades de melhoria; conexão duradoura: ao destacar histórias de sucesso, a instituição fortalece os laços com seus ex-alunos, criando uma comunidade envolvente que promove o orgulho de pertencimento e a fidelidade à instituição.

A abordagem do acompanhamento de ex-alunos não apenas fornece dados quantitativos, mas também conta histórias individuais que ilustram o impacto transformador da educação fornecida pela instituição. É muito interessante ouvir os relatos desses ex-alunos nos encontros dos egressos que o IFPA proporciona uma vez ao ano, os quais ficam gravados no canal do YouTube da instituição, o que nos passa uma visão mais completa e significativa do sucesso dos egressos.

Campos (2020) expressa a importância do relacionamento com a comunidade, e disponibilizar os resultados do acompanhamento de ex-alunos não apenas nas esferas acadêmicas, mas também para toda a sociedade, é extremamente relevante. Essa transparência e acesso público às informações oferecem benefícios significativos: tomada de decisões informativa; orientação para a comunidade; transparência institucional; impacto social e econômico; engajamento da comunidade. Portanto, ao tornar essas informações acessíveis publicamente, a instituição não apenas atende a uma necessidade de prestação de contas, mas também contribui ativamente para o desenvolvimento educacional e social da comunidade em geral.

O Título II discorre sobre o Programa de Atendimento aos Egressos (ProEgressos). O Capítulo I aborda as diretrizes e finalidades. Do artigo 10 ao 13, explica a configuração, a atuação tática, como se constitui e o que disciplinará o programa. As onze diretrizes do programa são trazidas no artigo 14, entre as quais estão a verificação da eficiência e eficácia, a previsão de atendimento amplo ao egresso, a criação e utilização do Portal de Egressos, entre outros.

O inciso I versa sobre a verificação da eficiência e eficácia dos princípios formativos previstos nos PPCs e preconiza que o planejamento e a execução das ações institucionais deverão ser realizados em todos os câmpus do IFPA, sob a responsabilidade de seus respectivos setores de extensão, de forma articulada com as áreas de atuação do Ensino, da Pesquisa, da Pós-graduação, da Inovação, Comissão Própria de Avaliação (CPA) e em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).

Lück (2009) explica que a verificação da eficiência e eficácia dos princípios formativos é uma abordagem estratégica para garantir a qualidade da formação acadêmica e o alinhamento dos cursos às demandas do mercado de trabalho. Essa diretriz implica uma avaliação contínua do impacto dos princípios formativos nos egressos do IFPA, com foco na efetividade dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Podemos sugestionar como melhorias dessa dimensão:

Desenvolver e implementar indicadores específicos nos PPCs que permitam uma avaliação mais precisa e objetiva da eficiência e eficácia dos princípios formativos. Isso pode incluir taxas de empregabilidade, retorno dos egressos e desempenho em avaliações externas.

Avaliação contínua ao longo do tempo: estabelecer uma metodologia de avaliação contínua para monitorar o progresso dos egressos e identificar tendências em suas trajetórias profissionais.

Promover a integração de dados entre os setores de extensão, ensino, pesquisa, pós-graduação, inovação, CPA e PROEX para uma análise abrangente. A colaboração entre esses setores pode enriquecer a análise e proporcionar uma visão holística do desempenho dos egressos.

Considerar a possibilidade de incluir avaliações externas, como pesquisas de mercado, para complementar a avaliação interna. Isso fornecerá

uma perspectiva externa sobre a adequação dos egressos às necessidades do mercado de trabalho.

Garantir o envolvimento mais ativo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no processo de verificação. A CPA pode desempenhar um papel crucial na coleta de dados, análise crítica e formulação de recomendações para aprimoramento contínuo.

Estabelecer mecanismos eficazes para coletar respostas dos egressos sobre a qualidade da formação recebida. Isso pode incluir pesquisas, entrevistas ou plataformas *on-line* para compartilhamento de experiências.

Capacitar os avaliadores envolvidos na verificação para garantir uma avaliação consistente e objetiva. Isso pode incluir programas de capacitação sobre as melhores práticas de avaliação e interpretação de dados.

Realizar avaliações comparativas com instituições de ensino similares para identificar boas práticas e oportunidades de melhoria. Isso pode enriquecer a análise comparativa e promover a excelência educacional.

O portal de egressos também é fundamental para a gestão e a operacionalização eficaz do atendimento e do acompanhamento dos egressos, e o portal do IFPA apresenta lacunas, pois sua operacionalização é restrita e sem dados aparentes, sua gestão é centrada na reitoria, precisando desvincular para os setores dos câmpus responsáveis pelas ações, para que possam ter acesso e, de forma conjunta, operar a ferramenta. Assim, através dos dados coletados, é possível realizar estudos de usabilidade para garantir a efetividade do Portal de Egressos e implementar mecanismos de retorno contínuo para aprimorar a experiência do usuário.

Arêas *et al.* (2023) destacam que a prática profissional alinhada aos fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa, reflete uma abordagem contemporânea e eficaz na formação técnica e profissional. Essa abordagem visa a preparar os educandos não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com habilidades práticas e uma mentalidade orientada para a pesquisa.

O inciso IV trata da identificação, mapeamento e valorização das práticas profissionais e sua contribuição para a reputação institucional, e sugere-se como reforço: assegurar uma integração efetiva entre a prática profissional e os fundamentos científicos e tecnológicos; incentivar a pesquisa

aplicada como parte integrante da prática profissional; implementar métodos de ensino que promovam a aprendizagem ativa; estabelecer parcerias sólidas com empresas e instituições relevantes para proporcionar aos educandos oportunidades práticas alinhadas com as demandas do mercado de trabalho; oferecer retornos construtivos durante as atividades práticas, orientando os educandos sobre o desempenho e fornecendo percepções, para se ter um aprimoramento contínuo; utilizar metodologias de mapeamento que integrem análises qualitativas e quantitativas; estabelecer programas de reconhecimento e premiação para destacar as realizações dos egressos.

Estabelecer uma aproximação mais estreita com os egressos, reconhecendo e premiando aqueles que alcançaram sucesso notável em suas carreiras ou se destacaram de maneira significativa na sociedade, não apenas reforça os laços entre a instituição e seus ex-alunos, mas também serve como um estímulo inspirador para os atuais estudantes, evidenciando que a formação acadêmica pode ser um trampolim para realizações notáveis e impacto positivo na sociedade (Miranda; Pilatti; Picinin, 2018).

O V inciso versa sobre o encaminhamento, o assessoramento e a orientação profissional, em que o suporte ao emprego e à reinserção no mercado produtivo é vital. Como sugestão de melhoria, o IFPA precisaria desenvolver programas de mentoria que proporcionem orientação profissional personalizada e avaliar regularmente a eficácia das estratégias de encaminhamento e assessoramento. Compreender onde estão e as trajetórias profissionais dos ex-alunos revela-se fundamental para uma análise reflexiva sobre a eficácia do processo formativo e sua interligação com as demandas do mercado de trabalho e a implementação de uma sistemática eficaz de acompanhamento de egressos oferece valiosas contribuições, estreitando os laços entre a instituição acadêmica, os ex-alunos e o cenário profissional (Miranda; Pilatti; Picinin, 2018).

Na construção e manutenção permanente de base de dados integrada, o IFPA apresenta um ponto fraco em sua política de acompanhamento do egresso, pois não existe essa base de dados de egressos, uma vez que cada comissão, de cada câmpus, em período de aplicação de formulário e de encontro de egressos, busca dados dos egressos na secretaria e na assistência estudantil. A base de dados integrada é essencial para a gestão eficaz das

informações dos egressos e, como sugestão de melhoria, indicamos a criação de uma base de dados consistente, que integre todos os câmpus do IFPA, visando sempre à segurança de dados para proteger a privacidade dos egressos e facilitar a interoperabilidade da base de dados com outras instituições parceiras, gerando uma rede de informações sobre egressos.

O envolvimento da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é essencial para a coordenação eficaz das ações e avaliação dessas ações de extensão, disposto na diretriz X do ProEgressos, e o IFPA deve garantir que não só a PROEX mas também os membros das comissões locais nos câmpus estejam capacitados para oferecer suporte adequado ao ProEgressos,.

O artigo 15 destaca as finalidades do ProEgresso do IFPA, delineando seis objetivos principais que abrangem a aproximação entre os câmpus e os egressos: o desenvolvimento de ações de extensão, o estímulo a projetos e atividades, o acompanhamento dos egressos no mercado de trabalho, a realização de estudos e pesquisas sobre os egressos, e o incentivo à criação de cooperativas ou organizações relacionadas à área de atuação dos egressos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, delinea de forma clara e abrangente as finalidades das Instituições de Ensino, como em seu artigo 2º, que é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para exercer a cidadania de forma consciente e qualificando-o para a inserção no mercado de trabalho (Miranda; Pilatti; Picinin, 2018).

Essas finalidades refletem um compromisso abrangente com o suporte contínuo aos ex-alunos e o aprimoramento constante dos programas acadêmicos que o IFPA, através do ProEgressos, deve alcançar. Todavia, para que se alcancem essas finalidades, o IFPA precisaria melhorar: as estratégias de avaliação; os canais de comunicação; criar programas de mentoria e plataformas de contatos que facilitem a conexão entre egressos e alunos atuais; realizar pesquisas de mercado; o canal para divulgar oportunidades de emprego, estágios e eventos relevantes para os egressos; o Portal de Egresso do IFPA, tornando-o acessível digitalmente e que contenha informações relevantes; transparência nas ações do ProEgressos e publicar relatórios regulares à comunidade acadêmica e aos egressos, demonstrando como as metas estão sendo alcançadas.

Ao incorporar essas melhorias, o ProEgressos do IFPA pode fortalecer sua eficácia na promoção do sucesso contínuo e da integração profissional dos egressos, bem como na evolução constante dos programas acadêmicos.

O artigo 16 estabelece objetivos específicos do ProEgressos em cada câmpus do IFPA, destacando a importância da interação contínua com os egressos para aprimorar a qualidade da formação profissional oferecida pela instituição. Os objetivos abordam desde a coleta de dados para avaliação curricular até a promoção de ações que mantenham os egressos informados e engajados com a instituição. Além disso, enfatizam a compreensão da situação profissional dos egressos, a identificação de necessidades de atualização profissional e a análise da relação entre a formação oferecida e as demandas do mercado de trabalho.

O IFPA, para alcançar melhorias nos resultados dos seus objetivos, poderá, a título de sugestão, incluir: avaliação de impacto na carreira dos egressos como parte integrante dos objetivos; pesquisas periódicas para manterem atualizadas as informações; mecanismos de retorno contínuo, como pesquisas de satisfação; ações específicas para engajar os egressos em eventos, cursos e atividades; mapeamento de competências adquiridas pelos egressos e como essas competências se alinham às exigências do mercado de trabalho; utilização dos dados coletados para orientar a revisão e o aprimoramento contínuo da oferta acadêmica; planos de gestão estratégica específicos para o atendimento aos egressos, considerando suas expectativas, demandas e oportunidades de desenvolvimento profissional.

As informações obtidas por meio do acompanhamento de egressos fornecem valiosos elementos para a tomada de decisões estratégicas e a avaliação das ações gerenciais adotadas pela instituição, e, com base nessas análises, é possível ajustar currículos, introduzir inovações pedagógicas e alinhar as práticas educacionais às constantes mudanças no mercado de trabalho (Lima; Andriola, 2018).

A Organização Administrativa do Programa está descrita no Capítulo III, no artigo 17, que explicita quem acompanha e gerencia o programa; o artigo 18 versa sobre a responsabilidade dos níveis institucionais; os artigos 19 e 20, parágrafo único, versam sobre a criação e composição do Comitê Gestor Interno de Acompanhamento aos Egressos (CGIPE). Já o artigo 21,

parágrafo único, e o artigo 22 retratam o processo de hospedagem e gerência do Portal de Egressos.

O capítulo III detalha a organização administrativa do ProEgressos, delineando as responsabilidades, a composição do Comitê Gestor Interno de Acompanhamento aos Egressos (CGIPE) e o processo de gestão eletrônica por meio do Portal de Egressos do IFPA. Essas estratégias visam a promover uma abordagem eficiente e coordenada para o acompanhamento e o atendimento aos egressos.

Porém, o IFPA precisa investir: no incentivo à participação ativa dos egressos na composição do CGIPE; capacitação periódica para os membros do CGIPE; realizar campanhas contínuas de divulgação para sensibilizar egressos sobre a importância do acompanhamento e incentivar sua participação no CGIPE; integração efetiva entre o CGIPE e outros setores da instituição, como ensino, pesquisa, pós-graduação e inovação, para garantir a inclusão dos outros setores no processo; constante atualização e manutenção do Portal de Egressos para proporcionar uma experiência eficaz aos egressos.

É preciso, também, a implementação de mecanismos de avaliação contínua do desempenho do CGIPE; definição de padrões e processos claros para coleta, análise e divulgação de dados, garantindo consistência nas práticas do CGIPE em todos os câmpus; investimento em tecnologia para aprimorar a eficiência do Portal de Egressos, considerando possíveis integrações com sistemas acadêmicos existentes; realização de avaliações externas periódicas do ProEgressos, envolvendo especialistas e egressos, para obter visões adicionais sobre as áreas de melhoria. Implementar essas considerações contribuirá para fortalecer a estrutura administrativa do ProEgressos, promovendo uma abordagem mais eficaz e sustentável para o acompanhamento e atendimento aos egressos do IFPA.

O Capítulo IV destaca ações concretas do ProEgressos, focando como organizar e utilizar as informações dos egressos para promover seu relacionamento contínuo com o IFPA e facilitar oportunidades de formação e emprego. O uso eficaz das informações coletadas é crucial para maximizar o impacto do programa. Como sugestões para o aprimoramento dessas ações, sugerimos que, além de oferecer produtos e serviços exclusivos, considerem-se estratégias de personalização no relacionamento com egressos, como

envio de e-mail informativo com recorrência de disparos personalizados com base em suas áreas de interesse e atualizações relevantes; implementem-se mecanismos para coletar retornos contínuo dos egressos sobre os serviços oferecidos, a fim de adaptar as ofertas de acordo com suas necessidades em constante evolução. Um exemplo seria um aplicativo de fácil instalação no celular, o qual o egresso poderá acessar a qualquer momento.

Há a necessidade de aprimorar a exploração de parcerias estratégicas com empresas e instituições para fortalecer a rede de parceiros, ampliando as oportunidades de emprego e formação continuada; a criação do banco de currículos *on-line* do IFPA, destacando a importância dessa ferramenta para sua visibilidade profissional; o uso de tecnologias emergentes para otimizar a correspondência entre as habilidades dos egressos e as oportunidades de emprego disponíveis; promover mais eventos virtuais para conectar egressos a empregadores e facilitar interações diretas, como feiras de empregos *on-line* e sessões de interações virtuais; estabelecer indicadores-chave de desempenho para avaliar a eficácia das ações do ProEgressos, monitorando a participação dos egressos, taxas de empregabilidade e análise do mercado; garantir que o Portal dos Egressos seja regularmente atualizado, fácil de navegar e ofereça uma experiência amigável aos usuários.

Os resultados obtidos no acompanhamento sistemático de egressos proporcionaram uma base legal robusta para que as Instituições de Ensino possam desenvolver estratégias eficazes de relacionamento com seus ex-alunos. Essa interação contínua permite às instituições considerar aprimoramentos significativos na adequação do currículo acadêmico às demandas da formação profissional contemporânea, além de fornecer retornos valiosos para orientar investimentos em pesquisas, melhorar o planejamento institucional e adotar estratégias educacionais inovadoras (Miranda; Pilatti; Picinin, 2018).

Os artigos 24 e 25 delineiam atividades específicas do ProEgressos, destinadas a promover o engajamento dos egressos com o IFPA, facilitando a atualização de informações, incentivando a formação contínua e fomentando a integração entre egressos e discentes. Além disso, destaca a importância de promoções, eventos, cursos e outras iniciativas para fortalecer a rede de contatos e contribuir para o desenvolvimento profissional dos egressos.

O IFPA já realiza algumas atividades das citadas acima, como encontro de egressos realizado por cada câmpus, reencontro de egressos, trilhas e desafios profissionais, realizado pela Pró-Reitoria de Extensão, e que já se encontra em sua terceira edição, formação continuada ofertada por cada câmpus; porém, é preciso inovar em suas ações, para incentivar a participação dos egressos. Ao priorizar um relacionamento ativo com os egressos, as IES não apenas fortalecem os laços com a comunidade acadêmica, mas também promovem um ambiente educacional dinâmico e adaptável, no qual a incorporação dessas informações no processo educativo contribui para transformar a experiência dos estudantes, proporcionando uma formação mais significativa e alinhada às exigências do mercado de trabalho (Miranda; Pilatti; Picinin, 2018).

O artigo 28 aborda os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa institucional sobre os egressos do IFPA. Esses instrumentos são fundamentais para obter informações significativas que auxiliem no aprimoramento do ProEgressos e na compreensão das necessidades e trajetórias dos egressos. Todavia, o IFPA, com as experiências adquiridas, precisa aprimorar esses instrumentos, como, por exemplo:

Considerar a diversificação dos métodos de coleta de dados, incluindo entrevistas, grupos focais e análise documental, para obter uma compreensão mais abrangente das experiências dos egressos e não se restringir apenas a aplicação de questionário;

Garantir que os pesquisadores envolvidos na coleta de dados recebam treinamento adequado sobre ética em pesquisa, abordagens metodológicas e técnicas de entrevista para assegurar a qualidade e integridade dos dados, item essencial;

Implementar um mecanismo para fornecer retornos aos participantes da pesquisa e não só coletar as informações, destacando como suas contribuições estão sendo utilizadas para melhorar o ProEgressos;

Estabelecer um processo de avaliação contínua dos instrumentos de coleta de dados para garantir que permaneçam atualizados e relevantes ao longo do tempo;

Promover a transparência no uso dos dados coletados, informando claramente como as informações serão utilizadas e respeitando os princípios de sigilo e privacidade;

Estar aberta a adaptar os instrumentos de coleta de dados conforme necessário, especialmente diante de mudanças nas políticas institucionais, no perfil dos egressos ou nas demandas do mercado de trabalho;

Assegurar que a padronização e consistência nos formulários de pesquisa sejam mantidas, facilitando a análise comparativa de dados entre diferentes câmpus e ao longo do tempo;

Introduzir uma certa flexibilidade nos formulários para permitir que os câmpus adaptem as perguntas de acordo com as particularidades locais, mantendo, ao mesmo tempo, a consistência global.

A avaliação sistemática e contínua, mediante a análise de desempenho de seus egressos, emerge como um instrumento essencial para otimizar resultados e assegurar uma gestão mais eficiente e controlada dos recursos alocados, além de fornecer dados valiosos aos formuladores de políticas sociais e aos gestores, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de políticas mais robustas e para uma administração pública mais eficaz (Palmeira; Lima; Adriano, 2020).

O artigo 29 define como o Portal dos Egressos será disponibilizado, destacando duas áreas distintas de acesso: uma pública e outra exclusiva. Essa abordagem visa a atender às diferentes necessidades de públicos-alvo e proporcionar transparência nas informações. Porém, falta o IFPA aprimorar o portal que disponibiliza: garantir que a interface do Portal seja intuitiva e amigável, facilitando a navegação para os usuários de ambas as áreas, promovendo uma experiência positiva; na área de acesso público, certificar-se de que os infográficos, a união entre texto e elementos visuais, apresentem informações significativas e relevantes sobre os egressos, proporcionando uma visão geral e compreensível; na área de acesso público, tornar a consulta nominal dos egressos (por curso e ano de ingresso/conclusão) transparente e de fácil compreensão.

É importante aprimorar, também, a área de acesso exclusivo: certificar-se de que as ações e atividades descritas nos art. 24 e 25 sejam apresentadas de maneira clara e organizada, utilizando um banco de dados integrado para garantir consistência; certificar-se de que o Portal seja responsivo, adaptando-se a diferentes dispositivos (computadores, *tablets*, *smartphones*), para garantir acessibilidade a um público diversificado; implementar medidas

robustas de segurança, garantindo que apenas usuários autorizados possam acessar informações sensíveis e sigilosas; estabelecer orientações claras e, se necessário, treinamento para os usuários que terão acesso à área exclusiva, garantindo que possam utilizar todas as funcionalidades disponíveis.

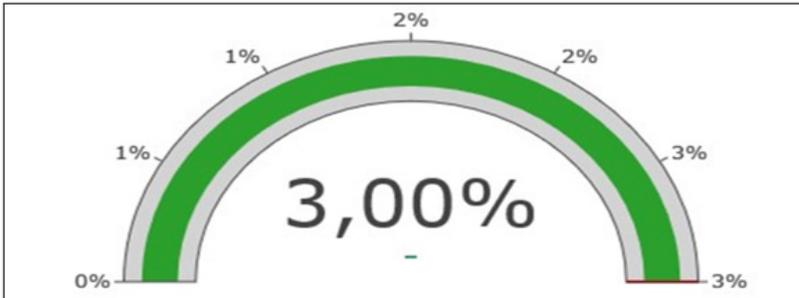
Destaca-se a importância de um portal de egressos que proporcione a estreita conexão entre ex-alunos e a instituição de ensino, promovendo, ao mesmo tempo, interações entre os próprios alunos. Um portal eficaz deve ser atrativo, oferecendo informações pertinentes e de interesse tanto para os atuais alunos quanto para os egressos e visitantes (Cabral; Silva; Pacheco, 2016). A realização da gestão e acompanhamento do egresso, bem como a periodicidade da coleta de dados, são realizadas de acordo com o que expressam os artigos 30 e 31. Essas etapas abrangem desde a disponibilização inicial de informações até a pesquisa institucional contínua após o terceiro ano de conclusão do curso.

No entanto, para efeito de aprimoramento, oportunamente o IFPA poderia: desenvolver estratégias de comunicação eficazes para incentivar a participação dos egressos em todas as etapas, assegurando que eles compreendam a importância de contribuir com informações e retornos; oferecer recursos eficientes, no Portal de Egressos, proporcionando uma experiência de usuário fluida e intuitiva; adaptar os questionários de pesquisa para abordar as necessidades específicas de cada etapa; considerar a possibilidade de oferecer diferentes formas de coleta de dados, incluindo formulários on-line, entrevistas, e outros métodos; reforçar a importância do Plano de Providências de Atendimento aos Egressos (PPAE); garantir que o banco de dados seja publicizado e atualizado de forma periódica; utilizar canais de comunicação eficientes, como mensagens eletrônicas, para manter os egressos informados sobre as pesquisas institucionais contínuas após o terceiro ano.

O acompanhamento dos egressos está previsto também nos Macroprocessos Finalísticos dentro do seu planejamento estratégico. O IFPA disponibiliza o Painel de Monitoramento do PDI³, por meio do qual podemos ter acesso às informações, conceitos, ao monitoramento da execução e aos resultados alcançados.

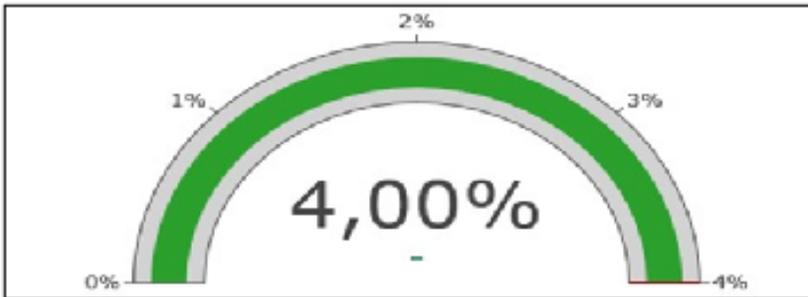
³ Disponível em: <https://painel.ifpa.edu.br/>.

Gráfico 1 - Egressos atendidos pelos Planos de Providências de Atendimento aos Egressos (PPAE) em 2019



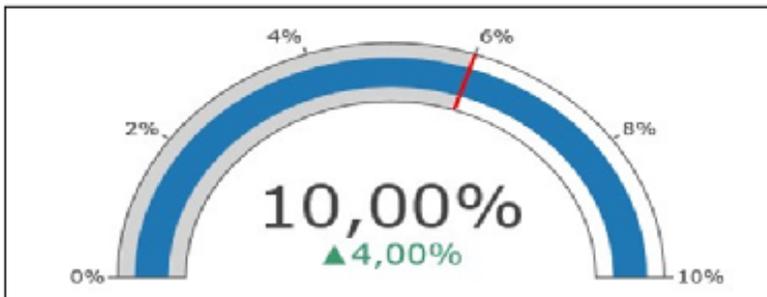
Fonte: Painel de Monitoramento do PDI 2019-2023 (2023).

Gráfico 2 - Egressos atendidos pelos Planos de Providências de Atendimento aos Egressos (PPAE) em 2021



Fonte: Painel de Monitoramento do PDI 2019-2023 (2023).

Gráfico 3 - Egressos atendidos pelos Planos de Providências de Atendimento aos Egressos (PPAE) em 2022



Fonte: Painel de Monitoramento do PDI 2019-2023 (2023).

O Portal de Monitoramento do PDI/IFPA, nos mostra que o atendimento aos egressos vem aumentando ao longo dos anos, porém, de forma lenta, mas alcançando as metas previstas no PDI da instituição.

Em resgate ao que foi dito sobre as 20 Metas do PNE (2014–2024), o Balanço do Plano Nacional da Educação (2023) demonstra que as metas previstas no PNE não foram alcançadas em quase sua totalidade, com exceção das metas 11, 12 e 13, as quais foram cumpridas parcialmente.

O artigo 34 apresenta de forma abrangente e detalhada os indicadores institucionais mínimos do ProEgressos no âmbito do IFPA. Os indicadores são subdivididos em duas categorias principais: acompanhamento da gestão operacional e acompanhamento da gestão acadêmica. Para o aprimoramento desses indicadores, a instituição deveria se atentar para os seguintes aspectos: padronização de métodos de cálculo para indicadores que envolvem percentuais e índices; divulgação e compartilhamento de resultados; atualização periódica dos dados; melhorias na área de acesso exclusivo do portal do aluno; monitoramento contínuo dos indicadores; inclusão de variáveis sociais e demográficas; avaliação da satisfação financeira e profissional dos egressos.

O IFPA, com isso, poderá fortalecer a eficácia do ProEgressos, proporcionando uma visão mais abrangente e informada sobre o impacto e a trajetória dos seus egressos.

Portal de Egresso do IFPA

Cabral, Silva e Pacheco (2016) destacam a relevância de um portal de egressos como meio de promover a estreita interação entre os ex-alunos e a Instituição de Ensino, assim como entre os próprios alunos, ressaltando que essa interação é crucial, pois contribui significativamente para as trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas dos egressos. Além disso, ressaltam a importância de que o portal seja atrativo, incorporando informações de interesse tanto para os alunos em formação quanto para os egressos e visitantes. Essa atratividade do portal é essencial para garantir o engajamento e a participação ativa dos usuários, oferecendo conteúdo relevante e funcionalidades que promovam a conexão contínua com a instituição educacional.

A operacionalização da Política Institucional e do ProEgresso, no âmbito do IFPA, deve ocorrer por meio do Portal de Egressos,

conforme estipulado no artigo 14, inciso III, da Resolução CONSUP/IFPA nº 328/2017. O Portal foi concebido como a principal ferramenta para essa finalidade, sendo desenvolvido para auxiliar nas atividades que vão desde as coordenações dos cursos até a gestão superior do Ensino, Extensão, Pesquisa e Pós-graduação, bem como a Avaliação Institucional. Além disso, busca fortalecer o relacionamento institucional com a rede de parcerias e a comunidade externa de maneira abrangente.

O portal de egresso existe no site da instituição, conforme estabelece o artigo 21 da Resolução. Ele está localizado dentro do SIGAA (Sistema de Gerenciamento Acadêmico), porém, de forma inoperante. Sabe-se que os encontros entre egressos, por conta da divulgação, mas não há material ou relatório desses eventos divulgados no site da instituição, e em nenhum dos sites dos 18 câmpus visitados.

Observamos, também, que esses dados coletados pelo IFPA ficam internos, nos câmpus. Com isso, a instituição não promove a transparência na gestão desses dados, com o não compartilhamento dos resultados obtidos com a comunidade acadêmica e com o público em geral.

O IFPA precisa incorporar a transparência desses dados em sua gestão, pois, ao compartilhar os resultados obtidos com a comunidade acadêmica e com o público em geral, a instituição de ensino demonstra sua preocupação com a qualidade do ensino oferecido e com a formação de profissionais qualificados. Isso aumenta a confiança dos alunos, dos empregadores e da sociedade na instituição, porém, no estudo realizado, observamos a falta dessa transparência, uma vez que as pesquisas realizadas com os egressos não são publicizadas.

Tem-se o registro no site de que, no ano de 2016, foi realizada uma pesquisa piloto com os egressos, com o objetivo de coletar continuamente informações para subsidiar várias ações do IFPA, tais como: formação continuada para o aperfeiçoamento da atuação profissional; de avaliação dos cursos ofertados pela Instituição (diagnosticando dificuldades e apontando soluções); estabelecimento de parceria de incentivo à inserção e à participação dos egressos formados no IFPA na construção da instituição formadora, o IFPA; proposições da oferta de produtos e serviços institucionais de fomenta e manutenção da (re)aproximação entre os egressos e o IFPA⁴.

⁴ Disponível em: <https://proex.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/197-portal-do-egresso>.

Considerações finais

Ao delinear a política, exploramos seus objetivos fundamentais, sublinhando como ela visa a estabelecer uma conexão duradoura entre a instituição e seus ex-alunos, proporcionando benefícios mútuos. Além disso, detalhamos as ferramentas e os métodos utilizados para monitorar o progresso e as realizações dos egressos, evidenciando a abordagem do IFPA na promoção do sucesso contínuo de seus ex-alunos.

Evidenciou-se que o acompanhamento de egressos desempenha um papel crucial na avaliação da qualidade dos programas de ensino oferecidos pelos Institutos Federais. Esse processo não apenas permite a mensuração da eficácia das estratégias pedagógicas adotadas pelo IFPA, mas também proporciona percepções valiosas sobre as habilidades e competências que os egressos desenvolveram ao longo de sua formação.

Percebeu-se, também, que falta instrumentalizar e divulgar as parcerias firmadas, mostrando à comunidade o trabalho desenvolvido; atualizar o Plano Pedagógico Institucional (PPI), sendo necessária uma real e urgente atualização, pois o PPI, juntamente com o Plano de Desenvolvimento do Câmpus (PDI), norteia as ações e projeções futuras da instituição; implementar mentorias e orientação profissional; capacitar os profissionais que atuam nas comissões da política de acompanhamento do egresso; investir em tecnologia que auxilie na coleta e análise dos dados coletados.

Outra contribuição importante do acompanhamento de egressos para a melhoria dos programas de ensino é a identificação das lacunas na formação dos egressos. Ao acompanhar os egressos, é possível detectar as deficiências na formação profissional, identificando as áreas que precisam de maior atenção e investimento. Com base nessas informações, o IFPA pode elaborar medidas para corrigir as deficiências na formação dos egressos e melhorar a qualidade dos programas de ensino, utilizando os dados colhidos sobre os egressos para nortear a atualização dos Planos Pedagógicos de Curso (PPC).

O acompanhamento de egressos também pode contribuir para o engajamento dos alunos com o IFPA. Ao acompanhá-los, é possível manter uma relação de proximidade e diálogo com os egressos, identificando suas demandas e necessidades. Com base nessas informações, o IFPA pode

elaborar políticas de atendimento e suporte aos egressos, como programas de mentoria e aconselhamento, que garantam que os egressos se sintam apoiados e valorizados pela instituição. Dessa forma, o acompanhamento de egressos contribui para fortalecer a relação entre o IFPA e seus alunos, e para aumentar a confiabilidade dos egressos na instituição.

Outra lacuna encontrada é a falta de utilização dos dados sobre os egressos pelo IFPA, com os quais se podem construir indicadores de qualidade educacional para a instituição. Através da análise dos resultados dos egressos, as instituições podem avaliar sua eficácia em relação a outras instituições e programas de ensino, permitindo a comparação e a identificação de áreas para melhorias. É preciso avaliação contínua dessa política de acompanhamento do egresso, para que se possam estabelecer ou reestabelecer mecanismos para aprimoramento das práticas do ProEgressos, garantindo uma abordagem adaptativa e inovadora.

A maior dificuldade encontrada durante a pesquisa foi a falta de dados publicados sobre os resultados do acompanhamento dos egressos no IFPA, pois verificou-se que os dados coletados não são publicizados, e o que se tem publicado está desatualizado. Dessa forma, constatou-se que a falta de publicidade interferiu muito no resultado da pesquisa.

Referências

ARÊAS, Carlos Artur de Carvalho; GONÇALVES, Elaine Rodrigues Figueiredo; GALLINDO, Érica de Lima; ARÊAS, Heise Cristine Aires; SILVA, Jonathan Velasco da; SILVA, Natanael de Araújo; SCHROEDER, Nilva; OLIVEIRA, Simone Souto da Silva. **Pesquisa Nacional de Egressos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2023. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/20741/18322>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o par. 2 do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei 9394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 646, 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

Brasil. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>. Acesso em: 6 dez. 2021.

Brasil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjojZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlWjJnZyYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDNmZij9>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CABRAL, Tiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. As universidades e o relacionamento com seus ex-alunos: uma análise dos portais online de egressos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 157-173, set. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136252/104_00267.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 ago. 2022.

CAMPOS, Katia Alves. Programa de Acompanhamento de Egressos da RFEPC: uma proposta inicial. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4190/2823>. Acesso em: 02 jan. 2024.

COURA, Helena Luiza Oliveira. Política de Acompanhamento de Egressos: ação necessária. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 8, n. 09. set. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7200/2767>. Acesso em: 02 jan. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FERREIRA, Getúlio Marques; RUIZ, Antonio Ibañez. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 03 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. Conselho Superior. **Resolução nº 174, de 25 de abril de 2017**. Estabelece os fundamentos, os princípios e as diretrizes para as atividades de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Boletim Interno: 25 abr. 2017a. Disponível em: <https://proex.ifpa.edu.br/2015-10-05-03-55-12/resolucoes/1277-resolucao-n-174-2017-consup-de-25-de-abril-de-2017-fundamentos-os-principios-eas-diretrizes-para-as-atividades-de-extensao/file>. Acesso em: 22 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR. **Resolução nº 328, de 10 de julho de 2017**. Boletim interno: 10 jul. 2017b. Disponível em: <https://proex.ifpa.edu.br/2015-10-05-03-55-12/resolucoes/1482-resolucao-n-328-2017-consup-de-10-de-julho-de-2017-aprova-politica-institucional-bem-como-regulamenta-as-atividades-e-os-procedimentos-gerais-do-programa-de-atendimentos-aos-egressos-progressos/file>. Acesso em: 18 fev. 2022.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Revista da Avaliação da Educação superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 104-125, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3467/3093>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MIRANDA, Isabella Tamine Parra; PILATTI, Luiz Alberto; PICININ Claudia Tania. Sistemática de Acompanhamento de Egressos na Rede Federal de Educação Tecnológica à luz da legislação brasileira e das políticas educacionais. **Revista Administração Educacional – DAEPE-CE - UFPE Recife-PE**, v. 9, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/237525/29690>. Acesso em: 30 dez. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília-São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

PALMEIRA, Robson Lima; LIMA, Damião de; ADRIANO, Maria Soraya Pereira Franco. Criação e validação de um Instrumento de Acompanhamento de egressos do Ensino Profissional e Tecnológico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 367-388, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6423/8>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL. **Balanço do Plano Nacional de Educação**. 2023. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>. Acesso e: 25 dez. 2023.

SIMON, Lilian Wrzesinski; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Caminhos para a Formulação de uma Política Pública de Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior. **Revista Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-17, Pub. contínua, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/47089/pdf_1. Acesso em: 03 jan. 2024.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA E O CONTINGENCIAMENTO DE GASTOS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Eliezer Mouta TAVARES¹

Julio Cesar TORRES²

Introdução

Entender a execução orçamentária e seus efeitos causados à gestão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), com contingenciamento de recursos, foi o objetivo desta pesquisa. Nesse contexto, contingenciamento orçamentário consiste no retardamento ou na inexecução de parte da programação de despesa prevista na lei orçamentária, em função da insuficiência de receitas, normalmente, no início de cada exercício financeiro.

Nos últimos anos, as limitações de recursos têm se tornado recorrentes nos órgãos e nas instituições públicas brasileiras. Tais limitações decorrem das políticas de austeridade fiscal e da Emenda Constitucional nº 95/2016, que resultaram em significativas limitações de recursos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O orçamento público, que se constitui em objeto de estudo das mais variadas áreas do conhecimento, é um instrumento de planejamento que estima as receitas e fixa as despesas a serem

¹ Bacharel em Administração na União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA) e Mestre em Educação (UNESP). Administrador do Instituto Federal do Pará (IFPA). *E-mail:* eliezer.tavares@ifpa.edu.br.

² Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, SP, Brasil. *E-mail:* julio.torres@unesp.br

realizadas, buscando a efetividade e a qualidade dos serviços prestados à sociedade, sendo importante para a Administração Pública e para o processo democrático sua elaboração, execução e prestação de contas.

Nesse cenário, as IFES são entes da Administração Pública Indireta, essenciais ao desenvolvimento econômico e social do país, e responsáveis por administrarem recursos públicos. Diante desse quadro de limitação de recursos, seus gestores veem-se compelidos a alterar o planejamento organizacional afetado pelo contingenciamento, eliminando ou mitigando atividades anteriormente planejadas, restringindo seu funcionamento, prejudicando o ensino, a pesquisa e a extensão, além de causar ameaça à liberdade acadêmica.

Em virtude disso, este tema se destaca ante o momento que o Brasil atravessa: as instituições e seus gestores têm de ajustar, constantemente, seu planejamento, seu orçamento, e rever suas atividades de curto, médio e longo prazos para otimizar a execução de recursos, com o desafio de adotar práticas que ofereçam resultados, independentemente da situação fiscal.

Com a limitação dos recursos orçamentários às Instituições Federais de Ensino, tornou-se relevante verificar o desempenho das atividades do IFPA com os contingenciamentos dos recursos recebidos do Governo Federal, particularmente, em verbas de custeio e investimentos, fundamentais para a otimização de sua função social, a educação.

Dessa feita, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte problema: qual a dimensão do contingenciamento dos recursos orçamentários de custeio e investimentos e as principais dificuldades enfrentadas no processo de limitação de recursos no IFPA?

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a execução orçamentária perante o contingenciamento de recursos orçamentários de investimento e custeio na Instituição pesquisada, visando a minimizar os reflexos da limitação desses recursos na continuidade de suas atividades.

Fundamentação teórica

A origem da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT) data de 1909 no Brasil, durante o governo do então presidente da República, Nilo Peçanha, com 19 escolas. A proposta surgiu no discurso governamental para atendimento dos filhos da população pobre,

à época chamados de desfavorecidos da fortuna, ao passo que o Estado pretendia formar trabalhadores para as indústrias em expansão.

Essas instituições, denominadas Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), ofereciam educação primária concomitante com o ensino de ofícios manuais, tais como ferreiro, sapateiro, serralheiro, entre outros (Figueiredo, 2017). Vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, eram custeadas e instaladas em imóveis pertencentes à União.

No governo do presidente Getúlio Vargas, foi publicada a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (Brasil, 1937a), transformando as EAA em Liceus Profissionais vinculados ao Ministério da Educação e Saúde (MES). Ainda no governo Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942), os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Técnicas e Industriais Federais, passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao ensino secundário.

Em 1959, no governo do presidente Juscelino Kubitschek, as Escolas Industriais e Técnicas ganharam o *status* de autarquias mediante a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (Brasil, 1959a), passando a ter autonomia administrativa, didática e financeira. Receberam o nome de Escolas Técnicas Federais, caso fossem industriais ou comerciais, e de Escolas Agrotécnicas Federais, se dedicadas ao ensino agrícola.

No governo do presidente Ernesto Geisel, a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 (Brasil, 1978), transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte, do Paraná, com sede em Curitiba, e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica.

No governo do presidente Itamar Franco, foi sancionada a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Nos anos 2000, foi publicado o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) no âmbito da

Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET). Em seguida, foi lançada a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, com o objetivo de acolher propostas de constituição dos IFET.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com os critérios adotados para distribuição de recursos, conforme Decreto nº 7.313, de 22 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010).

Muitos Institutos Federais resultam da transformação ou da integração de Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais preexistentes, que, juntas, passaram a integrar uma única autarquia. Atualmente, são mais de 500 câmpus espalhados em todo o território brasileiro e, de acordo com Tavares (2012), existe a perspectiva de se chegar a 1.000 unidades até o final da década, atuando em cursos técnicos, na sua maioria, integrados com o ensino médio, licenciaturas e graduações tecnológicas, especializações, mestrados e doutorados, voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada e a inovação tecnológica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará constituiu-se, em sua implementação, em 2008, de 11 câmpus: Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá Industrial, Marabá Rural, Santarém e Tucuruí, e a Reitoria em Belém.

Planejamento e gestão pública

A elaboração do orçamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica decorre da utilização de indicadores legais, do levantamento de custos de manutenção e expansão, da atualização de índices monetários e de decisões políticas dos dirigentes da rede. Por seu turno, a operacionalização de recursos orçamentários e financeiros demanda conhecimento sobre a legislação que ampara tais ações. Além disso, o Governo Federal, por intermédio do MEC e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), é determinante no que concerne ao tamanho do orçamento direcionado para a política pública de educação profissional.

É imperioso evidenciar que a elaboração e a definição do planejamento

e orçamento público são fundamentados por um aparato legal. Portanto, analisar o financiamento da educação, a gestão pública, o planejamento, o orçamento público, sua distribuição na RFEPCT, a execução orçamentária e financeira, seu controle e impacto do contingenciamento orçamentário com foco no IFPA se faz necessário.

Gestão pública

Discutir Administração Pública significa entender que o processo de mudança social é inevitável, ao passo que, para gerenciar instituições públicas, é preciso investir em novas tecnologias, mas também é essencial investir em capital humano. Significa, ainda, refletir sobre maneiras pelas quais o conhecimento individual se integra ao conhecimento coletivo e organizacional, criando um valor que não é tangível e pode, efetivamente, diferenciar organizações dessa natureza (Ferreira, 2002).

Historicamente, a administração no Brasil passou por três fases distintas e bem demarcadas conceitualmente: antes da Revolução de 1930, a Administração Pública era patrimonialista; com a criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), em 1938, ficou conhecida como Administração Pública burocrática, e, a partir da década de 1990, teve um enfoque mais expressivo no cidadão, nos resultados e na descentralização dos serviços, sendo denominada administração pública gerencial (Silva; Mello, 2013).

Desde 1995, o setor público brasileiro tem buscado desenvolver uma gestão pública “mais voltada para o cidadão e para a sociedade do que para a burocracia” e, com isso, “dar à gestão pública as características da gestão contemporânea – de excelência ou de classe mundial – sem, contudo, ferir sua essência pública” (Lima, 2009, p. 2).

Segundo Groschupf (2015), com base na promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, seguida de pressões da sociedade, teve início o processo de modernização da Administração Pública, orientada para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Estado: da eficiência, da eficácia e da efetividade da gestão pública. Com essa finalidade, foram adotadas novas práticas como a nova gestão pública, o governo empreendedor e a governança pública, em que os gestores passam a ter mais responsabilidade na gestão

dos recursos públicos e o dever de prestar serviço público de qualidade e eficiente que atenda às necessidades da sociedade.

No plano da educação superior, a gestão é um processo importante, porque seu objetivo final é possibilitar o alcance dos objetivos institucionais (Meyer Júnior; Sermann; Mangolim, 2004). Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) são afetadas por frequentes mudanças de ordem política, social, tecnológica, cultural e econômica que dificultam o seu desempenho e desafiam seus administradores a enfrentá-las.

A crise econômica envolvendo os Institutos e as Universidades Federais, devido à limitação de recursos, perdura há alguns anos, de tal modo que tem afetado a qualidade do ensino no Brasil. Pouco se investe em educação, visto que os recursos destinados para atender a essa política pública são utilizados para o funcionamento dessas instituições, na medida em que a prioridade dos gestores é sua manutenção.

Ademais, os problemas da gestão pública “afetam diretamente nas relações autoritárias que ainda evidenciam o Estado e a sociedade brasileira. Relações que sustentam um Estado burocraticamente engessado, com pouca capacidade de gestão, opaco e intransponível para o cidadão comum” (Amaral; Chaves, 2014, p. 550). Para o autor, a transformação deve ocorrer por meio da valorização efetiva do servidor público com o estabelecimento dos planos de cargos e salários (plano de carreira), a melhoria da qualidade e a eficiência dos serviços prestados e, ainda, a diminuição das vantagens para alguns poucos servidores e de gastos desnecessários.

Amaral e Chaves (2014, p. 549) acrescentam, ainda, que as entidades públicas possuem um grande desafio na sua administração: “aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas públicas no Brasil. O aperfeiçoamento permanente de servidores poderá contribuir muito para a melhoria da qualidade do serviço público”. Além disso, na Administração Pública brasileira “persiste enorme dissonância entre o mundo real e o prometido pelos governos nos serviços públicos”, o que, para o autor, pode ser modificado através de “mudanças de hábito, de mentalidade, de estrutura, de comportamento e de regras, que melhoram objetivamente o padrão de qualidade dos serviços públicos” (Amaral; Chaves, 2014, p. 549).

Corroborando as limitações e os contingenciamentos de recursos

orçamentários e financeiros, que influenciam na qualidade do ensino, uma questão abordada por Silva *et al.* (2011) refere-se às restrições orçamentárias. Elas impõem aos gestores públicos uma atuação mais eficiente e eficaz voltada para atendimento direto à população, o que, com efeito, exige a realização de mais ações com disponibilidade menor de recursos públicos.

Na ótica de Luz (2014, p. 73), para que a gestão pública “possa ser considerada estratégica, é preciso, primeiramente, considerar a visão, a missão, os objetivos e estratégias de cada área de atuação, para depois pensar como viabilizar os projetos, ações e como alocar o orçamento”. A autora assevera, ainda, que nem todas as universidades utilizam o planejamento estratégico, visto que “planos são até implementados, entretanto, eles não são utilizados visando a sua aplicação sistemática, já que os interesses corporativos, voltados para benefícios isolados e restritos, sobrepõem-se ao planejamento estratégico” (Luz, 2014, p. 73).

Orçamento público

O orçamento público é um instrumento de gestão necessário ao planejamento, à execução e ao controle das organizações, sendo constantemente objeto de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, e apresenta sua relevância como mecanismo de gestão (Zambenedetti; Angonese, 2020).

É, ainda, um instrumento estruturante da ação do governo em razão de analisar a viabilidade de execução das políticas públicas, tanto do ponto de vista econômico quanto político. Em virtude disso, pelo seu uso, deve-se avaliar a disponibilidade de recursos para definição das políticas públicas, e também pelas possibilidades da gestão orçamentária no contexto político institucional de decisão (Abreu; Câmara, 2015).

Na ótica de Lima Filho e Peixe (2020), o orçamento público é um instrumento para a tomada de decisões em políticas públicas, em virtude de as questões orçamentárias determinarem as viabilidades e as ações governamentais, ou seja, a previsão da destinação de recursos torna-se um condutor para executar políticas públicas que serão atendidas. Desse modo, com a previsão da destinação dos recursos públicos, é analisada a viabilidade da implementação e da execução das políticas públicas, cujo orçamento é pautado desde o planejamento, em que os recursos públicos

são levantados para articular o atingimento dos objetivos e das metas institucionais (Giacomini, 2019).

O orçamento é uma ferramenta de planejamento e tomada de decisão da gestão pública para o controle das finanças públicas, e o gestor dispõe desse instrumento para apresentar seus planos e programas de trabalho para um determinado período de tempo (Xerez, 2013).

A promulgação da Constituição Federal de 1998 manteve os princípios orçamentários existentes e introduziu medidas modernizadoras e inovadoras ao orçamento público. Xerez (2013) afirma que a principal inovação foi a introdução dos instrumentos de planejamento [o Plano Plurianual (PPA), a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA)], reforçando a associação entre planejamento e orçamento público, que passou a ser elaborado por meio de três leis harmônicas entre si e não por uma única lei, como estabeleceu a Lei nº 4.320/1964, que são:

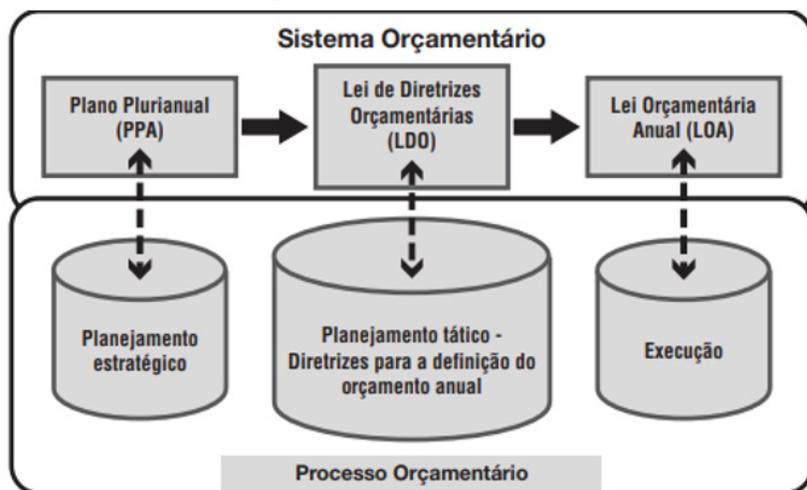
- o Plano Plurianual, que, de forma regionalizada, institui as diretrizes e os objetivos e as metas da Administração Pública, Fixando também as despesas de capital e outras dela decorrentes, bem como aquelas relativas ao programa de duração continuada. A duração da Lei que institui o PPA é de 4 anos;
- a Lei de Diretrizes Orçamentárias, que determina as metas e as prioridades da Administração Pública, com a função de orientar a elaboração e a execução da Lei Orçamentária Anual, assim como dispor sobre as alterações na legislação tributária. Também inclui as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente; e
- a Lei Orçamentária Anual, que estatui a previsão da receita e a fixação da despesa necessária ao desenvolvimento das ações e serviços públicos para cada exercício financeiro, visando a alcançar os objetivos estabelecidos.

A atuação conjunta desses três instrumentos de planejamento possibilita aos gestores públicos a utilização de recursos com eficiência, facilitando a transparência nas informações e viabilizando a participação da coletividade na sua fiscalização (Xerez, 2013).

Para elucidar a inter-relação do sistema orçamentário, destacamos esquema (Figura 1) elaborado por Oliveira (2016), evidenciando o

estabelecimento de limites na composição do orçamento, conforme o PPA, a LDO, a LOA e o processo, inferindo sua efetiva elaboração e execução.

Figura 1 – Sistema orçamentário



Fonte: Oliveira (2016, p. 274).

Execução orçamentária e financeira

Em conformidade com a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), a execução orçamentária pode ser definida como a utilização dos créditos consignados no orçamento, ao passo que a execução financeira representa a utilização dos recursos financeiros, visando a atender à realização dos projetos e das atividades atribuídos a cada unidade.

Segundo a Instituição, na técnica orçamentária, normalmente, distinguem-se as palavras crédito e recurso. Reserva-se o termo crédito para designar o lado orçamentário, representando a dotação ou a autorização de gasto ou sua descentralização. O termo recurso é usado na esfera financeira, indicando dinheiro ou saldo de disponibilidade financeira. Logo, crédito e recurso são duas faces da mesma moeda.

Exemplificamos da seguinte maneira: à época, somente efetuávamos saque na conta corrente através de cheques, então, o orçamento seria o cheque, e o dinheiro seria o financeiro. Desse modo, só poderíamos realizar o

saque com o cheque, logo a Instituição só pode executar suas ações com o orçamento disponível.

Frequentemente, por não haver a programação de captação de recursos, é como se houvesse dinheiro, mas não teríamos cheque para realizar o saque. Nesse exemplo, os atores envolvidos na captação de recursos para o desenvolvimento de projetos, se não atentarem para a proposta orçamentária enviada no exercício anterior, em que é informada a estimativa de captação de recursos que vão impactar na arrecadação própria, acabam tendo êxito, porém não conseguem executar o projeto em virtude de não haver disponibilidade orçamentária para operacionalizá-lo.

A execução do orçamento somente ocorre após a publicação da LOA, dentro do exercício financeiro, que compreende o período de 1º de janeiro a 31 de dezembro, em conformidade com o princípio da periodicidade, disposto no artigo 34 da Lei nº 4.320/1964 (Brasil, 1964).

Para as IES, a proposta orçamentária anual é identificada para as Unidades Orçamentárias (UO), tanto que cada IES possui sua Unidade Orçamentária específica e identificada no volume “V” da LOA; o IFPA é identificado na LOA como a UO 26416, conforme demonstrado nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Orçamento da União



26403 - INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS	284
26404 - INSTITUTO FEDERAL BAIANO	287
26405 - INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ	290
26406 - INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	293
26407 - INSTITUTO FEDERAL GOIANO	296
26408 - INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO	299
26409 - INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS	302
26410 - INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS	305
26411 - INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS	308
26412 - INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS	311
26413 - INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	314
26414 - INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO	317
26415 - INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL	320
26416 - INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ	323
26417 - INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA	326
26418 - INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO	329

Fonte: Câmara dos Deputados (2023).

Figura 3 – Detalhamento das ações

						<i>Valores em R\$1,00.</i>		
						<i>Recursos de todas as fontes.</i>		
(MEC) - Poder Executivo								
Órgão: 26000 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO								
Unidade: 26416 INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ								
Quadro Síntese								
Código/Especificação	Empenhado 2020	PL0 2021	LOA 2021	PL0 2022	LOA 2022			
Total	491.761.051	248.999.310	248.985.173	515.945.747	519.342.204			
Programa								
0032 PROGRAMA DE GESTÃO E MANUTENÇÃO DO PODER EXECUTIVO	421.101.006	222.899.803	222.894.714	448.441.239	445.581.421			
0901 OPERAÇÕES ESPECIAIS: CUMPRIMENTO DE SENTENÇAS JUDICIAIS	3.011.164	1.438.264	1.438.264	682.190	682.190			
0909 OPERAÇÕES ESPECIAIS: OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	0	1.000	1.000	1.000	1.000			
0910 OPERAÇÕES ESPECIAIS: GESTÃO DA PARTICIPAÇÃO EM ORGANISMOS E ENTIDADES NACIONAIS E INTERNACIONAIS	70.333	22.244	21.368	73.718	73.718			
5012 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	67.577.549	24.677.299	24.669.627	66.747.600	73.203.875			
Função								
09 PREVIDÊNCIA SOCIAL	58.990.381	44.421.189	44.421.189	60.307.754	60.307.754			
12 EDUCAÇÃO	429.688.574	203.115.913	203.103.152	454.881.085	458.277.542			
28 ENCARGOS ESPECIAIS	3.082.097	1.462.208	1.460.852	756.908	756.908			
Subfunção								
122 ADMINISTRAÇÃO GERAL	41.434	12.480	11.792	0	0			
128 FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	153.206	83.203	78.862	589.932	589.932			
272 PREVIDÊNCIA DO REGIME ESTATUTÁRIO	58.990.381	44.421.189	44.421.189	60.307.754	60.307.754			
301 ATENÇÃO BÁSICA	3.789.239	20.331.415	20.331.415	20.331.415	20.331.415			
331 PROTEÇÃO E BENEFÍCIOS AO TRABALHADOR	15.340.249	0	0	0	0			
363 ENSINO PROFISSIONAL	354.077.815	123.173.333	123.166.261	372.729.361	376.129.818			
846 OUTROS ENCARGOS ESPECIAIS	59.368.708	60.377.090	60.375.714	61.987.625	61.987.625			
GND								
1 PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS	401.956.713	203.806.532	203.806.532	427.997.402	424.937.584			
3 OUTRAS DESPESAS CORRENTES	82.687.528	43.099.376	41.892.413	85.411.898	86.418.133			
4 INVESTIMENTOS	7.116.811	2.097.402	3.286.228	2.336.487	7.986.487			
Fonte								
	1 - PES	2 - JUR	3 - ODC	4 - INV	5 - IFI	6 - AMT	9 - RES	Total
100	364.429.630		64.607.131	3.132.804				432.169.565
150			1.004.727	247.823				1.252.550
169	60.307.754							60.307.754
188			806.275	4.603.780				5.410.055
Total	424.737.384	0	66.418.133	7.986.487	0	0	0	519.342.204

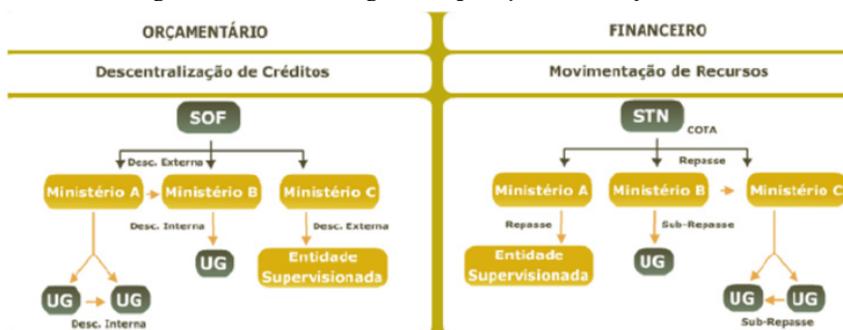
Fonte: Câmara dos Deputados (2023).

A execução orçamentária e financeira de uma IES, a partir de várias Unidades Gestoras (UG) vinculadas a uma UO, será viabilizada a partir do provisionamento de crédito, ou seja, descentralização interna. Algumas IES possuem a estrutura multicâmpus, prevista no artigo 2º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), e realizam a divisão interna do orçamento previsto na LOA por câmpus mediante a adoção de UG ou Unidade Gestora Responsável (UGR) para cada unidade, promovendo uma execução orçamentária e financeira desconcentrada. É o que ocorre na instituição pesquisada (IFPA): são 18 câmpus + 1 reitoria que somam 19 UG, 19 UGR e uma UO (26416).

Na leitura de Paludo (2013), a Lei Orçamentária disciplina todas as ações do Governo Federal no curto prazo. Isso porque é com base nas autorizações da LOA que as despesas do exercício são executadas. Somente depois da publicação da LOA é que se operacionaliza a execução orçamentária na instituição. Existem três estágios da despesa, dois que são considerados execução orçamentária, empenho e liquidação, e um que é considerado execução financeira, pagamento da despesa (Albuquerque; Medeiros; Feijó, 2008).

A Figura 4 representa o processo integrado de planejamento e orçamento, em que a Secretaria de Orçamento Federal (SOF), por um lado, é responsável pela descentralização dos créditos orçamentários, e a Secretaria do Tesouro Nacional (STN), por outro, é responsável pela movimentação de recursos da parte financeira da execução do orçamento.

Figura 4 – Processo integrado de planejamento e orçamento



Fonte: ENAP (2014).

Segundo Lindoso (2016, p. 42), “o serviço público deve ser implementado de forma a atender às necessidades de seu público-alvo a partir dos recursos de que dispõem, o que na maioria das vezes são escassos para realização de suas atividades”, dado que “a busca de integração entre as atividades planejadas e recursos disponíveis torna-se essencial”.

Análise de indicadores orçamentários e financeiros

A análise, especificamente no campo da Contabilidade Pública, é um procedimento de investigação dos fatos contábeis tomando por base os balanços públicos. A interpretação será realizada posteriormente à análise dos dados e tende a ser mais correta à medida que houver certo grau de detalhamento destes e que as informações reflitam, perfeitamente, os dados escriturados. Além disso, embora seja possível analisar e interpretar as demonstrações contábeis do setor público individualmente, é importante analisar e interpretar os registros contábeis de maneira consolidada em seu conjunto (Kohama, 2015).

Resultados e interpretações dos quocientes

O trabalho de análise e interpretação tem importância ímpar para a coleta de dados e as informações, porque oportunizam a obtenção de detalhes que ajudam na investigação dos fatos. Esse autor aconselha o uso de quocientes para analisar a *performance* pública, por serem estatísticas capazes de retratar situações e mudanças de amplitude ao longo do tempo (Korama, 2015).

Metodologia

O presente trabalho foi um estudo com abordagem qualitativa, sendo também pautado pelo método quantitativo para a análise de alguns dados. O lócus da pesquisa foi a Reitoria do IFPA, órgão executivo responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades do Instituto.

No que concerne aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, utilizando como procedimentos técnicos: a revisão bibliográfica, cujo material foi coletado em livros, revistas, artigos, dissertações, teses e demais

obras afins, pesquisadas em forma física e eletrônica, para orientação e delineamento da pesquisa; e a análise documental, que contemplou legislações, portarias, decretos, planos, fotografias, entre outros.

Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 149), a coleta de dados é “ a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”. Segundo Vergara (2011), a informação sobre a coleta de dados é o momento em que se informa ao leitor como os dados foram obtidos para responder ao problema de pesquisa.

Para realização desta pesquisa, foi analisada a execução orçamentária do IFPA com base no recebimento da dotação orçamentária, além das despesas executadas e liquidadas mediante pesquisa documental por meio do Sistema Integrado de Orçamento e Planejamento (SIOP), dos Relatórios de Gestão, dos Balanços Orçamentário, Financeiro, Patrimonial e a Demonstração das Variações Patrimoniais, que apresentam elementos referentes à execução orçamentária e financeira do IFPA, objeto desta pesquisa.

Diante disso, partindo da análise da execução orçamentária e dos cálculos dos indicadores dos balanços públicos, conforme indicadores propostos por Kohama (2015), foram desenvolvidas tabelas, buscando apurar e interpretar as informações coletadas.

Kohama (2015) apresenta vários conjuntos de indicadores e quocientes específicos para cada abordagem, relacionando quocientes para analisar o balanço orçamentário, o balanço financeiro, o balanço patrimonial e as demonstrações das variações patrimoniais. No entanto, a pesquisa foi realizada utilizando os grupos de indicadores orçamentários e financeiros e seus quocientes específicos, respectivamente: Quociente de Execução da Receita, Quociente da Execução da Despesa, Quociente do Resultado Orçamentário, Quociente da Execução Orçamentária e Quociente da Execução Extraorçamentária, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Análise de indicadores orçamentários e financeiros

Quociente do Balanço Orçamentário	Fórmula
Quociente de Execução da Receita	$\frac{Receita Realizada}{Previsão Inicial}$
Quociente de Execução da Despesa	$\frac{Despesa Empenhada}{Dotação Inicial}$
Quociente do Resultado Orçamentário	$\frac{Receita Realizada}{Despesa Empenhada}$
Quociente do Balanço Financeiro	
Quociente da Execução Orçamentária	$\frac{Receitas Orçamentárias}{Despesas Orçamentárias}$
Quociente da Execução Extraorçamentária	$\frac{Receita Extra - Orçamentária}{Despesa Extra - Orçamentária}$

Fonte: Elaborado pelos autores adaptado de Kohama (2015).

Resultados

Tabela 1 – Quocientes do balanço orçamentário do IFPA no período de 2016 a 2021

Quociente	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Execução da receita	2,87	0,63	1,31	1,06	0,32	1,21
Execução da despesa	0,99	0,92	0,99	0,99	0,97	0,99
Resultado orçamentário	0,10	0,04	0,03	0,07	0,02	0,08

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos balanços do IFPA no período de 2016 a 2021.

Segundo Kohama (2015), o ideal desses indicadores é que sejam iguais ou próximos de 1. A Tabela 1 apresenta o resultado dos quocientes do balanço orçamentário, no qual se observa a Execução da Receita: nos exercícios financeiros de 2016, 2018, 2019 e 2021, o indicador está acima de 1, demonstrando um excesso de arrecadação em relação à previsão, ou seja, as receitas arrecadadas superaram a previsão inicial.

Já nos exercícios de 2017 e 2020, ocorre o inverso, configurando que houve falta de arrecadação relacionada ao valor previsto, demonstrando uma insuficiência de arrecadação, que evidenciou um valor inferior das receitas arrecadadas frente às planejadas nesses dois exercícios. Essa não realização das receitas planejadas provoca um impacto negativo para a Instituição, porque o valor fixado na LOA estabelece estimativas de arrecadação dos IF

na previsão de receitas do MEC. Assim, tais resultados contribuem para medidas de contingenciamento, posto que as receitas planejadas não ocorreram no montante previsto inicialmente, diferenciando do resultado do desempenho da arrecadação apresentado por Marino (2021), em que três Instituições Federais de Ensino Superior estudadas apresentaram déficit na maior parte do período investigado.

No quociente de execução da despesa, nos exercícios financeiros de 2016 a 2021, o resultado foi menor que 1, confirmando que não houve o uso de dotação orçamentária sem a devida autorização legal, admitindo-se a normalidade na execução, corroborando os resultados encontrados no trabalho de Marino (2021), que observou no IFPE índices inferiores a 1 em todo recorte analisado.

No resultado orçamentário, em todos os anos pesquisados, os indicadores ficaram abaixo de 1, confrontando as receitas realizadas com as despesas empenhadas, evidenciando a dependência orçamentária do IFPA dos repasses do Governo Federal por meio do MEC para que possa cumprir com suas obrigações na execução de seus objetivos estratégicos em cada exercício financeiro.

Verificou-se, ainda, que, em todos os anos, a despesa executada foi maior que as receitas arrecadadas, o que resultou em déficit orçamentário no período de 2016 a 2021, evidenciando a dependência orçamentária do Governo Federal para execução de suas atividades, considerando que sua arrecadação própria não corresponde a 1% das despesas empenhadas em cada exercício.

Esse resultado é semelhante ao analisado por Marino (2021), em que as três IFES pesquisadas apontaram déficits orçamentários, aspecto que destaca que apenas as receitas próprias das IFES são registradas contabilmente como receitas orçamentárias. Enquanto isso, os repasses na União, principal fonte de recursos das IFES, são registrados contabilmente como despesas orçamentárias, em particular, como dotação inicial e atualizada, que é a autorização máxima de despesas para cada IFES.

Tabela 2 – Quocientes do balanço financeiro do IFPA no período de 2016 a 2021

Quociente	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Execução Orçamentária	0,10	0,04	0,03	0,07	0,02	0,08
Execução Extraorçamentária	0,71	1,43	1,84	1,11	0,91	1,37

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos balanços do IFPA no período de 2016 a 2021.

Assim como nos indicadores do balanço orçamentário, o ideal no resultado dos indicadores do balanço financeiro destacados na Tabela 2 é que sejam iguais ou próximos de 1. A execução orçamentária nos períodos pesquisados ficaram abaixo de 1, representando um déficit orçamentário na execução e na movimentação financeira, demonstrando quanto de receita orçamentária existe para custear a despesa orçamentária, e indicando, nos anos pesquisados, que não há receitas para cobrir as despesas da instituição. Nesse caso, o indicador foi menor que 1, a receita orçamentária foi menor que a despesa orçamentária, configurando déficit orçamentário na execução e na movimentação financeira. Isso demonstra sua dependência do Governo Federal, pois é uma instituição da administração pública indireta e, como as outras IFES, não conseguem suprir suas despesas sem a intervenção do Estado. É natural que as IFES apresentem déficits orçamentários, porque as receitas realizadas próprias sempre são inferiores às despesas executadas (Marino, 2021).

Já a execução extraorçamentária evidencia o quanto os pagamentos extraorçamentários comprometem os recebimentos extraorçamentários correspondentes. Se igual a 1, os recebimentos e os pagamentos extraorçamentários são iguais, se for maior que 1, recebimentos extraorçamentários superiores aos pagamentos extraorçamentários, provocando aumento da dívida flutuante, e se for menor do que 1, pagamentos extraorçamentários superiores aos recebimentos extraorçamentários, indicando redução da dívida flutuante (compromisso exigível cujo pagamento independe de autorização orçamentária: restos a pagar, operações de créditos por antecipação de receita e depósitos).

Os anos de 2016 e 2020 apresentaram valores menores que 1, o que representa mais dispêndios do que recebimentos extraorçamentários, o que contribuiu para a redução do saldo para o exercício seguinte e da dívida flutuante. O inverso ocorre nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2021, em que as receitas extraorçamentárias são maiores que as despesas extraorçamentárias,

o que contribui para o aumento do saldo para o exercício seguinte e da dívida flutuante.

Esse indicador é importante para destacar os valores inscritos em restos a pagar (RAP). De acordo com o artigo 36 da Lei nº 4.320/1964, restos a pagar são despesas que se empenham, porém não são pagas até 31 de dezembro do próprio exercício em que foram empenhadas, distinguindo-se as processadas das não processadas, ou seja, são obrigações assumidas legalmente por um ente público em um exercício orçamentário, podendo ser liquidadas e pagas em exercícios subsequentes, caso o pagamento não ocorra dentro do mesmo exercício financeiro.

Para Giacomoni (2010, p. 12), em consonância com a norma geral – Lei nº 4.320/1964, “despesas empenhadas e não pagas até o final do exercício são inscritas em Restos a Pagar”.

Considerações finais

Ao analisar a constituição e a distribuição orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi possível identificar as principais temáticas e os desafios enfrentados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que o orçamento é elemento estratégico para a manutenção e o desenvolvimento dessas instituições e permeia todos os seus aspectos, desde os operacionais até aqueles ligados às suas atividades-fim.

Os Institutos Federais completaram, em 29 de dezembro de 2023, 15 anos de existência com sua criação enquanto rede federal, cuja origem remonta aos primórdios como escolas de aprendizes artífices, passando a liceus industriais, escolas técnicas, centros federais de educação, para então, em 2008, surgirem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trazendo inovações institucionais como a sua autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Constata-se que ontem, como hoje, a autonomia outorgada às universidades, amiúde, foi apenas uma ilusão, embora se apresentasse, por vezes, como um avanço (Fávero, 2006). Sua manutenção e investimentos dependem do Governo Federal, ou seja, recebem da União orçamento público destinado à sua manutenção e à realização de obras e aquisições.

A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), estabeleceu um novo regime fiscal, instituindo uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração de 20 anos, e possibilidade de revisão restrita ao índice de correção em 10 anos.

O contingenciamento governamental, para atender ao ajuste fiscal, assumiu formas radicais na redução de investimentos em obras, na expansão, na compra de equipamentos, na modernização de laboratórios e no pagamento das despesas de custeio para manutenção de serviços ao longo dos exercícios financeiros pesquisados no IFPA. Os orçamentos para investimento tornaram-se praticamente inexistentes no período de 2016 a 2021, comprometendo, de maneira significativa, o desenvolvimento da instituição.

Na análise do quociente da execução orçamentária, infere-se que o resultado das receitas arrecadadas pelas despesas executadas no IFPA, no período de 2016 a 2021, apresentam um resultado deficitário quando as despesas são maiores que as receitas, evidenciando a dependência orçamentária do Governo Federal para execução de seus objetivos, considerando que sua arrecadação própria não corresponde a 1% das despesas empenhadas em cada exercício.

Na análise dos quocientes dos balanços orçamentários, na execução da receita, o indicador está acima de 1 nos exercícios de 2016, 2018, 2019 e 2021. Isso configura que houve um excesso de arrecadação. Já nos anos de 2017 e 2020, o indicador está abaixo de 1, o que configura ter havido falta de arrecadação no que concerne à previsão, demonstrando uma insuficiência de arrecadação. Essa não realização das receitas planejadas provocaram um impacto negativo para instituição, uma vez que o valor fixado na LOA estabelece estimativas de arrecadação dos IFES na previsão de receitas do MEC, contribuindo para medidas de contingenciamento, visto que as receitas planejadas não ocorreram.

Com os dados obtidos na pesquisa, infere-se que o desempenho orçamentário do IFPA apresentou, no tocante à receita orçamentária, resultados contábeis inferiores aos previstos, existindo insuficiência de arrecadação. Quanto à despesa orçamentária, os resultados foram satisfatórios, com a instituição conseguindo executar mais de 90% dos créditos orçamentários, eludindo um comprometimento com a eficiência de sua operacionalização.

As dificuldades enfrentadas foram os contingenciamentos financeiros, os atrasos no repasse de recursos financeiros que prejudicaram o fluxo de pagamentos, ocasionando o retardo no cumprimento de suas obrigações contratuais, os processos licitatórios em suas fases interna e externa, os recursos de emendas parlamentares e os Termos de Execução Orçamentária (TED), que é o instrumento que permite a execução entre órgãos integrantes do orçamento fiscal e da seguridade social da União, quando são liberados com pouco tempo para sua operacionalização.

A pesquisa buscou analisar a execução orçamentária com o contingenciamento de recursos no IFPA, revelando uma otimização na execução de recursos orçamentários que não foram acompanhados pela execução financeira.

Ressalta-se que a instituição tem seu orçamento quase em sua totalidade advindo do Governo Federal, cujas receitas próprias são muitos inferiores às despesas da instituição, evidenciando sua dependência financeira. Infere-se a necessidade de captação de novas fontes de receitas; ainda assim, o Estado não pode deixar de ser o protagonista no financiamento da educação.

É necessário analisar que o congelamento de recursos durante 20 anos, não acompanhando a inflação, tornará muito complexa a gestão das IFES. Entendemos não ser fácil equacionar essa situação, mas, com esforço político, a manutenção de direitos estabelecidos na CF e a revisão da EC nº 95/2016 devem enfatizar que, segundo Nader (2013), os IFES:

[...] têm um papel fundamental, voltado para a tecnologia e a inovação e esse deve ser o seu foco. Sua criação foi um grande avanço para o país e eles vão propiciar o que falta ao Brasil, que é o técnico de nível superior formado com a melhor qualificação possível. Além disso, parafraseando a Lei 11.892/2008, lembra que têm como meta [...] desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Por isso, não cabe fazer comparações entre as universidades e os institutos federais. Cada uma dessas instituições tem seu papel e cada uma, à sua maneira, é fundamental para que o Brasil ultrapasse o patamar de país vendedor de commodities e se transforme em nação desenvolvida científica e tecnologicamente, capaz de agregar valor ao que produz.

Por fim, enquanto não houver mudanças no mecanismo de contingenciamento, a Instituição deve aprimorar seus mecanismos de controle orçamentário e financeiro, monitorar as inscrições de restos a pagar, rever, periodicamente, contratos, e continuar otimizando sua execução orçamentária, incentivando as unidades a elevarem seus índices de desempenho acadêmico.

Já houve um avanço com o novo arcabouço fiscal proposto pelo governo do presidente Lula, positivado na forma da Lei Complementar nº 200/2023. A norma institui um regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do país e cria condições adequadas ao crescimento socioeconômico, de forma a destacar a integração das regras fiscais vigentes, substituição do teto de gastos e aprimoramentos da Lei de Responsabilidade Fiscal, exigindo da União mais disciplina fiscal. Com isso, houve a necessidade de mobilizações por parte da sociedade civil organizada para resgatar os direitos adquiridos estabelecidos na CF para educação.

Referências

ABREU, Cilair Rodrigues de; CÂMARA, Leonor Moreira. O orçamento público como instrumento de ação governamental: uma análise de suas redefinições no contexto da formulação de políticas públicas de infraestrutura. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 73-90, 2015.

ALBUQUERQUE, Claudiano Manoel de; MEDEIROS, Márcio Bastos; SILVA, Paulo Henrique Feijó da. **Gestão de Finanças Públicas: Fundamentos e Práticas de Planejamento, Orçamento e Administração Financeira com Responsabilidade Fiscal**. Brasília, DF: Editora Pública, 2008.

AMARAL, Nelson Cardoso; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento da educação superior: análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 43-55, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1009>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em: 19 mar. 2023

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-norma-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.5458, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.313, de 22 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7313.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do caput e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp200.htm. Acesso em: 6 abr. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Antonio Carlos. **Responsabilidade civil por atos administrativos**. São Paulo: Lejus, 2002.

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos Excluídos: A Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba 1910-1940**. João Pessoa: [s.n.], 2002.

FIGUEIREDO, Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos. **O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: A escola de aprendizes artífices de Mato Grosso (1909-1942)**. 2017. 130 f. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7733>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GIACOMONI, James. **Orçamento Público**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GROSCHUPE, Silmara Lucia Bindo. **O orçamento público como instrumento para o Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PDI)**: um estudo multicaso nas instituições de ensino superior públicas federais do estado do Paraná. 2015. 121 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

KOHAMA, Heilio. Balanços públicos: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A Formação de professores nos Institutos Federais: Perfil da Oferta. **Revista Eixo**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 83-105, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.19123/eixo.v2i1.104>

LIMA FILHO, Saulo Silva; PEIXE, Bênio Cesar Severo. Despesas de Exercícios Anteriores: uma análise da relação com a execução do orçamento público e a eficiência na gestão de recursos. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 112-129, 2020.

LUZ, Thasiana Maria Kukoli da. **O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como instrumento de gestão e aplicação de políticas públicas**: um estudo de instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná. 2014. 233f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica do Paraná, 2014.

MARINO, Rafael Alves. **Avaliação das instituições federais de ensino superior da Região Metropolitana do Recife**: um estudo a partir dos indicadores contábeis de desempenho. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

MEYER JÚNIOR, Victor; SERMANN, Lúcia; MANGOLIM, Lúcia. Planejamento e gestão estratégica: viabilidade nas IES. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR*, 4., 2004, Mar del Plata, Argentina. **Anais...** Florianópolis, INPEAU, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35823/Victor%20Meyer%20Jr%20%20Planejamento%20e%20Gest%C3%A3o%20Estrat%C3%A9gica.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NADER, Helena Bonciani. **Universidades e institutos federais**: papéis diferentes. Brasília, DF: Correio Braziliense, 2013.

OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. São Paulo: Papyrus, 2012.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Administração pública**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. 608 p.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Orçamento Público e Administração Financeira e Orçamentária e LRF**. 4.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SILVA, Francielle Molon da; MELLO, Simone Portella Teixeira de. A implantação da gestão por competências: Práticas e resistências no setor público. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 110-127, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.15210/reat.v2i1.1959>

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina, 2023. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 6 abr. 2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

XEREZ, Sebastião Régis Dias. A Evolução do Orçamento Público e Seus Instrumentos de Planejamento. *Revista Científica Semana Acadêmica*, v. 1, p. 01-10, 2013.

ZAMBENEDETTI, Lidiane; ARGONESE, Rodrigo. O Processo Orçamentário de uma Instituição Pública Federal de Ensino sob a Ótica do Isomorfismo Administração Pública e Gestão Social. **Administração Pública e Gestão Social**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2020. DOI: [10.21118/apgs.v12i2.5568](https://doi.org/10.21118/apgs.v12i2.5568).

A GÊNESE DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS MARABÁ RURAL

Andreia do Nascimento LIMA¹

Henrique Taban NOVAES²

Introdução

O direito à educação de qualidade é um princípio fundamental para o desenvolvimento humano e social previsto na Constituição Federal Brasileira. No entanto, a realidade educacional brasileira ainda se apresenta marcada por desigualdades e disparidades, especialmente para os povos do campo. Historicamente marginalizados e invisibilizados nas políticas públicas educacionais, esses povos lutam por uma educação que reconheça sua cultura, identidade e saberes, promovendo seu desenvolvimento integral e emancipação social.

A necessidade da valorização da cultura, identidade e saberes dos povos do campo e a luta por uma educação pública de qualidade desencadeou debates nos movimentos sociais para atender a esse direito social dos povos do campo, e assim surge a Educação do Campo na busca por promover uma educação de qualidade e contextualizada às necessidades e especificidades dos povos que vivem e trabalham no campo. Em concordância Caldart

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará (IFPA), Marabá, Pará, Brasil. andreia.lima@ifpa.edu.br.

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil. hetanov@gmail.com.

(2009 e 2012) afirma que ela nasce para romper com a concepção de escolarização como um instrumento de adaptação do ser humano ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano.

Diante desse cenário convém pontuar quem são os sujeitos mencionados, e até há pouco tempo, as pessoas do campo eram consideradas apenas aquelas que não residiam nas cidades. No entanto, de acordo com Rechene (2017) a concepção de “povos do campo” transcendeu essa ideia e passou a considerar categorias e características culturais que definem o “ser do campo”. Dessa forma, são considerados povos do campo: agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados sindicalizados, indígenas, acampados, assentados, colonos, camponeses, entre outros, que se autodeclararem como tal (IFPA, 2017).

Sob o ponto de vista de Scalabrin (2011, p.18) a educação dos povos do campo, também conhecida como Educação do Campo, deve ser concebida “na expressão do e no campo”, onde “no campo” significa que a escola deve estar inserida no contexto social, político e geográfico do campo para permitir a construção de um espaço de diálogo e interação com a comunidade, reconhecendo suas necessidades e potencialidades, e “do campo” significa uma educação com participação ativa dos sujeitos na construção do processo educacional.

Dessa maneira para a autora acima o desenvolvimento do protagonismo e da participação efetiva e crítica dos sujeitos como produtores de sua própria história é fundamental para a concepção de educação do e no campo.

De acordo com Lima et al. (2023) a educação do campo na região Sudeste do Pará é resultado de um processo histórico marcado por lutas, desafios, reflexões e discussões entre os povos do campo, movimentos sociais, comunidade civil organizada e instituições públicas governamentais. As primeiras iniciativas de educação voltadas especificamente para agricultores familiares na região datam do final dos anos 80, com a criação da Escola Família Agrícola (EFA), fundamentada na pedagogia da alternância, promoveu a integração entre teoria e prática, conectando o aprendizado às necessidades e realidades das famílias agricultoras. Na década seguinte, os cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

consolidaram essa abordagem, expandindo o acesso à educação de qualidade para um público ainda maior. E em 2007 em um contexto de materialização de experiências da educação do campo na região foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, uma instituição de ensino pública federal fundamentada na concepção de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica, marcando um momento de institucionalização das propostas de educação do campo.

Em 2008, o Ministério da Educação criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008, dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre os quais o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA (Brasil, 2008). O IFPA surgiu da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e Marabá. Atualmente, o instituto conta com 18 campi distribuídos por diversas cidades paraenses, como Belém, Ananindeua, Castanhal, Cametá, Santarém, Altamira, Itaituba, Conceição do Araguaia, Parauapebas, Tucuruí, Abaetetuba, Bragança, Paragominas, Breves, Óbidos, Vígia e Marabá. O instituto possui no município de Marabá dois campi: Marabá Industrial e Marabá Rural - CRMB.

O CRMB é descendente da Escola Agrotécnica de Marabá criada por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL/SETEC/MEC) e tem sua origem marcada por um processo histórico de luta e enfrentamento dos camponeses e movimentos sociais da região Sudeste do Pará, que reivindicavam a criação de uma instituição de ensino que atendesse às necessidades específicas de formação para os povos do campo, surge como uma proposta que contrapõe o projeto desenvolvimentista do agronegócio na região, com objetivo de fortalecer a agricultura familiar camponesa por meio da formação técnica profissional. Está situado no Projeto de Assentamento 26 de Março (antiga fazenda cabaceira, desapropriada após uma longa jornada de 10 anos de acampamento) do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a 28 km da cidade de Marabá, na mesorregião do Sudeste do Pará. Sua localização é na BR 155 (antiga PA 150), no sentido de Eldorado dos Carajás, próximo à vila Sororó (IFPA, 2010).

Lima (2024) expõe que inicialmente o campus foi denominado Campus Rural de Marabá, popularmente conhecido como “CRMB”, por meio do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica em 30 de dezembro de 2008. Contudo, em 10 de junho de 2014, por meio da Portaria nº 505 do Ministério da Educação, o campus passou a ser chamado Campus Marabá Rural, mantendo a sigla CRMB.

Sob o ponto de vista da autora acima, o surgimento dos institutos federais representou uma mudança significativa baseada no conceito de educação profissional e tecnológica e tem um papel fundamental na formação de profissionais qualificados e no desenvolvimento da região. Nessa mesma direção Gomes (2021) considera que esses Institutos são espaços relevantes para construir um futuro promissor para o desenvolvimento local e regional, por meio da integração com outras políticas sociais.

O Campus Marabá Rural tem como missão promover a Formação Profissional, Tecnológica e Superior direcionada aos povos do campo que organizam o território do sudeste do Pará para a produção de sua própria existência, tendo como área de abrangência os municípios de: Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia. O objetivo é buscar a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos locais e regionais reconhecendo a educação como ferramenta fundamental para o empoderamento dos povos do campo (IFPA, 2015c e 2017).

A trajetória da educação do campo no Sudeste do Pará é um exemplo inspirador de como a luta social, a reflexão crítica e o diálogo entre diferentes atores podem gerar transformações positivas e duradouras. As conquistas alcançadas até agora servem como base sólida para a construção de um futuro ainda mais promissor para a educação do campo na região, onde os povos do campo possam exercer seu protagonismo.

Segundo o IFPA (2017), a proposta pedagógica do campus pretende refletir sobre a aprendizagem, respeitando os modos de vida dos povos do campo. No processo formativo de seus diferentes cursos, organiza-se de

maneira a refletir sobre os tempos e espaços formativos, considerando a realidade rural.

De acordo com IFPA (2022), o CRMB oferece cursos em diferentes níveis de ensino, abrangendo as áreas técnicas, tecnológicas e superiores. No nível técnico integrado ao ensino médio, os cursos disponíveis são: Agropecuária e Agroindústria, no nível superior, Tecnologia em Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo. Já a nível de Pós-graduação Especialização em Educação do Campo e Currículo e Especialização em Recomposição de Áreas Degradadas e Alteradas.

Dentre os cursos ofertados pela instituição temos como objeto dessa pesquisa o Curso Técnico em Agroindústria (CTAI), que de acordo com IFPA (2021) surgiu como resposta a demandas dos movimentos sociais do campo. Originou-se da necessidade de qualificar agricultores e filhos de agricultores familiares das áreas de Assentamentos de Reforma Agrária da Região Sudeste do Pará, preparando-os para o beneficiamento e processamento de produtos agrícolas.

Assim diante do exposto este trabalho busca entender: Como se deu a criação do Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural?

Com base na pergunta acima a pesquisa foi organizada com objetivo de analisar a influência dos movimentos sociais na criação do curso técnico em agroindústria, conduzida no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Marabá Rural. E para atender o objetivo proposto foram adotados procedimentos que incluíram pesquisa bibliográfica e documental.

Nesse sentido, foram realizadas buscas por dissertações, teses e livros de pesquisadores da região do sudeste do Pará que contribuem para a discussão das lutas dos povos do campo, educação do campo na região e sua influência na criação do campus e posteriormente na do curso.

A pesquisa documental envolveu a análise de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria, o Projeto Político Pedagógico do Campus, atas de reuniões do Conselho Diretor do Campus, bem como resoluções e portarias relacionadas à criação do campus e do curso. Esses documentos foram considerados fontes de evidência que fundamentam as afirmações e declarações deste trabalho.

Para compreender como o curso foi criado é preciso contextualizar o local onde ele foi instalado, sendo necessário conhecer os principais arranjos produtivos da região sudeste do Pará e refletir sobre a educação do campo como instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento sustentável local assim a primeira seção desse capítulo se intitula a Territorialização dos povos do campo no Sudeste do Pará.

Por conseguinte, a segunda seção traz a narrativa da criação do curso, oriundo de uma demanda do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Conselho Diretor do CRMB.

A Territorialização dos povos do campo no Sudeste do Pará.

A construção da educação do campo no sudeste do Pará reflete a complexidade e a diversidade de uma região marcada por uma vasta extensão territorial e uma rica diversidade cultural. O estado do Pará, o segundo maior do Brasil em extensão territorial, é composto por 144 municípios e dividido em seis mesorregiões, cada uma com características distintas em termos de cultura, população, economia e educação. Entre essas mesorregiões, destaca-se a do sudeste do Pará, onde a agricultura familiar e as comunidades indígenas desempenham papéis fundamentais. Nessa mesorregião, 28,31% dos 634.707 habitantes vivem em áreas rurais (IBGE, 2010).

Historicamente, o sudeste do Pará tem sido palco de intensos conflitos fundiários, impulsionados pelo potencial natural da região para produtos florestais extrativos, mineração e agropecuária. Migrantes de diversos estados brasileiros, como Bahia, Ceará, Paraíba, Piauí, Maranhão e Goiás, contribuíram significativamente para a construção social, econômica e política da região. No entanto, esses agricultores, que inicialmente se dedicaram à coleta de produtos florestais, caça, garimpo e à produção de culturas alimentares, frequentemente enfrentaram opressão por parte de grandes empresários e permaneceram politicamente invisíveis durante grande parte do século XIX (Assis, 2007).

A trajetória de territorialização no sudeste do Pará no início do século XIX foi marcada por intensas disputas fundiárias, impulsionadas por diversos ciclos econômicos. A exploração do extrativismo de produtos como caucho e castanha, a mineração de diamantes e cristais de rocha, a exploração

madeira e a comercialização de peles de animais contribuíram para a expansão da pecuária e a concentração de terras nas mãos de grupos familiares e empresariais. Esse processo consolidou o domínio dos latifundiários e resultou na supressão dos territórios indígenas que ocupavam essa área (Gomes, 2009).

A expansão da mesorregião sudeste do Pará continua a atrair fluxos migratórios e atividades econômicas em expansão, configurando-se como uma fronteira agrícola marcada por conflitos pela posse da terra entre posseiros e grileiros, onde as lutas sociais dos trabalhadores rurais têm sido fundamentais para a conquista de terras (Scalabrin, 2011).

A região sudeste do Pará possui um vasto potencial produtivo, destacando-se na pecuária bovina para produção de carne e leite, além de uma diversificada produção agrícola que inclui culturas de subsistência e fruticultura. Essas atividades são predominantemente conduzidas pela agricultura familiar e camponesa. O extrativismo vegetal, tanto madeireiro quanto não madeireiro, é significativo em comunidades de colonização mais recente, onde a floresta ainda ocupa grande parte do território (Costa, 2000).

Ainda de acordo com Costa (2000), o sudeste paraense se destaca como uma das mesorregiões agropecuárias mais relevantes do estado, com uma produtividade agrícola três vezes maior que outras regiões, isso foi impulsionado pela concessão de créditos rurais pelo governo federal para a expansão da pecuária bovina.

A criação de projetos de assentamento da reforma agrária pelo INCRA, resultado da pressão dos movimentos sociais do campo, trouxe impactos positivos para a região sudeste do Pará, incluindo a regularização da posse da terra, melhorias na capacidade de sustento e consumo familiar, implementação de políticas públicas essenciais, como a construção de estradas vicinais, programas habitacionais, demarcação de lotes e acesso a crédito produtivo subsidiado, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Essas iniciativas fomentaram o desenvolvimento regional, facilitando a subsistência e o crescimento econômico das comunidades locais (IFPA, 2015a; Alves, 2006).

A diversidade produtiva na região se destaca, especialmente na agricultura familiar que integra culturas de subsistência e fruticultura, muitas

vezes em Sistemas Agroflorestais. Essa abordagem promove a integração de culturas anuais, semi-anuais e a criação de pequenos animais, agregando valor através do beneficiamento e processamento das matérias-primas produzidas. Atividades como a fruticultura, pecuária leiteira, criação de pequenos animais e peixes, manejo de abelhas e o extrativismo são predominantes. Na área dos babaçuais do Vale do Tocantins, a quebra do coco babaçu é fundamental para a renda das mulheres da região, promovida pelo Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), que luta pela preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida (Fascículo V - PNCSA, 2005).

A agricultura familiar ocupa mais da metade do território e é um ator crucial na mesorregião sudeste paraense, especialmente após as políticas de reforma agrária e de apoio à agricultura familiar. No entanto, enfrenta limitações na consolidação, dificultando a preservação da identidade social e cultural, bem como dos recursos e paisagens rurais. A diversificação dos sistemas produtivos é uma característica marcante, necessitando de estruturas de beneficiamento e comercialização de produtos agrícolas (Assis, Oliveira e Halmenschlager, 2008).

O potencial produtivo da região incentiva a criação de empreendimentos destinados ao aprimoramento da produção agrícola e extrativista, como laticínios, frigoríficos, agroindústrias de polpas de frutas e fábricas de beneficiamento de arroz, formando um ambiente dinâmico com grande capacidade produtiva (IFPA, 2015a).

A valorização da capacidade produtiva da agricultura familiar no sudeste do Pará é fundamental, especialmente no contexto da comercialização interna. Uma parte substancial do que é consumido na região provém de outros estados do Brasil, principalmente da região Nordeste, o que desvaloriza a produção local. Valorizá-la poderia gerar mais oportunidades de renda e potencializar tanto o papel social quanto a produção agropecuária da agricultura familiar (IFPA, 2015a). Os produtos da agricultura familiar estão mais presentes nas feiras livres urbanas ou em pontos de venda localizados às margens das estradas, muitas vezes comercializados sem passar por processos de beneficiamento. Quando há beneficiamento, ele é geralmente realizado por indústrias associadas a cooperativas de agricultores, fábricas ou despoldadeiras de fundo de quintal.

A falta de beneficiamento adequado ou a ausência dele explica por que uma parcela significativa da produção dos agricultores da região não alcança o mercado, frequentemente sendo desperdiçada nas próprias comunidades, assentamentos, acampamentos e áreas de colonização antigas. A falta de infraestrutura para escoamento, a ausência de um mercado estruturado e preços condizentes são fatores críticos. A agroindustrialização do meio rural pode assegurar a integração do setor rural na economia de mercado, proporcionando um abastecimento regular ao longo das estações. A industrialização dos produtos agrícolas pode colaborar para a padronização da produção e garantir a disponibilidade contínua ao longo do ano (IFPA, 2021).

Apesar dos esforços, o beneficiamento ainda é frágil. Conforme Assis, Oliveira e Halmenschlager (2008), o sudeste do Pará recebeu projetos financiados no início do século XXI visando melhorar a infraestrutura produtiva dos agricultores, como o financiamento de tanques de resfriamento de leite e a estrutura de processamento de frutas. No entanto, essas iniciativas isoladas não são suficientes para promover o desenvolvimento regional. Para que a dinâmica da cadeia produtiva com processamento e beneficiamento das matérias-primas ocorra, é necessário um conjunto de políticas públicas voltadas para a educação do campo. Essas políticas devem estimular o desenvolvimento sustentável da região e atender aos atores da agricultura familiar, promovendo a formação voltada para o processamento e beneficiamento dos alimentos produzidos pelo campesinato.

Criação do curso técnico em agroindústria: compromisso com a comunidade

Segundo o IFPA (2017), a educação deve ser desenvolvida considerando as percepções e intenções dos povos do campo, que devem ser protagonistas da história e agentes da ação pedagógica, isso significa eles assumirem o papel principal no desenvolvimento do ensino.

Visando um processo de ensino-aprendizagem significativo e transformador, reconhecendo seu papel na transformação de sua realidade, o CRMB promove a autonomia intelectual dos sujeitos e reconhece seu protagonismo na mudança da realidade através do Conselho Diretor (Condir)

que se configura como um espaço democrático de debates entre os sujeitos do campo e a gestão institucional.

Nesse espaço, os representantes dos movimentos sociais do campo participam ativamente, se integram e dialogam. Juntos, debatem sobre o desenvolvimento do campus, assim como sobre a implantação e ampliar os cursos oferecidos pela instituição, com foco no desenvolvimento rural sustentável. Essa visão de educação do campo no CRMB se traduz nos seguintes aspectos:

- Protagonismo dos povos do campo: suas vozes e saberes são centrais na construção do processo educativo.
- Ensino-aprendizagem significativo: a teoria e a prática se conectam com a realidade dos alunos, promovendo a autonomia intelectual.
- Transformação social: a educação é um instrumento para a mudança da realidade dos povos do campo.
- Desenvolvimento rural sustentável: os cursos visam fortalecer a agricultura familiar e a preservação do meio ambiente.

O Conselho Diretor (Condir) é o principal órgão consultivo do Campus, concebido para promover o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, se destaca como uma conquista da sociedade civil organizada para assegurar sua representação dentro da instituição. Ele proporciona uma forma de participação que engloba os movimentos sociais, professores, alunos, técnicos administrativos, pais, egressos e representantes do ensino, pesquisa e extensão do campus, tendo o Diretor Geral como presidente (IFPA, 2013a).

A partir dessa composição, podemos perceber que a participação de representantes da sociedade civil no Condir é fundamental para garantir uma administração democrática da instituição, especialmente na condução dos processos seletivos e na criação ou expansão de novos cursos.

Isso ficou evidente durante a segunda reunião ordinária do conselho, em 10 de abril de 2013, quando o conselheiro Emmanuel Wambergue, representante do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, iniciou a discussão sobre a necessidade de ampliar a variedade de cursos oferecidos pelo campus para atender às necessidades das comunidades

rurais em diversas áreas além da produção agrícola, indo além do curso técnico em agropecuária, que era oferecido na época (IFPA, 2013b).

Ainda em conformidade com (IFPA, 2013b) após a fala do conselheiro Emmanuel, a representante do movimento dos trabalhadores sem terra (MST), Giselda Coelho Pereira, trouxe a demanda por cursos relacionados ao associativismo e cooperativismo, manejo florestal e agroindústria. Essa contribuição foi um marco inicial nos debates que levaram à criação do curso técnico em agroindústria.

Essas propostas vindas dos representantes da sociedade civil, especificamente dos movimentos sociais do campo representavam as necessidades das comunidades rurais, que ansiavam por conhecimentos em áreas diversas para impulsionar seu desenvolvimento rural da região.

Conforme estudos de Lima (2024), a representante do MST, Giselda, solicitou a criação do curso técnico em agroindústria ao ver no lançamento do Programa Terra Forte, idealizado pela presidenta Dilma Rousseff e lançado em 4 de fevereiro de 2013, uma oportunidade singular para impulsionar o desenvolvimento da agroindústria nos assentamentos da reforma agrária. Nesse contexto, era necessário formar os agricultores e seus filhos nessa área para que pudessem atuar nas agroindústrias que seriam implementadas, abrindo portas para a profissionalização e desenvolvimento das comunidades rurais na região.

O programa visava investimentos vultosos, ultrapassando 600 milhões de reais, em projetos com objetivo apoiar e promover a agroindustrialização de assentamentos da reforma agrária em todo o país, foi fruto do trabalho de um grupo coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, formado por vários ministérios em diálogo com os movimentos sociais (Secretaria de Relações Institucionais, 2013).

Diante disso, fica evidente que o principal motivador para a demanda do curso foi a perspectiva de desenvolvimento de agroindústrias nos assentamentos de reforma agrária. Era crucial a implantação do curso técnico em agroindústria no intuito de proporcionar formação à população desses assentamentos para que pudessem assumir responsabilidades nessas instalações de processamento de alimentos, um passo fundamental para a construção de um futuro próspero para os assentamentos da reforma agrária.

Na perspectiva de proporcionar aos assentados conhecimentos técnicos e práticos para:

- Agregar valor à produção: Através da industrialização de produtos agrícolas, os assentados podem gerar maior renda e competitividade no mercado.
- Acessar novas oportunidades: A qualificação profissional proporciona autonomia aos assentados em suas localidades, criando oportunidades crescentes no desenvolvimento local.
- Promover a sustentabilidade: O incentivo de práticas agrícolas sustentáveis, através da formação profissional contribui para a preservação do meio ambiente e a segurança alimentar.

Os estudos de Lima (2024) também registram que a solicitação da representante do MST na reunião do Condir não foi um ato individual. Com o lançamento do programa e considerando que os lotes do assentamento 26 de Março possuíam uma grande produção de leite, as famílias se reuniram e deliberaram sobre a necessidade de criar um projeto de agroindústria de laticínios. Levando em conta que o CRMB estava localizado dentro do assentamento e possuía profissionais capacitados para oferecer ensino profissional de qualidade nessa área, decidiu-se também apresentar a demanda no Condir, solicitando a criação do curso. Este curso seria direcionado aos assentados da região amazônica na Geografia do MST, abrangendo os estados do Pará, Maranhão e Tocantins.

O projeto de agroindústria do assentamento 26 de Março foi levado a Brasília, mas, infelizmente, não obtiveram recursos. Com o impeachment da presidente Dilma, o programa Terra Forte foi encerrado e não houve desenvolvimento das agroindústrias nos assentamentos da região. No entanto, o curso permaneceu, pois, além de atender a esses projetos, os assentados da reforma agrária na região também precisavam de profissionais qualificados para realizar os processamentos mínimos reconhecidos pela legislação, a fim de regulamentar o transporte e a comercialização de seus produtos (Lima, 2024).

Em vista disso, percebe-se que o curso técnico em agroindústria foi solicitado com o objetivo de formar profissionais para atuarem no processamento e beneficiamento de matérias-primas agropecuárias produzidas nos projetos de assentamentos da reforma agrária das futuras agroindústrias

a serem estabelecidas nessas áreas, bem como garantir a regulamentação do transporte e comercialização dos produtos de processamento mínimo oriundos da agricultura familiar, contribuindo assim para o avanço dos assentamento no que diz respeito agroindustrialização de seus produtos.

Para fortalecer o diálogo entre o campus e a comunidade, especialmente através da representação dos movimentos sociais no Condir, e como parte do processo de criação do curso foi instituída durante uma reunião extraordinária do Conselho Diretor em 23 de abril de 2013 comissão para elaborar o Projeto Pedagógico do Curso, que deveria ser composta pelas conselheiras Rosemeri Scalabrin (representante da Diretora de Ensino do Campus à época) e Izabel Rodrigues Lopes Filha (representante dos movimentos sociais, dirigente da Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente, MST-Pará) (IFPA, 2013c).

A presença de uma conselheira representante do MST na comissão de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso demonstra o compromisso com a inclusão das perspectivas dos movimentos sociais. Essa participação ativa e colaborativa garantiu que as necessidades reais e específicas dos povos do campo fossem consideradas e atendidas, consolidando a abordagem participativa adotada no processo.

Além de apresentação da demanda de criação do curso, os representantes dos movimentos sociais e da comunidade acadêmica do campus mantiveram-se engajados no processo, acompanhando seu andamento nas reuniões do Conselho Diretor. As atas das reuniões de 15 de abril e 18 de novembro de 2014 comprovam esse acompanhamento. Na primeira reunião, Giselda Coelho Pereira, representante do MST, reintroduziu a questão, solicitando informações sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Já na segunda reunião, o representante docente Ribamar Ribeiro Junior também abordou a demanda. Em ambas as ocasiões, foi informado que o PPC estava em processo de avaliação (IFPA, 2014b e 2014c).

Conforme relatado em IFPA (2015d), esse acompanhamento constante pelos movimentos sociais se manifestou novamente em 10 de setembro de 2015, durante reunião ordinária do CONDIR. Na ocasião, os representantes dos movimentos sociais questionaram o status da oferta do curso, e a direção do campus informou que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estava em fase final de elaboração e aprovação.

A influência dos movimentos sociais por meio do Conselho Diretor do campus também se manifestou na reunião de 27 de maio de 2015. O tema em debate era o concurso público para docentes do IFPA, que não atendia às necessidades específicas do campus. Em resposta, o conselho elaborou, de forma coletiva, um ofício para a comissão organizadora. Nesse documento, os movimentos sociais solicitaram a inclusão do conteúdo programático “Princípio da agroecologia e a transição agroecológica para a agricultura de base familiar” nas áreas de Ciência e Tecnologia de Alimentos e de Inspeção, Controle de Qualidade e Tecnologia de Produtos de Origem Animal (vagas destinadas a docentes que lecionariam no curso) (IFPA, 2015b).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) representa o principal documento de formalização do curso em questão. Contudo, outros documentos foram necessários para viabilizar sua aprovação, incluindo o memorando 023/2014, datado de 27 de fevereiro de 2014, emitido pela Diretoria de Ensino do campus. Esse memorando solicitava a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para atuar no processo de construção do PPC do curso de Beneficiamento (Agroindústria) na modalidade subsequente, em conformidade ao deliberado pelo CONDIR, com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O objetivo era formar agricultores que já possuíam ensino médio completo (Diretoria de Ensino, 2014).

Em atendimento à solicitação de criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Eixo Tecnológico Produção Alimentícia do IFPA CRMB, a Portaria nº 27/2014 – GAB, publicada em 10 de março de 2014, formalizou a criação do NDE e designou os seguintes servidores para comporem a comissão: Coordenadora: Maria Suely Ferreira Gomes; Membros: William Bruno Silva Araújo, Aline Macedo Neri, Savio Coelho Alves e Samuel Carvalho de Aragão (IFPA, 2014a).

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria, na modalidade subsequente, foi elaborado de forma colaborativa, conforme aponta Lima (2024). Essa construção coletiva contou com a valiosa participação de servidores do IFPA Campus Marabá Rural (CRMB), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) por meio do Pronera e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído no final da década de 1990, configura-se como um programa do Governo Federal, vinculado ao Ministério da Educação e em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), conforme aponta Scalabrin (2011). O PRONERA teve um papel fundamental na ampliação da oferta educacional para os assentamentos rurais, atendendo à demanda dos movimentos sociais do campo e contribuindo para o fortalecimento da educação nessa região, impulsionado pelo peso econômico dos projetos desenvolvidos.

A primeira turma seria com financiamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e seria oferecido a agricultores que possuam ensino médio completo, um curso técnico na modalidade subsequente ao ensino médio e o intuito era possibilitar o início do curso no 1º semestre de 2015, mas para isso, era necessária uma análise pedagógica rigorosa (Lima, 2024). Para emitir um parecer favorável, o documento precisava conter elementos essenciais, como:

Identificação e apresentação da modalidade de oferta do curso: No caso da primeira turma, o curso seria subsequente e direcionado à educação do campo, com aulas presenciais e integrais (turnos matutino e vespertino) e carga horária compatível com a modalidade.

- Objetivos do curso: A descrição clara e objetiva dos conhecimentos e habilidades que os alunos desenvolveriam ao longo da formação.
- Estrutura curricular: A organização detalhada das disciplinas, carga horária de cada uma e os conteúdos abordados em cada módulo.
- Perfil do corpo docente: A qualificação e experiência dos professores que lecionariam no curso, com ênfase em sua expertise na área de agroindústria e na educação do campo.
- Plano de avaliação: A descrição dos critérios e instrumentos de avaliação que seriam utilizados para acompanhar o aprendizado dos alunos e garantir a qualidade da formação.
- Infraestrutura necessária: A descrição dos recursos físicos e materiais necessários para o desenvolvimento das aulas, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros espaços de ensino e aprendizagem.

O curso proposto pelo IFPA (2015a) teria carga horária total de 1.220 horas relógio, equivalentes a 1.448 horas-aula. A duração mínima seria de 1 ano e 6 meses, com integralização em até 2 anos. A justificativa para a oferta do curso se baseava em três pilares: importância para o desenvolvimento regional, demanda por profissionais qualificados no setor produtivo local e atendimento à demanda social legítima expressa pelos povos do campo. Os objetivos gerais e específicos do curso foram elaborados em conformidade com o perfil do curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.

É fundamental ressaltar que o processo de criação do curso não ocorreu de forma rápida, e a colaboração do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi de grande importância para a instituição e que durante o processo oficial de criação do curso no IFPA, o campus estava em contínuo diálogo com o Incra, visando à oferta do curso em parceria por meio do Pronera.

A parceria entre o Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária caracterizava-se como um acordo de interesse mútuo e colaboração recíproca.

A instituição de ensino fornecia a infraestrutura física e o corpo de servidores para ministrar o curso, direcionado a um público específico atendido pela reforma agrária. Por sua vez, o Incra contribuía com recursos financeiros para o custeio do curso. Esses recursos abrangiam materiais de consumo e permanentes, além de bolsas destinadas à coordenação geral do curso e à coordenação pedagógica.

A emissão do Ato Autorizativo do curso técnico em agroindústria pelo Conselho Superior do IFPA (Consup) se concretizou com a aprovação do PPC do curso em 29 de outubro de 2015, resultando na emissão da Resolução 129/2015 e da Portaria nº085/2015. Em 21 de dezembro, o campus recebeu a notícia de que a Matriz do Curso estava disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) do IFPA (IFPA, 2015e, 2015f).

É importante esclarecer diante de um resgate cronológico: a demanda de criação se deu em 2013, a criação do Núcleo Docente Estruturante em 2014 e o curso só foi aprovado em 2015. Se passaram mais de 2 anos mesmo com a mobilização dos servidores do campus, participação dos movimentos

sociais e envolvimento do Incra demonstrando uma burocratização institucional e tempo excessivo de finalização dos trâmites processuais.

Contudo é notável que o curso se originou de uma demanda genuína de representantes dos movimentos sociais. Eles reconheceram a necessidade de capacitar os agricultores e filhos de agricultores das áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Região Sudeste do Pará para se envolverem no processo de beneficiamento de produtos agrícolas. Essa demanda foi trazida à instituição, a qual foi criada por eles após uma árdua batalha e disputa. O curso representa uma conquista significativa para essa comunidade.

Considerações Finais

A criação do curso técnico em agroindústria representou uma conquista para os movimentos sociais do campo, resultando em oportunidades de formação técnica contextualizada para jovens assentados. Evidencia-se o protagonismo dos movimentos sociais na construção de projetos educativos emancipadores.

A criação do curso técnico em agroindústria, fruto da articulação dos movimentos sociais do campo e voltada para atender às demandas dos sujeitos do campo, evidencia a influência desses movimentos na consolidação da educação do campo no sudeste do Pará. Essa influência se traduz em uma importante contribuição para a transformação e o desenvolvimento contínuo do meio rural.

A criação, implantação e execução do curso técnico em agroindústria representa o compromisso do IFPA CRMB com desenvolvimento da agricultura familiar na região, visto que ele demarca a intencionalidade de formação, a qual não se limita a atender a formação técnica, mas ir além dela, atendendo um processo formativo focado nos povos do campo.

Podemos destacar também que o atendimento a demanda dos movimentos sociais do campo de criação do curso técnico em agroindústria foi de encontro com a missão do IFPA CRMB presente no PPP do Campus:

Promover a Educação do Campo em diferentes níveis e modalidades sobretudo técnico integrado, dos povos do campo da mesorregião do sudeste paraense, ofertando cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos

arranjos produtivos de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de desenvolvimento sustentável, estimulando a conservação da biodiversidade realizando a pesquisa aplicada com vistas à geração e a socialização de conhecimentos disponibilizando para a sociedade, na perspectiva da cidadania e da inclusão social (IFPA, 2010, p. 22).

Assim, o curso foi uma maneira de valorizar a produção dessa população, aprimorar suas práticas, impulsionar o desenvolvimento regional e agregar valor à produção da agricultura familiar.

Referências

ALVES, Lívia Navegantes. O Arranjo Produtivo do Leite do Sudeste do Pará. In: **Seminário de Apresentação de estudos com foco nos APL**, 2006, 28 p. Disponível em: <2 - Leite Marabá [PDF] | Documents Community Sharing (xdocz.com.br)>. Acesso em 04 de maio de 2023.

ASSIS, William Santos. **A Construção da Representação dos Trabalhadores Rurais no Sudeste Paraense**. 2007. TÈSE (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro, 2007.

ASSIS, William Santos de Assis; OLIVEIRA, Myriam; HALMENSCHLAGER, Fábio. Dinâmicas territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia oriental. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, vol. 16, no. 2, 2008. Disponível em: <Dinâmicas territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia oriental | Estudos Sociedade e Agricultura (revistaesa.com)>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

CALDAT, Roseli.. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: **FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, 2009, Brasília. Debate 12, Brasília, 23 a 2 de novembro de 2009.

_____. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil. (Org). Dicionário da educação do campo. 2º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Francisco de Assis. **Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável**. NAEA/UFPA. Belém, PA. 355 p, 2000.

DIRETORIA DE ENSINO. **Memorando nº 023/2014 DE-CRMB – Criação NDE do Eixo Tecnológico Produção Alimentícia**. Marabá/PA: Instituto Federal do Pará. *Campus* Rural de Marabá, 2014.

Fascículo V- PNCSA. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Alfredo Wagner Berne de Almeida (coord. proj.). **Quebradeiras de Coco Babaçu do Pará: 5**. MIQCB - Movimento Interstadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (Autoria Coletiva). São Luís, 2005e. 12 p. (Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos). Disponível em <<http://novacartografiasocial.com.br/download/05-quebradeiras-de-cocobabacupara/>>. Acesso em: 04 de maio de 2023

GOMES, Maria Suely Ferreira. **A Construção da Organicidade no MST: A experiência do Assentamento 26 de março/Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Humanidades, Campina Grande, 2009.

_____. **Território Camponês do Sudeste do Pará: a construção da educação do campo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação, Goiânia, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em 01 de maio de 2023.

IFPA, Instituto Federal do Pará. *Campus* Rural de Marabá. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Político Pedagógico do Campus Marabá Rural**. Marabá - PA, 2010.

_____. **Regimento Interno do Campus Rural de Marabá**. Marabá - PA, 2013a.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 10 de abril de 2013b**. Livro 01, p. 24-28.

_____. **Ata da reunião extraordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 23 de abril de 2013c.** Livro 01, p. 24-28.

_____. **Portaria nº 027/2014 Gabinete do Campus Rural de Marabá de 10 de março de 2014.** Marabá-PA, 2014a.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 15 de abril de 2014b.** Livro 01, p. 80-84.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 18 de novembro de 2014c.** Livro 01, p. 89-93.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Subsequente ao Ensino Médio.** Marabá - PA, 2015a.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 27 de maio de 2015b.** Livro 02, p. 08-11.

_____. **Resolução nº 111/2015 CONSUP de 19 de agosto de 2015.** Belém-PA, 2015c.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 10 de setembro de 2015d.** Livro 02, p. 12-17.

_____. **Resolução nº 129/2015 CONSUP de 29 de outubro de 2015.** Belém-PA, 2015e.

_____. **Portaria nº 085/2015 Gabinete da Reitoria de 29 de outubro de 2015.** Belém-PA, 2015f.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Campus Marabá Rural.** Marabá - PA, 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio.** Marabá - PA, 2021.

_____. **Resolução nº 675/2022 CONSUP de 29 de abril de 2022.** Belém-PA, 2022.

LIMA, Andreia do Nascimento; FREITAS, Carlos Batista Sousa de; CARDOSO, Jerusa Ainõa Palheta de Souza. O processo construtivo da política de educação do campo da região sudeste do Pará: Campus Marabá Rural. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 87–108, 2023. DOI: 10.36311/2447-780X.2023.n1.p87. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/13849>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

LIMA, Andreia do Nascimento. **Uma análise do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará - Campus Marabá Rural e a centralidade da Pedagogia da alternância.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2024.

RECHENE, Suzenny Texeira. **Olhares e percepções sobre alternância pedagógica: o caso do IFPA – Campus Marabá Rural.** 2017. Monografia (Especialização Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Marabá, 2017.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e Aprendizagens na formação em agronomia para assentados.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2011.

SECRETARIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS. **Comunicado à imprensa: SRI lança edital para projetos de agroindustrialização em assentamentos.** Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <27.02.2013 - Lançado edital para projetos de agroindustrialização em assentamentos — Secretaria de Relações Institucionais (www.gov.br)>. Acesso em 29 de dezembro de 2023.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Mauro Celso de Jesus ANDRADE¹

Carlos da Fonseca BRANDÃO²

Introdução

A política de assistência estudantil tem por objetivo oferecer os meios necessários para se conseguir transpor e vencer as dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem do estudante. Vindo a abranger, neste sentido, as mais diversas áreas que impactam o ensino, e de forma assistencial; oferece recursos aos estudantes, principalmente para atender questões de saúde, pedagógicas, de moradia, de alimentação, de transporte, de recursos financeiros, etc.

Diante deste cenário, o estudo teve como foco principal a Política de Assistência Estudantil, realizando-se uma análise comparativa entre o Instituto Federal do Pará e o Instituto Federal de São Paulo. Nesse contexto, investigaram-se alguns aspectos, como a dinâmica histórica, socioeconômica e as políticas educacionais dessas duas instituições de ensino. O primeiro

¹ Campus Belém, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Belém, Pará, Brasil. mauro.andrade@ifpa.edu.br.

² Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil. carlos.brandrao@unesp.br.

aspecto aborda as características específicas e locais de cada instituto, visando compreender como as políticas públicas são desenvolvidas dentro destas instituições. O segundo aspecto fornece informações adicionais que permite a conexão com outras variáveis, como por exemplo, as evasões. O terceiro aborda a constituição dos Estados em que os institutos estão localizados, bem como os aspectos legais relacionados à assistência estudantil dentro da política educacional nacional.

Ao investigar a política de assistência estudantil nessas instituições, compreendemos melhor o delineamento dessas políticas, e o modo como foram implementadas e desenvolvidas ao longo do tempo. Pois uma análise mais detalhada permite, por exemplo, identificar quais as semelhanças e quais as diferenças entre as políticas de assistência estudantis implementadas por elas. Outro ponto importante relaciona-se quanto às características locais e as realidades socioeconômicas de cada região, essas abordagens comparativas fornecem informações valiosas para a formulação de políticas mais efetivas e adaptadas às necessidades específicas de cada instituição em sua região.

Com base nesses contextos, a questão problema deste trabalho configurou-se da seguinte forma: Quais são as relações entre as legislações da política de assistência estudantil do IFPA e a política de implantação adotada pelo IFSP, considerando o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como elemento direcionador de gestão?

Então, tendo como foco esta questão e considerando que na maximização dos interesses sociais, as políticas públicas definem as ações do governo à luz da capacidade de identificar as questões sociais ao reconhecimento de uma agenda de enfrentamento. Temos como primeiro passo, do Governo Federal, o processo de elaboração da política assistencialista em 2010 que veio regulamentar o PNAES por meio do Decreto nº 7.234.

Diante destas perspectivas, os objetivos deste estudo caracterizam-se a partir de seu objetivo geral que é analisar a política de assistência estudantil tendo como referência o PNAES e sua implementação em dois Institutos Federais, um do Pará e outro em, São Paulo. E seus objetivos específicos estão delineados da seguinte forma: (i) descrever a política de assistência estudantil do Programa PNAES que atende à rede pública; (ii) evidenciar e contextualizar a legislação da política de assistência estudantil institucionalizada

em cada instituto; (iii) comparar e analisar as formas de implementação e desenvolvimento da política de assistência de cada instituto.

Esta pesquisa, como citado anteriormente, abrangeu o Instituto Federal do Pará e o Instituto Federal de São Paulo, explorando as semelhanças e diferenças nas políticas implementadas em cada instituto, com foco no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), especialmente em sua aplicação para indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Neste estudo utilizou-se dados socioeconômicos e estatísticos para fornecer um panorama regional das duas instituições, além de analisar a implementação da legislação do PNAES por meio de relatórios institucionais. Estes relatórios abordam questões relacionadas à evasão dos estudantes nestas duas instituições. Esta compreensão é fundamental para entender a eficácia do programa dentro de cada contexto específico dos institutos federais em questão. Pois, ao se investigar e analisar, temos uma perspectiva da política de assistência estudantil implementada por esta duas instituições. Como os institutos atendem diferentes regiões do país, ao analisarmos as comparações e suas relações poderemos perceber as formas de implementação e de desenvolvimento da política de assistência ao estudante.

DESVENDANDO A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Perspectiva Histórica

Uma das primeiras ações com o objetivo de fornecer assistência aos estudantes brasileiros foi o Decreto 5.612 de 1928, promulgado pelo presidente Washington Luiz. Neste Decreto, segundo Araújo (2007, p. 23), “[...] a Casa do Estudante do Brasil era uma entidade sem fins lucrativos, de cunho beneficente, que tinha por objetivo auxiliar os estudantes carentes”. A partir de 1931 temos a promulgação do Decreto nº 19.851/31, denominado como Estatuto das Universidades Brasileiras, que definiu as ações de regulamentação sobre as políticas de assistência estudantil.

Na esfera constitucional, a assistência estudantil, foi incorporada pela primeira vez em 1934, estabelecendo no art. 157, que a educação é um direito de todos. Por sua vez, no art.172, da Constituição de 1946, ficou

estabelecido que cada sistema de ensino teria obrigatoriamente serviços de assistência educacional. A partir deste momento existe uma lacuna, vindo a aparecer somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no qual no corpo de seu texto faz referência à Assistência Social Escolar. Nesta mesma década, a Constituição Federal de 1967 continuou garantindo a educação como um direito de todos.

E por intermédio do Decreto de nº 66.967 de 1970, criou-se a Diretoria de Assistência Estudantil, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, contudo, não houve avanços. Mas a partir de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional especificou em seu art. 62, §1º as dimensões da assistência estudantil que estavam garantidas pela CF de 1967.

Na sequência, ainda sob o regime militar também foi instituída em âmbito nacional a “Bolsa Trabalho”, criada pelo Decreto nº 69.927 de 1972. Tal programa deveria beneficiar os estudantes de todos os níveis de ensino, sendo que prioritariamente a concessão desta bolsa deveria atender os estudantes carentes e auxiliá-los no mercado de trabalho.

De acordo com Silveira (2012), de 1972 até a década de 1980 foram realizadas poucas ações de assistência ao estudante. Somente em 1987, é que foi criado o FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), cujo objetivo, inicialmente, seria o de fortalecer as políticas de assistência estudantil das Universidades Federais.

Com a promulgação da Constituição de 88 consagra-se a educação como um direito de todos e um dever do Estado, destacando a importância da igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola.

A seguir, o estudo centraliza-se na compreensão de que as políticas de permanência nas IES³ são direitos dos estudantes.

Direito à Educação

Nesta linha de pensamento e considerando as limitações financeiras, geográficas, sociais e diversas outras, é inegável que o acesso às ações assistenciais assumam um caráter estratégico para a efetivação dos direitos sociais, passando necessariamente pelo direito à educação. “Mas como se trata de

³ IES - Instituições de Ensino Superior.

um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (Cury, 2002, p. 246). Num contexto de desigualdade social e fragilidade na cidadania, as políticas públicas, como a educação, refletem os princípios estabelecidos pelos que possuem poder político (Flach, 2011).

Por exemplo, o direito à educação básica é um dos direitos fundamentais reconhecido pela Constituição Federal de 1988. O cumprimento desse direito é uma responsabilidade do Estado, que deve fornecer as condições necessárias para que a educação seja efetiva e de qualidade. Segundo Cury (2002, p. 246) “o contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências”.

Frente a isso, Flach (2011, p. 286) defende a “imprescindibilidade do acesso ao saber produzido historicamente pelos seres humanos como fator necessário e componente da cidadania de um povo [...], pois o desenvolvimento social e coletivo de uma nação está vinculado à lógica que rege o capitalismo mundial”.

Nota-se que o progresso educacional resultou de lutas guiadas pela visão democrática da sociedade, que busca igualdade de oportunidades ou condições sociais. Ao declarar um direito, atribui-se a ele um estatuto prioritário nas políticas sociais, ganhando ainda mais relevância quando é garantido e respaldado pelo poder interventor do Estado, visando sua efetiva asseguuração e implementação (Cury, 2002).

Contudo, o pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica. Na visão de Cury (2002, p. 256):

A não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença. Porque sem esta base concreta e abstrata, ao mesmo tempo, do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença.

Neste sentido, o Estado ao assegurar os direitos sociais, estabeleceu extensos serviços nas áreas de educação, saúde, pesquisa, previdência e assistência social. Isso impulsionou a necessidade de uma administração pública que não apenas fosse efetiva, mas também eficiente. Em outras palavras, a burocracia deu lugar a uma abordagem gerencial na administração pública (Bresser Pereira, 2011).

No contexto do Brasil, a reforma do Estado pretendeu universalizar o acesso aos serviços (Cardoso, 1998) e não o direito, daí as medidas restritivas relativas às políticas estatais cujo princípio fundante é a universalização do direito. Nas palavras do presidente Fernando Henrique Cardoso fazem-se reformas para colocar o Estado no diapásão do tempo:

Para conviver com uma sociedade mais informada, que toma crescentemente as contas do governo; com uma economia mais dinâmica e empresarial, que requer um Estado mais competente para ser estimulada e, tanto quanto necessário, orientada; e com uma cidadania mais ativa e solidária, que deseja não apenas usufruir de seus direitos mas encontrar espaços públicos nos quais possa exercer seus deveres (Cardoso, 1998, p. 11).

Uma vez que a justiça requer a redução do elemento de sorte nas vidas das pessoas, e igualar os pontos de partida na educação é uma forma de garantir a igualdade de oportunidades. Pois, mesmo que a sociedade ofereça essa base igualitária, permitindo que cada indivíduo alcance seus objetivos com base em seus próprios esforços e méritos. “Os pobres, que são a maioria da população brasileira, ficam totalmente dependentes das políticas sociais compensatórias para que a previsão constitucional tenha alguma possibilidade de efetivamente ser cumprida (Flach, 2011, p. 298-299).

A compreensão aprofundada dessas identidades enriquece a análise, permitindo uma visão mais abrangente e contextualizada das narrativas políticas em questão. Por meio dessa abordagem, pode-se captar nuances significativas e contribuir para uma análise mais sensível e inclusiva dos discursos que emergem dos textos políticos. Diante deste entendimento Ball reflete sobre os diferentes atores e perspectivas:

Que influenciam a análise dos textos políticos, o autor enfatiza que também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e

coletiva dos sujeitos de pesquisa — o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física (Ball, 2022, p. 47).

O contexto de efeitos está diretamente relacionado a questões de “justiça, igualdade e liberdade” Ball e Mainardes (2022, p. 257), sendo fundamental a análise dos seus “impactos sobre as interações com as desigualdades e as formas de injustiça existentes” (p. 26). No âmbito da estratégia política, aborda-se a concepção de democracia destinada a questionar as desigualdades e injustiças resultantes da política.

Perspectiva do Estado

A Política Social desenvolvida por qualquer Governo é um fator muito importante, pois retrata a perspectiva do Estado, visto que as Políticas Públicas são diretrizes e ações desenvolvidas pelo Estado para atender às necessidades e demandas da sociedade. Abrangendo neste sentido, áreas como: saúde, educação, segurança, meio ambiente, entre outras, com o objetivo de promover o bem-estar e o desenvolvimento sustentável.

Segundo Miranda (2021, p. 15) o Estado “é um sistema organizacional cujo poder regulatório ultrapassa os seus próprios limites organizacionais e se estende sobre a sociedade como um todo”.

Percebe-se desta forma que os problemas que moldam o tecido da vida social são frequentemente aqueles que conseguem mobilizar e despertar o interesse público em larga escala. Essas questões geralmente surgem em torno de temas específicos que captam a imaginação coletiva e se tornam pontos centrais de discussão e debate. À medida que essas preocupações ganham destaque, seja através de eventos marcantes, debates fervorosos na mídia ou manifestações populares, elas tendem a se transformar em pautas de demanda pública por ação governamental.

Neste paralelo, Rua (1997, p. 2) sintetiza de forma clara que “as políticas públicas envolvem, portanto, atividade política. No qual, resultam do processamento, pelo sistema político, dos *inputs* originários do meio ambiente e, freqüentemente, de *withinputs* (demandas originadas no interior do próprio sistema político)”.

A fase de implementação de políticas, programas ou projetos é caracterizada por processos organizados e interconectados, envolvendo diversos atores e recursos variados, como materiais, imateriais, humanos, financeiros, informacionais e institucionais. O objetivo é alcançar as metas físicas das ações propostas, representando assim a concretização dos resultados tangíveis da política pública (IPEA, 2018a).

Segundo Miranda (2021, p. 90) a estratégia de implementação devem estar descritos:

Os instrumentos disponíveis, bem como aqueles que serão construídos. Ademais, deve ser descrita a forma de execução para alcançar os resultados. Além disso, deve estar explicitado se a execução vai ser realizada diretamente ou não pelo órgão ou instituição planejadora da política, programa ou projeto.

O monitoramento e avaliação de políticas públicas, usados como estratégias, em programas ou projetos geram informações de forma a obter o desempenho de políticas. Possibilitando realizar ajustes ao longo da execução da política. No caso do controle este “possibilita que as ações e as diretrizes estabelecidas pelas políticas caminhem de fato de acordo com o esperado, havendo espaços e oportunidades para que os desvios e as inconformidades sejam detectados rapidamente” (IPEA, 2018a, p. 163).

No caso da avaliação esta consiste em um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. O monitoramento, em conjunto com a avaliação, no qual busca subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam alcançados. Sintetizando temos que o monitoramento é uma avaliação realizada durante o andamento da implantação e/ou execução da política. Ou seja, é um exame contínuo dos processos e impactos das ações realizadas.

Toda política pública deve contar com um sistema abrangente para garantir sua eficácia e efetividade. Além da implementação de um sistema de monitoramento baseado em diversos indicadores e da necessidade de um sistema de avaliação que considere critérios econômicos, sociais e ambientais, como equidade, satisfação do usuário, sustentabilidade, custo-benefício,

eficiência e eficácia. Pasando por um sistema de controle com mecanismos internos e externos que possibilitem auferir e validar se as ações implementadas estão em conformidade com os objetivos e as regras estabelecidas pela política (IPEA, 2018a).

A complexidade de problemas sociais, de diversidade de atores e interesses conflituosos envolvidos, como da crescente mobilização da sociedade civil, atenção diferenciada que respeite as diferenças sociais. Esses e outros fatores são os impulsionadores e explicam a necessidade de se entender como as políticas sociais se desenvolvem.

Com relação às desigualdades e exclusões sociais, Deitos (2010, p. 209) enfatiza que a política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir a década de 1990, é “a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional”.

Assim, é fundamental que a formulação e a execução de políticas públicas sejam pautadas pela consideração das disparidades sociais e pela busca por soluções inclusivas. A participação ativa da sociedade civil, dos grupos marginalizados e de especialistas pode contribuir para mitigar os efeitos negativos das reformas, promovendo um desenvolvimento mais justo e sustentável.

No próximo item, buscamos aprofundar nossa compreensão da racionalidade subjacente ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), um programa que foi aprovado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 2007, durante um evento realizado em Belém/PA.

Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), desde a sua fundação, a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi motivada por uma crescente preocupação em relação à política social de apoio aos estudantes. Tal fato permitiu a criação do Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), com o objetivo de

discutir e fortalecer as ações desenvolvidas pelas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior).

O surgimento do Fórum coincidiu com um período em que a sociedade civil brasileira estava progredindo na consolidação do Estado democrático de direito. A partir dessas circunstâncias, resultaram resoluções formalizadas em documentos específicos, destacando a urgência de implementar políticas destinadas a facilitar a entrada, a continuidade e a conclusão dos estudos por parte dos estudantes que se encontram em situações de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, foi imperativo que as universidades públicas se envolvessem ativamente, não apenas nas discussões, mas também na implementação de iniciativas que assegurassem o acesso e, ainda mais importante, a permanência de todos os estudantes no ambiente universitário, em condições dignas e de maneira igualitária.

Porém, somente através da portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, é que ficou instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. No qual o ministro de Estado da Educação, na época, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, resolve em seu Art. 2º firmar a efetividade do PNAES por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, no qual, destina-se a estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

A partir do ano de 2010 iniciou-se o programa social voltado para a permanência dos estudantes em vulnerabilidade social matriculados nos cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes), via Ministério da Educação (MEC), com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES, estabelecida através do Decreto de nº 7.234 de 2010.

A proposição socioeconômica do referido decreto estabelece a relação ações assistenciais e oportunidades de permanência escolar, conforme o parágrafo único do Art. 4º, no qual define em seu parágrafo único:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (PNAES, 2010).

Nesse mesmo documento, percebe-se que a busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização de uma sociedade como um todo. Onde essa democratização não se pode efetivar apenas por acesso à educação gratuita. Mas, também existe a necessidade de criação de instrumentos “políticos” que viabilizem a permanência e a conclusão de curso; na busca de reduzir as desigualdades entre os estudantes.

Ham e Hill (1993, p. 29) salientem que “governar num ambiente de democracia e participação e, ao mesmo tempo, com enormes desigualdades sociais que clamam por solução, requer capacidades e habilidades extremamente complexas e difíceis de conformar.” Percebe-se que ao olharmos a função social, neste caso, “é procurar a qual necessidade ela corresponde” (Durkheim, 1978, p. 95). Neste sentido, torna-se muito importante, reafirmarmos a função do PNAES pensando em sua finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010).

Vulnerabilidade Social

A vulnerabilidade social trata de um processo de exclusão, situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social e territorial, e discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação bem como, agravantes sociais caracterizados por situações que afetam a condição financeira da família tais como doenças, necessidades específicas comprovadas e deficiências.

Outro entendimento sobre vulnerabilidade social é a que se encontra nos textos produzidos no âmbito do Banco Mundial por Moser, a autora sugere que as situações de mal-estar social de indivíduos e famílias derivam da privação de “ativos” materiais e simbólicos (emprego, moradia, capital humano, capital social, entre outros), ou de incapacidade para manejar adequadamente os ativos que possuem, diante de situações de risco (Moser,

1998 apud Costa *et al*, 2018). No qual abrange um conjunto mais amplo de riscos, como: catástrofes naturais e ambientais, riscos alimentares, riscos sanitários, riscos políticos. Para Costa *et al* (2018, p. 13-14) o desemprego, as migrações e os choques econômicos são tratados como riscos alimentares; por sua vez, as doenças, a invalidez, a velhice e as epidemias são consideradas riscos sanitários.

Além disso, cabe ressaltar que a constituição procura estabelecer os caminhos no qual os políticos atuam, sendo na maioria das vezes alvo de debates e conflitos políticos. Pois ela oferece teoria sobre como o processo político deve ocorrer, contrastando com a realidade de seu funcionamento. Consequentemente a Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como dever do Estado e da Família (art. 205, *caput*). E tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 por sua vez ampara a assistência estudantil em alguns dispositivos, entre os quais se destaca: Art. 3º - O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

A LBD determina ainda que “a educação deve englobar os processos formativos e que o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Lei n. 9.394, de 29/12/96, art. 1º, parágrafos 2º e 3º, inciso XI). Segundo Brandão (2018, p. 9), entende que:

Para uma efetiva democratização do ensino público, a criação de condições que garantam aos indivíduos a “permanência na escola”, é tão importante quanto à garantia da “igualdade de condições para acesso”, a qual é concretizada pela existência de vagas nas escolas públicas para todos que desejarem lá estudar. A garantia dessas duas condições (igualdade de acesso e permanência na escola), somadas à garantia da qualidade de ensino, é que pode fazer com que o indivíduo usufrua integralmente do direito à educação.

O termo vulnerabilidade não tem um significado único. É um conceito complexo – a vulnerabilidade não se restringe a situações de pobreza, mas a um conjunto de fatores como características do território, ciclo etário,

dificuldades enfrentadas pelas famílias e falta de acesso a políticas públicas. Situações que têm como origem os processos de reprodução das desigualdades sociais (Atlas sócio assistencial, 2015, p. 21). Prowse (2003, p. 6) enfatiza que o “conceito de vulnerabilidade tem sido aplicado a vários níveis e sistemas. Nações, cidades, sistemas agrícolas e organizações têm sido vistos através da lente da vulnerabilidade”. Pois, mesmo que não exista a vulnerabilidade a nível nacional, regional ou comunitário não elimina a falta da vulnerabilidade individual.

Neste sentido, é bom observar que ao concentrar-se apenas na “vulnerabilidade à pobreza”, há uma ênfase principal nos pobres temporários em contraste com os cronicamente pobres. O argumento apresentado sugere que a vulnerabilidade deve ser reconhecida de forma mais abrangente, sendo considerada uma causa, sintoma e componente integral da pobreza. “A vulnerabilidade está, portanto, intimamente ligada à propriedade de ativos. Quanto mais bens as pessoas tiverem, menos vulneráveis elas serão, e quanto maior for à erosão dos bens das pessoas, maior será a sua insegurança” (Moser 1998, p. 3 apud Prowse, 2003, p. 32).

Nesse contexto, os índices de vulnerabilidades sociais, normalmente, visam indicar lacunas na disponibilidade de recursos em determinadas regiões do Brasil, que, teoricamente, deveriam ser acessíveis a todos os cidadãos devido à intervenção estatal. Assim, a definição de vulnerabilidade social em que estes índices se ancoram diz respeito “à ausência ou à insuficiência de ativos que podem, em grande medida, ser providos pelo Estado, em seus três níveis administrativos (União, Estados e municípios), constituindo-se, assim, num instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional” (Costa *et al*, 2018, p. 16).

Desta forma acredita-se que os estudos que levam em consideração a vulnerabilidade social na área da educação são essenciais para compreendermos qual o espaço, a qualidade e a intensidade de como são desenvolvidas as políticas públicas dentro das escolas nos municípios brasileiros, como neste caso do Pará e de São Paulo.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados por meio de articulações políticas, resultando na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). No qual, segundo Paiva *et al* (2016, p. 65) “O advento do ensino técnico profissional no Brasil foi marcado pelo contexto do Império, seguido da Primeira República (1889–1930) quando já figuravam indícios do capitalismo liberal, movido pelos intentos de expansões produtivistas praticados por países europeus”.

A partir de domínio dos Organismos Internacionais, fez surgir diversas reformas educacionais, de modo a ajustar-se ao sistema produtivista. Conseqüentemente, diversas instituições de ensino foram criadas, como as Escolas de Aprendizes e Artífices, os Liceus Industriais, as Escolas Industriais e Técnicas, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Dentre as constantes transformações e intervenções na educação profissional no Brasil tiveram como ponto relevante o Decreto nº 6.095/2007 que apresentou um delineamento de diretrizes para que culminasse na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, no âmbito da Rede Federal.

Outro documento muito importante foi Decreto 6.095 (Brasil, 2007a) que evidenciou as primeiras diretrizes e fundamentos e anuncia o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica pautado pelo modelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia–IFET⁴.

De acordo com Otranto (2010), foi observado um cenário desafiador, já que o Governo Federal persistiu com sua intenção de estabelecer os Institutos Federais (IFs) por meio do Projeto de Lei 3.775/2008, introduzindo, assim, uma nova configuração para a Rede Federal.

No final do ano de 2008, ocorreu a aprovação do projeto, que resultou na criação de uma nova instituição de ensino por meio da Lei 11.892/2008.

⁴ Neste decreto surge a sigla IFET referente a Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Somente a partir da Lei 11.892 (BRASIL, 2008) que se abandona a sigla IFET e adota-se Institutos Federais (IFs).

É importante ressaltar que essa aprovação aconteceu sem uma ampla discussão no segmento acadêmico do país. Como consequência, surgiu uma instituição educacional completamente distinta das existentes até então, os IFs⁵, (Brasil, 2008).

A amplitude do impulso dos IFs ganha maior contexto e abrangência com a promulgação da Lei nº. 13.005 em junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Nesse documento, são protegidos as diretrizes do Plano, com destaque para o art. 2º, inciso V, que enfatiza a importância da formação para o trabalho e para a cidadania, com base nos valores morais e éticos que fundamentam a sociedade. Além disso, o inciso VII também é relevante na lei mencionada, ao abordar a promoção do desenvolvimento humanístico, científico, cultural e tecnológico do país.

Desta forma, os 38 IFs, criados, passaram a enfrentar novos desafios delineados, principalmente, pelo PNE, que se refere à verticalização do ensino conforme previsto na Lei 11.892/2008. Essa verticalização contribui para a complexidade tanto estrutural quanto conjuntural dessa nova instituição de ensino e de sua comunidade acadêmica. Isso implica em adaptar-se e alinhar-se com as metas e diretrizes do PNE, buscando aprimorar e fortalecer a oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, cumprindo assim com os objetivos alcançados para o desenvolvimento socioeconômico do país.

No capítulo seguinte abordaremos os contextos sobre educação comparada, no qual nos guiará sobre o entendimento em relação método e meio de aplicação.

EDUCAÇÃO COMPARADA

Segundo Lourenço Filho (2004, p. 17) “Comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejem esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu *mister*”. A Educação Comparada é um campo de estudo que se

⁵ Em seu Art. 2º, a lei define que: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]”.

destaca pela amplitude de sua pesquisa, já que envolve uma extensa gama de observações devido à natureza abrangente de seu objeto de estudo.

Esse objeto de estudo refere-se a sistemas de ensino de diferentes nações, cada um deles constituindo uma organização abrangente de serviços educacionais, tanto escolares quanto extracurriculares, cada um com sua própria abordagem e significado dentro de sua cultura específica. Para Lourenço Filho (2004, p. 17) “a Educação Comparada começa por descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização”.

A educação comparada é uma área de estudo relativamente nova. Segundo Bereday (1964, p. 7) do ponto de vista de método, a educação comparada entrou na terceira etapa da sua história. Sugerindo que a primeira etapa abrangeu o século XIX e “foi inaugurada pelo primeiro expoente da educação comparada com uma orientação científica, Marc-Antoine Jullien de Paris, em 1817”. Chamada de período de “pegar emprestado”. Bereday enfatizou a classificação de dados obtidos, a fim de disponibilizar informações descritivas, seguidas por uma comparação entre as mesmas, com o intuito de disponibilizar as melhores práticas de um determinado país e poder copiá-las em outros lugares.

De acordo com Bereday (1964) a segunda etapa ocupou a primeira metade do século XX e que “interpôs um processo preparatório antes de permitir qualquer transplantação”. Para ele:

Sir Michael Sadler, fundador no Reino Unido deste assunto, enfatizou que os sistemas de educação têm uma relação estreita com as sociedades que os sustentam (ver, particularmente, Sadler 1900). Os sucessores de Sadler, entre os quais o Bereday identificou Friedrich Schneider e Franz Hilker na Alemanha, Isaac Kandel e Robert Ulich nos Estados Unidos (EUA), Nicholas Hans e Joseph Lauwerys no Reino Unido, e Pedro Rosselló na Suíça, se preocuparam muito com as causas sociais subjacentes aos fenômenos educacionais. Bereday denominou esta segunda etapa de “o período de predição” (Bereday, 1964, p. 9).

Segundo Bereday (1964, p. 9), a terceira etapa do processo foi denominada como o “período de análise”, com foco principal na evolução da

teoria e dos métodos, bem como na formulação clara dos passos dos procedimentos e instrumentos comparativos, visando impulsionar a expansão dessa perspectiva. Esse novo período histórico representa uma continuação da fase de predição, porém, o autor enfatiza que antes de qualquer tentativa de predizer e, eventualmente, de fazer adaptações, é necessário realizar uma sistematização abrangente do campo para traçar o panorama das práticas educacionais nacionais como um todo (Bereday, 1964).

Manzon (2011, p. 215) define a educação comparada como:

Um subcampo interdisciplinar de estudos de educação que examina sistematicamente as semelhanças e diferenças entre sistemas educacionais em dois ou mais contextos nacionais ou culturais e suas interações com ambientes intra e extra-educacionais.

Outro ponto importante a ser abordado é a questão metodológica, segundo Marshall (2019, p. 26) nas décadas de 1960 e 1970, o campo se envolveu neste tipo de debate. Em outras palavras, constatou-se que havia divergências quanto à forma como as pesquisas na área deveriam ser conduzidas. Muitos como Noah e Eckstein (1969) argumentam em seu texto seminal, Rumo a uma ciência da educação comparada, que os pesquisadores da área devem adotar uma abordagem positivista ou científica usando métodos quantitativos. No entanto, eles sentiam que, para que a educação comparada cumprisse seu potencial de planejamento educacional, ela deveria oferecer um meio de previsão confiável e sem uma base quantitativa; eles sentiram que isso não poderia ser alcançado de forma adequada (Noah & Eckstein, 1969).

Na busca por uma abordagem mais científica na Educação Comparada, outros investigadores se esforçaram para identificar leis que governassem a relação entre educação e sociedade. O objetivo era compreender a complexa inter-relação entre as escolas e as pessoas. Essa abordagem científica buscava superar as críticas anteriores que consideravam as pesquisas por um ponto de vista histórico, descritivo e explicativo (Bereday, 1964, p. 25). O autor, Bereday (1964), acreditava que essa era uma parte essencial do processo de pesquisa.

Para Marshall (2019) existe uma variedade de motivos, como: aprender sobre nosso próprio sistema educacional e o de outras pessoas; para

aprimorar nosso conhecimento da educação em geral; para melhorar as instituições educacionais; seu conteúdo, processos e métodos; compreender a relação entre educação e sociedade; para promover a compreensão internacional; para encontrar soluções possíveis para questões educacionais. Bereday (1964, p. 5) acreditava que “A educação comparada busca dar sentido às semelhanças e diferenças entre os sistemas educacionais”.

Outros pontos importantes aparecem como desafios na educação comparada, um deles, é este em que Bray (2015, p. 16) afirma que “os acadêmicos realizam comparações a fim de melhorar a compreensão tanto das forças que moldam os sistemas e processos educacionais em diferentes ambientes, quanto do impacto dos sistemas e processos educacionais no desenvolvimento social e outros”.

Desta forma, ao abordarmos como são efetuadas as comparações, percebe-se que os dados educacionais são coletados por várias organizações e para diversos fins. Particularmente na educação comparada, o uso de estatísticas tem desempenhado um papel fundamental.

CRITÉRIOS METODOLÓGICOS

Método da Pesquisa

O método de pesquisa é empregado para designar procedimentos ou técnicas de investigação. É nesse sentido que falamos em métodos de observação direta e indireta, de experimentação, de análise e síntese, de indução e dedução, além de outros (Lourenço Filho, 2004, p. 59).

A pesquisa contemplou as questões da educação comparada no âmbito de duas instituições federais de ensino, visto que é um campo de estudo que busca entender e analisar os sistemas educacionais de diversos países, suas práticas, políticas e desafios, a fim de identificar padrões e promover melhorias, conforme citado anteriormente.

De acordo com Bereday (1974), é fundamental compreender os sistemas educacionais em seu contexto cultural, social e político. Marshall (2019) acrescenta que a análise comparativa dos currículos e das políticas de avaliação é essencial para uma compreensão completa das práticas educacionais

em diferentes países. Dentro deste entendimento a educação comparada pode ser usada para identificar as melhores práticas educacionais, para melhorar a educação em um país específico e para promover a compreensão entre diferentes culturas. Esta abordagem comparativa permite identificar contradições e conflitos inerentes à política de assistência estudantil em diferentes contextos regionais.

Descrição dos Procedimentos Metodológicos

Em algumas áreas de conhecimento, a maioria das pesquisas é realizada com base principalmente em material obtido em fontes bibliográficas. É o caso, por exemplo, das pesquisas no campo do Direito, da Filosofia e da Literatura. Também são elaboradas principalmente com base em material que já foi publicado as pesquisas referentes ao pensamento de determinado autor e as que se propõem a analisar posições diversas em relação a determinado assunto (Gil, 2019).

Desta forma, para atender o referencial teórico, fez-se necessário à realização de uma pesquisa bibliográfica, construída a partir de levantamentos realizados em livros, artigos científicos, registros estatísticos de relatórios institucionais, dados do IBGE, documentos institucionais, como: decretos, Instruções Normativas, Resoluções, Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, Plano de ação da assistência estudantil, Relatório de Gestão, etc.

A pesquisa documental que corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Consistem na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informação, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam sua busca e sua identificação (Fachin, 2017). Então, a partir deste contexto, esta pesquisa documental consistiu basicamente em três etapas: a pré-análise, a organização dos documentos e a análise dos resultados. Realizando-se inicialmente uma análise prévia dos documentos coletados, separando-os por tipo, período e similaridade.

No campo das legislações ou análise de conteúdo, realizou-se a leitura de seus textos e análise dos documentos internos dos institutos, de forma a identificar os seus sentidos e significados; bem como a análise das políticas implementadas pelos Institutos e desta forma chegou-se aos objetivos

traçados neste estudo. Pois, muitos consideram a educação comparada como um método analítico que engloba outras metodologias a fim de realizar um estudo da atividade social. Então, comparar é uma atividade que está em nosso cotidiano, comparamos à medida que relacionamos dois ou mais elementos para alcançarmos um resultado esperado.

A pesquisa segue com uma análise descritiva caracterizada por uma abordagem qualitativa, voltada a dados produzidos na análise do estudo em questão, no IFPA e IFSP. Alguns autores entendem que ao realizar um estudo de caso como estratégia de pesquisa, nada mais é do que tentar perceber as circunstâncias complexas, no que tange particularmente os fenômenos sociais. No qual se torna um método de pesquisa comum nas áreas de psicologia, ciência política, antropologia, sociologia, educação, entre outros (Yin, 2010).

O estudo versa sobre um entendimento qualitativo em relação às informações coletadas de proximidades, distanciamentos, de forma a se fazer eficaz ao analisar as políticas de implementação de assistência estudantil. Trabalhou-se, neste sentido, com informações advindas dos setores que prestam assistência estudantil no IFPA e no IFSP. Para auxiliar na comparação utilizou-se como recurso quadro e tabela, com colunas duplas, de modo que os elementos de análise dos dois institutos ficassem lado a lado, possibilitando uma análise mais significativa dos resultados.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: COMPARAÇÃO IFPA E IFSP

Implementação da Política: histórica, socioeconômica e organizacional

O Instituto Federal do Pará

O Instituto Federal do Pará está situado na região norte do Brasil, é uma instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com a sua prática pedagógica (BRASIL, Lei 11.892, 2008).

A abrangência geográfica da atuação acadêmica do Instituto Federal do Pará, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, o Estado do Pará possui área territorial de 1.245.870,704 km², ficando na 2ª posição entre os 27 Estados brasileiros, onde o número total de municípios corresponde a 144, colocando-o na posição 14 entre os 27 Estados. Já a área urbanizada em 2019 era de 1.745,77 km², o que o deixava na 9ª posição entre os 27 Estados, com uma população de 8.120.131 habitantes e a densidade demográfica de 6,52 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros estados, ficava nas posições 9 e 21 de 27.

Em 2022 seu IDH era de 0,69 ficando na posição 23 entre os 27 estados. Já o valor das receitas orçamentárias em 2017 foi de R\$ 25.849.446,1 (x1000), e o valor das despesas orçamentárias empenhadas foi de R\$ 22.533.470,05 (x1000), ficando nas posições 11 e 11 entre os 27 estados. Em relação ao rendimento nominal mensal domiciliar per capita, em 2022, era de R\$ 1.061, ficando na posição 20 entre os 27 estados. Ainda em 2022, a proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais era de 37,7%, ficando na posição 25 entre os 27 estados. Já o seu rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade, neste mesmo ano, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais era de R\$ 2.596, ficando na posição 14 entre os 27 estados. Em 2021, a quantidade de pessoas ocupadas na administração pública, defesa e seguridade social era de 324.490 pessoas, ficando na posição 9 entre os 27 estados.

Neste cenário, a diversidade cultural e natural tem sido uma das marcas do Estado e, por isso, também é uma preocupação constante do IFPA, que objetiva alcançar o mais longínquo cidadão residente no Estado através da cobertura educacional dos seus 18 campi.

O Instituto Federal de São Paulo

O outro instituto escolhido para realização da análise do estudo de caso em questão foi o Instituto Federal de São Paulo. Está situado na região sudeste do Brasil, é uma instituição criada de acordo com a Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Lei que levou à instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Científica, constituída, naquela ocasião, por 38 campi.

É uma instituição multicampi, especializada na oferta de educação científica, tecnológica e profissionalizante nas diferentes modalidades de ensino, básico, superior e pós-graduação, com base na conjugação de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos. Exercer o papel de acreditadora e certificadora de competências profissionais, no qual está organizado em estrutura com vários campi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e para a reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

Em 2022, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do estado de São Paulo correspondia a 44.411.238 habitantes, com uma densidade demográfica de 178,92 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros estados, ficava nas posições 1 e 3 de 27.

No aspecto econômicos, em 2021, o IDH era de 0,806, ficando na posição 2 entre os 27 estados. Já o valor das receitas orçamentárias em 2017 foi de R\$ 232.822.496,57 (x1000), e o valor das despesas orçamentárias empenhadas foi de R\$ 231.982.243,69 (x1000), ficando nas posições 1 e 1 entre os 27 estados. A área territorial do estado em 2022 era de 248.219,485 km², ficando na posição 12 entre os 27 estados, e o número de municípios era de 645, colocando-o na posição 2 entre os 27 estados. A área urbanizada em 2019 era de 8.614,62 km², o que o deixava na posição 1 entre os 27 estados. O rendimento nominal mensal domiciliar per capita, em 2022, era de R\$ 2.148, ficando na posição 2 entre os 27 estados. A proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade, neste mesmo ano, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais era de 69,3%, ficando na posição 4 entre os 27 estados. O rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade, em 2022, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais era de R\$ 3.371, ficando na posição 3 entre os 27 estados. Em 2021, a quantidade de pessoas ocupadas na administração pública, defesa e seguridade social era de 1.355.277 pessoas, ficando na posição 1 entre os 27 estados.

Análise Comparativa das Ações Estratégicas

O Setor de Assistência Estudantil (SAES) do IFSP salienta que a partir da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010. Este veio a contribuir para que as ações de assistência estudantil fossem criadas e implementadas nas Universidades e Institutos Federais de todo o país. Até então, o IFSP desenvolvia ações pontuais de assistência ao educando, cujos recursos utilizados eram próprios da instituição; essas ações estavam previstas em um regulamento de bolsa monitoria, sendo executadas de maneiras diversas pelos campi.

A partir da Resolução nº 351/2011 que regulamentou o Programa de Assistência Estudantil (PAE) no IFSP e mais tarde sendo revogada pelas Resoluções de nº 135 e 136/2014, em seu capítulo I do artigo 1º descreve que seu programa de assistência orientar-se-á pelos princípios gerais do PNAES e deve atender a todos os níveis e modalidades de cursos presentes na Educação Profissional Científica e Tecnológica.

No IFPA este ato inicial de regulamentação da política ocorre através da Resolução de nº 134/2012 aprovada pelo Conselho Superior (CONSUP) em 04 de dezembro de 2012. No qual leva em consideração vários fatores como: os princípios referendados na Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais; o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

Um dos pontos semelhantes abordados está às linhas de ações voltadas a implementação dos programas aos estudantes, percebe-se que existe um entendimento inicial bem similar entre as duas instituições de ensino, com pouca variabilidade da compreensão da legislação do PNAES; no caso do IFPA o apoio técnico e científico ao estudante é o que lhe diferencia do IFSP.

Em relação à destinação das verbas ao programa de assistência ao estudante do IFSP, foram divididas inicialmente e prioritariamente, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Áreas de atuação do IFSP

Áreas de Atuação	Destinação dos recursos
a. alimentação b. transporte c. atenção à saúde biopsicosocial d. moradia estudantil e. apoio a estudantes-pais	65% do montante recebido
f. esporte g. cultura h. inclusão digital	25% do montante recebido
i. apoio didático- pedagógico	5% do montante recebido
J. Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.	5% do montante recebido

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. (Elaborado pelo autor -2024).

No IFPA as despesas com assistência ao estudante ocorrer por conta dos recursos consignados ao instituto, nota-se que não existe um percentual claramente definido, como no caso do IFSP, devendo a instituição compatibilizar a quantidade de beneficiários aos recursos existentes observadas os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

A distribuição dos recursos para os campi, realizada pelo IFSP, leva em consideração o Índice de Assistência Estudantil (IAE) que é obtido através do número de alunos matriculados (NAM) dividido pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município onde cada campus está sediado. No IFPA esses recursos da matriz orçamentária, para implementação das ações da Assistência, são descentralizados aos campi após apresentação do Plano de Trabalho à Coordenação das Políticas de Assistência ao Estudante-Pró-Reitoria de Ensino, no qual considera, os seguintes itens: a média ponderada do Índice de Desenvolvimento Humano-IDH dos municípios de abrangência do campus; número de alunos regularmente matriculados; e modalidades e níveis de ensino.

Através dos documentos institucionais do Instituto Federal de São Paulo-IFSP, nota-se que são questões trabalhadas constantemente por meio de ações permanentes e sistêmicas. No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) especifica os desafios estratégicos e os indicadores de desempenho que a Instituição deve monitorar e perseguir.

Existem estudos elaborados pelo IFSP que apontam fatores individuais, internos e externos que afetam tanto a evasão como a retenção.

Entre as ações que devem ser realizadas de forma a mitigar os resultados estão: definir políticas institucionais, compreender o processo de evasão, conhecer a complexidade dos fatores de êxito ou desistência do curso, monitorá-la e avaliar a implementação da política. Nesse contexto, uma das formas de capturar esses resultados é através da aplicação de instrumentos de diagnósticos, que são procedimentos metodológicos, para levantamentos de dados qualitativos que devem estar em conformidade com as orientações da CIPEE do IFSP.

As estratégias de intervenções, no IFPA, a serem tomadas com base no levantamento dos campi descrevem as ações direcionadas para cada tipo fatores de evasão e retenção. As ações que esclarecem as estratégias são monitoradas por relatórios anuais, junto às comissões de cada campus. Segue abaixo as estratégias adotadas:

Quadro 2 - Estratégias de intervenções - IFPA

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	
FATORES DE EVASÃO E RETENÇÃO	ESTRATÉGIA PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO
Fatores Individuais do discente	
Dificuldade de adaptação à vida escolar/ acadêmica.	Desenvolver programa de acolhimento e acompanhamento aos discentes.
Falta de identificação com o curso. Desmotivação com o curso escolhido.	Ações de divulgação da Instituição e dos cursos. Feiras vocacionais Política de acesso
Deficiência da organização para os estudos. Dificuldades de aprendizagem. Formação escolar anterior deficitária.	Projetos de ensino, pesquisa e extensão atrelados a políticas dos campi. Adequação dos Projetos Políticos pedagógicos dos cursos
Questões de saúde do estudante ou familiar	Programa de prevenção e orientação de serviços de saúde da instituição.
Dificuldades financeiras do estudante ou família (desemprego). Dificuldades de trabalho para discentes e egressos.	Ampliação dos auxílios de assistência estudantil e bolsas de iniciação científica e de extensão.
Fatores Internos à Instituição	
Ausência de estágio.	Desenvolver uma política de acompanhamento e intervenção de encaminhamento de estágio.

Acompanhamento pedagógico junto à coordenação de curso. Falta de aulas práticas no curso. Melhoria da infraestrutura do curso. Desempenho insatisfatório do professor.	Estabelecer política de capacitação pedagógica para o desenvolvimento de práticas docentes.
Fatores Externos à instituição	
Transporte	Articulação junto aos órgãos municipais para ampliação de transporte público
Desinteresse pela disciplina, dificuldade de aprendizagem.	Plano de acompanhamento pedagógico de cursos e minicursos sobre hábitos de estudo

Fonte: Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPA. Elaborado pelo autor (2024).

Ao relacionarmos os dois institutos, torna-se evidente a complexidade da evasão estudantil. Pois percebemos que evasão nos Institutos da Rede Federal tem sido um problema presente e regular vivido pelas instituições. Em 2022, de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha, o indicador de evasão alcançou um índice de 19,11% em toda a Rede Federal. A seguir temos dados do número de matriculados e evadidos das duas instituições no período de 2018 a 2022.

Tabela 1 - Comparativo da situação de matriculados e evadidos do IFSP e do IFPA

Ano	IFSP			IFPA		
	Número de matrículas	Número de evadidos	Taxa de evasão	Número de matrículas	Número de evadidos	Taxa de evasão
2022	52.778	12.885	24,41%	22.918	3.101	13,53
2021	50.127	3.382	6,75%	21.386	2.036	9,52
2020	43.621	4.452	10,21%	20.060	1.796	8,95
2019	43.935	6.317	14,38%	19.488	3.063	15,72
2018	40.527	6.169	15,22%	19.509	3.196	16,38

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - elaborada pelo autor (2024).

Percebe-se que no período de 2018 a 2022 houve um aumento significativo quanto ao nº de alunos matriculados no IFSP, especialmente nos anos de 2021 e 2022. No IFPA esse aumento foi mais modesto em comparação com os dados do IFSP. Em relação à evasão, em 2022, a taxa no IFPA permaneceu semelhante aos anos anteriores, com pouca variação, enquanto no IFSP a taxa de evasão aumentou drasticamente, atingindo quatro vezes a taxa do ano de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a política de assistência ao estudante ganhou destaque a partir de 2010, com a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que garante a igualdade de condições ao acesso e permanência nas escolas, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Fazer uma abordagem histórica dessa política relacionada à assistência estudantil nos levou a compreender como este processo foi construído ao longo do tempo no Brasil e dentro das instituições do IFPA e do IFSP.

De acordo com os propósitos da pesquisa estas mostraram em suas análises a evolução das políticas públicas em cada instituto, os elementos que envolvem os aspectos legais relacionados à assistência estudantil dentro do contexto educacional e a identificação de dados adicionais correlacionados a outras variáveis, como as taxas de evasão e os indicadores institucionais e indicadores socioeconômicos de cada região. Esse enfoque permitiu uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados na retenção dos alunos nessas instituições de ensino.

O estado de São Paulo e o estado do Pará apresentaram disparidades socioeconômicas significativas. Em termos de renda per capita, São Paulo possui uma economia mais forte devido à sua base industrial e de serviços, enquanto o Pará depende mais dos setores de mineração e agricultura, resultando em uma renda per capita mais baixa. São Paulo também enfrenta desigualdades de renda, mas o Pará pode ter desigualdades ainda mais acentuadas. No acesso à educação, saúde e infraestrutura, São Paulo geralmente tem vantagem, oferecendo melhores serviços e oportunidades em comparação com o Pará, especialmente em áreas rurais e remotas.

Para lidar com esses distanciamentos na área da educação, as instituições têm buscado soluções desde a aprovação das políticas de permanência pelo Decreto nº 7.234/2010. Essas medidas visam não apenas facilitar o acesso dos alunos, mas também garantir sua permanência.

O IFSP e o IFPA identificaram diversos fatores que impactam a evasão e retenção de estudantes, incluindo dificuldades de aprendizagem, questões de gestão e pedagógicas, conflitos entre estudo e trabalho, falta de

apoio familiar e problemas financeiros. Para melhorar a permanência e o sucesso dos estudantes no IFSP, é essencial definir políticas institucionais, compreender os motivos da evasão, monitorar e avaliar sua implementação.

Conclui-se que a educação não apenas impulsiona a economia, mas também promove a igualdade social ao oferecer oportunidades de aprendizado para toda população. Reduzir disparidades e construir uma base mais equitativa são funções fundamentais da educação, que não só impulsiona o desenvolvimento econômico, mas também contribui para a construção de sociedades mais justas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. **Memórias Estudantis**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

BALL, S. J. **Mercados educacionais, escolha e classe social**: o mercado como uma estratégia de classe. 1995. P. 214. In: GENTILI, PABLO (org.). (1997). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. 1997.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555552669.

BEREDAY, G. Z. F. **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo. 6. ed. São Paulo: Avercamp, 2018. v. 1. 200 P.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 mai. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970**. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 mai. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 03 de mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 4 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Conselho Superior. **Resolução nº 135, de 4 de novembro de 2014**. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE). Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/Resol_135_Aprova_Politica_de_Assistencia_Estudantil.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Conselho Superior. **Resolução nº 136, de 4 de novembro de 2014**. Aprova a Normatização dos Auxílios da Política de Assistência Estudantil (PAE). Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol_136_Aprova-Normatizacao-dos-Auxlios-Estudantis.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Conselho Superior. **Resolução nº 351, de 10 de junho de 2011**. Aprovar o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE). Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2011/resol_351_regulamento-programa-assistencia-estudantil.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)**. São Paulo-SP: IFSP, março de 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA. Conselho Superior. **Resolução nº 134/2012, 04 de dezembro de 2012**. Regulamenta a política de assistência ao estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/pdf-2012/378-leia-na-integra-a-resolucao-n-134-2012-consup-de-04-de-dezembro-de-2012/file>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)**. Belém-PA: IFPA, junho de 2019. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/site-pdi/6094-pdi-2019-2023-apos-resolucao-n-675-2022/file>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928**. Autoriza o governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília. 1995. p. 84.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.775 em julho 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. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>. Acesso em 08 jul. 2023.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.), *et all.* **Pesquisa em educação comparada:** Abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 484.

CARDOSO, F. H. “**Notas sobre a reforma do estado**”. *Novos Estudos/CEBRAP*, 1998, nº 50. 1998. p. 10.

COSTA, M. A. *et al.* **Vulnerabilidade Social no Brasil:** conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea. Rio de Janeiro. 2018.

CURY, C. R. J. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 17 nov. 2023.

DEITOS, R. A. **Políticas Públicas e educação:** aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v.32, n.2, p. 209-218, 2010. DOI: 10.4025/actascieduc.v32i2.11869.

DURKHEIM. **Coleção os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FACHIN, O. **Fundamentos da Metodologia Científica:** N. 6. Ed. São Paulo. Saraiva, 2017.

FLACH, S. F. **A educação e obrigatoriedade escolar no Brasil:** entre a previsão legal e a realidade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 285–303, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i43.8639943. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943>. Acesso em: 25 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6. ed. São Paulo. Atlas, 2019 .

HAM, C. e Hill, M. **The policy process in the modern capitalist state, Harvester Wheatsheaf**, Londres, 1993.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Avaliação de políticas públicas:** guia prático de análise ex ante. vol. 1. Brasília: IPEA, 2018a.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada-** 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2004. P. 250.

MANZON, M. **Educação comparada:** a construção de um campo. Hong Kong: CERC / Springer, 2011.

MARSHALL, J. **Introduction To Comparative and International Education**. 2. Ed. London: SAGE. 2019.

MIRANDA, J. P. R. **Análise e avaliação de políticas públicas**. Brasília: PNPAP; Recife: UPE / NEAD. 2021.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Towards a science of comparative Education**. Toronto: The MacMillan Company. 1969.

OTRANTO, C. R. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's**. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas - RETTA – PPGEA/UFRRJ. Rio de Janeiro, Seropédica: EDUR- Editora da UFRRJ. 2010. p. 89-110.

PAIVA, L. D. C.; SOUZA, N. M. P.; OTRANTO, C. R. O. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 64–74, 2016. DOI: 10.15628/rbept. 2016.3470.

PEREIRA, B. **Reforma gerencial do estado, teoria política e ensino da administração pública**. Revista Gestão e Políticas Públicas. 2011. p. 2. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_reforma_gerencial_do_estado_teor%C3%ADa_pol%C3%ADtica_e_ensino_da_administracao_publica.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

PROWSE, M. **Rumo a uma compreensão mais clara da “vulnerabilidade” em relação à pobreza crônica**. Escola de Estudos Econômicos/IDPM-Escola de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Direito. Universidade de Manchester. 2003.

RUA, M. G. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Textos elaborados para o Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Brasília: ENAP/Ministério do Planejamento. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. **Atlas socioassistencial da cidade de São Paulo** / Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. – Smads, 2015. P. 616.

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SABERES PEDAGÓGICOS DE DOCENTES NÃO-LICENCIADOS QUE ATUAM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO CAMPUS CASTANHAL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Jane Daniele Sedrim NUNES¹
Raquel Lazzari Leite BARBOSA²

Introdução

Este capítulo é fruto da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências-FFC, da Universidade Estadual Paulista- UNESP, em março de 2024, sob a orientação da Prof. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa. Trata-se de uma investigação realizada no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, do Campus Castanhil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, o qual foi implantado no ano de 2005, com o Decreto nº 5.154/2004, e visa qualificar o homem do campo de vários municípios do estado do Pará, bem como os jovens destas famílias a fim de utilizarem corretamente procedimentos que direcionem a

¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: jsedrim@gmail.com.

² Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: raquel.leite@unesp.br.

um crescimento sustentável e rentável na área de abrangência do Campus. Dada a importância desse curso, portanto, faz-se relevante investigar os processos, práticas e experiências de docentes não-licenciados relacionados ao ensino e aprendizagem, no que diz respeito tanto às potencialidades como às limitações encontradas nesse processo.

A problematização, que originou esta pesquisa, é fruto da minha própria formação enquanto bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Pará - UFPA e pesquisas realizadas na temática de docência de bacharéis no âmbito da especialização em Docência do Ensino Superior; bem como das observações e diálogos informais com colegas docentes não-licenciados, enquanto servidora do IFPA, sobre o processo de ensino e aprendizagem encontrado em sala de aula.

Além da atuação como servidora em uma instituição de ensino, e os questionamentos surgidos no decorrer de minha carreira sobre as práticas pedagógicas de bacharéis em sala de aula, o fato de ser filha de educadores também ampliou as justificativas para essa pesquisa. Em 2017, iniciei no IFPA como técnica em educação, com o cargo de contadora e, concomitantemente ao serviço público, atuei como docente de nível superior em uma instituição privada, sendo professora no curso da graduação de Ciências Contábeis, o que aumentou ainda mais as minhas inquietações acerca dos conhecimentos sobre os saberes pedagógicos de professores que não são licenciados, os bacharéis, assim como eu.

Os saberes pedagógicos são traduzidos como aqueles necessários para a atuação do professor em sala de aula, tanto presentes em suas formações acadêmicas, a partir de conteúdos teóricos, como adquiridos por meio de experiências docentes das mais diversas. As licenciaturas no país, são os cursos voltados à formação do professor para atuar no ensino básico, contudo, a legislação nacional não restringe que apenas profissionais licenciados atuem em sala de aula.

Docentes das áreas técnicas de ensino do IFPA, como os das engenharias, informática, ciências contábeis, administração, entre tantas outras, em geral, são profissionais com formação de bacharéis ou tecnólogos. Muitas vezes, esses docentes vêm da indústria ou outras empresas de iniciativa pública ou privada, sem qualquer experiência ou intimidade com a sala de aula. Essa realidade pode trazer alguns ruídos no processo de ensino e aprendizagem

que podem revelar fragilidades que carecem de uma análise rigorosa, a fim de fortalecer os processos educativos.

De acordo com Ribas (2012), a demanda de informações exige do educador uma reavaliação sobre as práticas pedagógicas em uso, necessitando do professor estratégias de ensino eficazes, as quais possam capacitar os seus alunos. O profissional que media o conhecimento técnico, muitas vezes, não possui este conhecimento pedagógico para interceder de forma que atraia o educando e o faça até se interessar pela docência superior.

Para La Torre e Barrios (2002), mediante as demandas socioculturais atuais se faz necessária a busca dos educadores pela *Formação, Inovação e Investigação*. Essa busca é conceituada como estratégias alternativas na docência que se baseiam em criatividade, qualidade, competência e colaboração. Ou seja, a formação de inovações de práticas docentes torna-se, desta forma, uma melhoria no processo de aprendizagem, pois é compartilhada entre aluno-professor e entre os próprios docentes, superando as antigas resistências e formando novas atitudes, hábitos e conceitos.

Alarcão (1996) compreende que a distinção entre o docente experiente e aquele que está atuando há pouco tempo não é, necessariamente, a quantidade de saber, mas a qualidade da experiência no sentido da dinamicidade, capacidade de previsão, e flexibilidade cognitiva para uma atuação eficaz e rápida em sala de aula. Nesse sentido, os docentes licenciados têm a possibilidade de adquirir parte dessa experiência, durante o próprio curso, no estágio supervisionado – ao contrário dos bacharéis e tecnólogos que, muitas vezes, ingressam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem passar pela experiência da sala de aula.

Os profissionais não-licenciados, que não têm a sua formação voltada para a área de ensino, enfrentam, assim, desafios para assumir uma sala de aula no âmbito do IFPA, uma vez que a rotina docente envolve diversas habilidades e conhecimentos para detectar as deficiências acadêmicas dos alunos, planejar planos de aulas, lidar com questões sociopolíticas como gênero, classe social, etnia, deficiências físicas ou mentais, o que pode interferir no aprendizado dos discentes. Os professores, mesmo dotados de grande boa vontade, nem sempre conseguem superar tais limitações, o que pode acabar desmotivando os alunos ao estudo e à pesquisa.

A Lei nº 11.892/08, que instituiu o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), trouxe consigo, muitas discussões sobre a formação docente de professores dos quadros federais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, por sua vez, a Educação Profissional se integra à Ciência e Tecnologia e as instituições de ensino podem atuar para a capacitação e formação dos docentes das áreas técnicas.

A questão de não estar inserido no desenho curricular dos cursos de bacharelado e tecnologia, disciplinas voltadas às práticas pedagógicas, pode interferir na formação dos docentes. Se o docente não tem nenhum contato ou experiência com as teorias e práticas pedagógicas na graduação, pode haver dificuldades relacionadas à adaptação e à formação desses profissionais em sala de aula.

É de grande valia conhecer o que fundamenta um profissional de uma área técnica a ensinar, o qual não possui em sua graduação disciplinas pedagógicas em sua estrutura curricular. Dentro deste contexto, estudar sobre a formação do educador não-licenciado, conhecer melhor sua identidade e subjetividade, retrata a realidade da formação e constituição do ensino técnico e tecnológico no país. Desta forma, questiona-se: quais os saberes pedagógicos do professor bacharel atuante do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA?

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar como se compõem os saberes pedagógicos do docente não-licenciado que atua do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA. Fundamentados em uma perspectiva qualitativa, em que se pode compreender fatos sociais a partir dos sujeitos investigados, tendo o pesquisador um papel fundamental na coleta de dados (Ludke; André, 2004), e com a intenção de adentrar nesse território de uma forma rigorosa em busca de informações que ancorem nossas análises, entrevistamos cinco professores da área técnica do curso em questão e dez alunos, sendo dois de cada docente.

Metodologia

Esta pesquisa foi produzida a partir das relações entre as percepções dos professores e de seus alunos e, concepções sobre *representação social e práticas sociais* de Roger Chartier foram essenciais para a reflexão sobre as ações e posicionamentos dos sujeitos estudados a partir das interrelações na sociedade. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas com cinco professores da área técnica do curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA, e dois alunos de cada docente pesquisado, o que proporcionou uma aproximação com a *representação* de docentes e discentes do curso técnico integrado ao ensino médio acerca da temática dos saberes pedagógicos; além da análise documental do Projeto Político-Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA.

O trajeto do processo para chegarmos aos entrevistados iniciou com o envio de uma solicitação de autorização, via e-mail, para o Diretor Geral do Campus Castanhal- IFPA. Nesse documento, foi apresentado o objetivo da pesquisa, bem como a identificação da pesquisadora e de sua orientadora e o programa de Pós-Graduação que participa. Também foi encaminhada uma carta de anuência para que o gestor a assinasse, demonstrando a permissão do início à pesquisa. Após a sua aprovação e uma breve análise de currículos cadastrados na Plataforma Lattes pela pesquisadora, a fim de selecionar aqueles que apresentassem formação acadêmica apenas em bacharelado, por intermédio do coordenador do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA, foram marcados os encontros com os professores e alunos.

Dos cinco professores entrevistados, quatro foram em salas administrativas, como sala de reunião, da coordenação e na sala do núcleo de contabilidade; apesar do agendamento na sala de reunião, um docente achou mais cômodo que a entrevista ocorresse em sala de aula, no bloco de ensino, pois ele, o professor, já se encontrava nesse ambiente. Quanto aos alunos, todos os encontros se deram nos intervalos das aulas, no período da manhã, no pátio escolar, onde é comum que eles interajam com os demais alunos, professores e servidores. Todas as entrevistas ocorreram no mês de abril de 2023.

O coordenador antecipou aos entrevistados os objetivos da investigação, entretanto foi nos encontros que realmente ficou claro para os professores e alunos sobre o que se tratava a pesquisa. De acordo com Bourdieu (2007), esse é o momento para esclarecer alguns pontos da investigação ao pesquisado, como os fins da pesquisa que ele está inserido, a fim de motivá-lo à aceitação da troca de informações, ou seja, da interação social. Também foi nesse momento que os entrevistados receberam termos de consentimento, preencheram um formulário com perguntas breves de informações pessoais, receberam explicações acerca do anonimato no trabalho e consentiram que as entrevistas fossem registradas na ferramenta *gravador* do aparelho celular da pesquisadora.

A entrevista com o primeiro docente ocorreu na sala dos professores no setor bovinocultura do Campus Castanhal. Como este ambiente se localiza há 500 metros no bloco administrativo, o coordenador do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao EBT^T, gentilmente, levou a pesquisadora em veículo automotivo até o encontro com o entrevistado, a apresentou ao pesquisado e assim o diálogo iniciou.

No dia do agendamento da segunda entrevista com docente, o aparelho de condicionamento de ar do núcleo de contabilidade do Campus Castanhal, local marcado para a entrevista, não estava funcionando, entretanto o entrevistado em nenhum momento demonstrou estar insatisfeito com o clima quente da sala. No momento da sugestão de mudança de ambiente, para iniciarmos a conversa, o professor enfatizou, em uma de suas falas, que era um “homem do campo” e que estava acostumado com o calor e clima quente das aulas práticas, revelando interesse na participação e comprometimento em contribuir para a pesquisa.

Todos os docentes entrevistados foram muito cordiais durante todo o processo da investigação, e desde o primeiro contato demonstraram cordialidade, além da disponibilidade em responder às perguntas da entrevista, colaborando para a averiguação dos fatos.

Na tentativa de uma boa organização dos dados coletados, decidimos entrevistar os discentes logo após a entrevista com o docente correspondente. Entramos em contato com os docentes, agendamos a data, o horário e o local, e, após o diálogo com estes, fizemos os mesmos procedimentos com os dois alunos de cada pesquisado de forma individual. Procurou-se utilizar

uma linguagem informal com os estudantes a fim de evitar o distanciamento entre o pesquisador e os pesquisados e, assim como ocorreu com os docentes, foi perceptível que os alunos estavam muito acessíveis e cordiais no momento das entrevistas. Mesmo o encontro ocorrendo no pátio da escola, e no horário em que muitos deles se encontram para interagirem com os demais, percebemos o respeito e comprometimento que tinham com a pesquisa, ou seja, os ruídos e a presença dos demais colegas no ambiente não interferiram na participação e envolvimento dos alunos.

Após a coleta dos dados, foi feita a transcrição dos diálogos de forma integral. Inicialmente, utilizou-se a digitação por voz no *Microsoft Word*, ferramenta em que transcreve o áudio em texto. Entretanto, percebeu-se que, em função de ruídos na gravação, algumas palavras, e até mesmo frases, não foram transcritas corretamente, o que necessitou de uma análise minuciosa e correções incorridas de forma manual. A partir das transcrições, foi possível iniciar as análises das entrevistas semiestruturadas dos docentes e discentes, e organizar a investigação de forma a reunir características semelhantes e diversas entre os participantes da pesquisa.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), a intenção foi analisar a formação do corpo docente do curso em relação aos saberes pedagógicos. Mais de sessenta por cento dos professores são bacharéis ou tecnólogos e não possuem em suas formações conhecimentos acerca de como ensinar, o que é característica dos cursos de licenciatura.

Acerca dos critérios para a seleção dos cinco docentes investigados, o professor coordenador explicou que a composição de docentes do IFPA Campus Castanhal evidencia um grande e nítido pluralismo ideológico, iniciado desde a transformação da então Escola Agrotécnica em Instituto Federal do Pará- IFPA. De acordo com o coordenador, existe uma segregação entre os docentes do campus, em que uns aderem ao modelo *Fazenda-Escola*, cuja ênfase é baseada na visão tecnicista de ensino, e outros adotam a educação mais “libertadora”, fundamentada em processos de vivência. O professor justificou que a escolha dos cinco docentes para a entrevista representaria essas duas correntes de linhas de pensamentos existentes no campus Castanhal, contribuindo de forma significativa para a pesquisa.

O professor coordenador se referiu à consequência comportamental dos servidores mediante às mudanças estruturais que a instituição sofreu a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases- LDB Nº 9394/96, em que o ensino passou do modelo prescrito no Sistema Escola-Fazenda, baseado no domínio da técnica, para o modelo conforme a Reforma da Educação Profissional- REP direcionou, fundamentado em um ensino que orientasse o aluno a obter capacidade de realizar atividades com criticidade, além do melhoramento das técnicas por ele utilizadas, dessa forma, indo além do executar.

Segundo Oliveira,

A instauração desse processo gerou na comunidade escolar movimentos e dualismo: resistência e adaptação em relação à nova proposta imposta pelo MEC. Esses movimentos causaram no interior da instituição mobilizações, distanciamentos, discursos, estratégias individuais e de grupos que se refletiram no espaço escolar e delinearão contornos ao currículo (Oliveira, 2007, p.184).

Para organizar os dados e manter a privacidade das informações dos entrevistados, utilizamos letras para identificar os docentes, e letras e números para identificar os dois alunos de cada professor. Para os docentes utilizaremos as letras A, B, C, D e E; e para indicar os alunos: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2, E1 e E2. Abaixo a caracterização dos investigados:

Tabela 5 - Caracterização básica dos professores entrevistados

Participante	Gênero	Idade	Tempo como docente	Tempo no IFPA como docente
A	M	41 anos	7 anos	7 anos
B	M	59 anos	13 anos	13 anos
C	M	37 anos	10 anos	6 anos
D	M	36 anos	9 anos	9 anos
E	F	53 anos	23 anos	23 anos

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

A professora E é a que possui mais tempo de atuação no IFPA-Campus Castanhal, 23 anos, e o docente C o que possui menos tempo, 6 anos, tendo iniciado a sua atuação em 2013 em outro Instituto da Rede

Federal de Educação, como professor substituto. O professor A é o único egresso do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), e demonstrou possuir orgulho pela passagem como aluno no Instituto Federal do Pará- IFPA. O docente D é o entrevistado mais novo e atua no Campus há 9 anos, e o B o que possui mais idade, atuando há 13 anos como professor no IFPA- Campus Castanhal.

Tabela 6 – Formação acadêmica/ titulação

Participante	Formação inicial	Pós-Graduação
A	Graduação em Medicina Veterinária	Mestrado em Ciência Animal Doutorado em Ciência Animal
B	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenv. Sustentável
C	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agronomia Doutorado em Agronomia
D	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agronomia Doutorado em Entomologia
E	Graduação em Agronomia	Mestrado em Zootecnia Doutorado em Ciência Animal

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

Dos cinco docentes entrevistados, quatro possuem a formação superior em Agronomia, curso pertencente ao Centro de Ciências Agrárias, e um professor é formado em Medicina Veterinária, graduação pertencente à Faculdade de Medicina Veterinária. Exceto um docente, não possui o título de Doutor, o professor B, o qual foi convidado a participar da pesquisa devido ao seu notável prestígio na instituição estudada. Atualmente, o docente B é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do IFPA Campus Castanhal. Na percepção dos entrevistados, todos possuem muita habilidade no ensino das aulas práticas no curso médio em Agropecuária, sempre citando em quais áreas eles lecionam, como mecanização, pragas, polinização, bovinocultura, dentre outras.

Apesar da semelhança formativa dos docentes, todos bacharéis na área de conhecimento de Ciências Agrárias, durante as entrevistas foi possível perceber que eles enxergam a docência no curso técnico médio em Agropecuária de formas diferentes, o que demonstrou a importância das representações neste trabalho, criando a possibilidade de compreender os saberes pedagógicos dos educadores não-licenciados, os quais certamente representam os docentes do IFPA- Campus Castanhal, a partir das falas dos professores investigados. Cabe ressaltar que essas diferenças não estão diretamente vinculadas à idade ou tempo de atuação dos professores, revelando que são provenientes de concepções baseadas nas experiências de cada um.

Sobre a definição dos discentes entrevistados, abaixo temos as particularidades dos alunos.

Tabela 7 - Caracterização dos alunos entrevistados

Participante	Gênero	Idade	Ano acadêmico
A1	Masculino	18 anos	2º ano
A2	Feminino	18 anos	2º ano
B1	Masculino	18 anos	2º ano
B2	Feminino	18 anos	2º ano
C1	Feminino	18 anos	3º ano
C2	Feminino	18 anos	3º ano
D1	Masculino	18 anos	2º ano
D2	Feminino	18 anos	2º ano
E1	Feminino	18 anos	3º ano
E2	Feminino	18 anos	3º ano

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

Acerca dos discentes entrevistados, todos tinham a mesma idade, 18 anos, não necessitando, portanto, de autorização do responsável legal no Termo de consentimento livre e esclarecido, e foram selecionados de acordo com a disponibilidade no horário do intervalo de aulas. Três deles se identificaram como sendo do gênero masculino e, sete, como sendo do feminino. Seis deles estavam cursando o segundo ano do ensino médio Técnico em Agropecuária integrado, e quatro estavam no último ano do curso.

Apesar de alguns demonstrarem uma certa timidez na entrevista, aparentaram estar satisfeitos em contribuir com a pesquisa ao responderem às perguntas com entusiasmo. Como todas as entrevistas ocorreram

no intervalo das aulas do período da manhã, horário em que praticam as refeições, os discentes se mostraram muito disponíveis para a pesquisa, o que colaborou muito para os fins da investigação.

Análises e discussões

As representações indicam o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler por diferentes grupos sociais (Chartier, 1990, p.183), ou seja, para Chartier as representações seriam o resultado das práticas em determinado contexto social. Desta forma, tentaremos compreender quais são os saberes pedagógicos que os docentes bacharéis do IFPA- Campus Castanhal possuem a partir dos diálogos e de suas práticas particulares, voltando-se às singularidades do *locus* estudado.

A partir dessa concepção, e acreditando que os discursos dos investigados conduzam à análise dessa pesquisa, serão apresentadas a seguir as narrativas dos sujeitos da pesquisa, as quais são, por vezes, compartilhadas entre os participantes, como também adversas, demonstrando que as representações do IFPA- Campus Castanhal não são neutras, ao contrário, possuem um poder de atuação sobre os indivíduos pertencentes ao espaço escolar.

Investigar a representação dos docentes e discentes neste estudo, concede-nos mais clareza sobre os *Saberes Pedagógicos* dos professores do IFPA Campus Castanhal.

Com o propósito de compreender de forma mais significativa as práticas docentes dos sujeitos desta pesquisa, foi questionado aos professores sobre como se baseiam para a organização e planejamento docente. Ou seja, como fundamentam pedagogicamente suas aulas? Retomo novamente a afirmação de que os entrevistados são docentes não-licenciados, e que não tiveram em seus currículos acadêmicos disciplinas voltadas aos assuntos pedagógicos.

Dos cinco professores, quatro deles apontaram que em sala de aula se baseiam na experiência que tiveram, enquanto alunos, com seus antigos professores, fundamentam-se na vivência durante a participação em seminários de pesquisa e estágios na docência durante os cursos de mestrado e/ou doutorado. Somente um professor respondeu que a participação em movimentos sociais e o conhecimento da realidade das famílias de agricultores tinham o ajudado bastante com a organização de suas aulas práticas.

Pesquisadora: Professor(a), em que você se baseia para organizar suas aulas?

Professor A: Eu admirava muito a didática de alguns professores que tive durante a Graduação. E assim, eu fui tentando pegar o jeito deles de ministrar aulas. Então, quando fui ministrar aulas, eu já sabia muito bem como me comportar. Eu não tive problemas de adaptação.

Professor D: A minha organização de aula é baseada, principalmente, no que vivi na pós-graduação. (...) hoje em dia, de uma forma *tentativa e erro*, em que eu observo como os alunos vão recebendo minhas aulas e quando percebo que alguns *slides*, por exemplo, não estão muito compreensíveis, eu os altero para as próximas turmas. Fico refletindo na percepção dos alunos, se as aulas estão monótonas, e assim vou adaptando as aulas de um ano para outro.

Professor C: O que me ajudou bastante foi o fato de ter tido disciplinas como metodologia da pesquisa no Programa de Pós-Graduação durante o Mestrado e o Doutorado, que foca em seminários, na questão de sala de aula, além do estágio na docência, disciplina obrigatória, que prioriza a didática em sala de aula.

Professora E: O único treinamento didático que considero ter tido, durante toda a minha formação, diz respeito às apresentações de seminários que tínhamos.

Professor B: (...) conheci a realidade dos agricultores do meio rural, participei dos movimentos sociais em Carajás, e acabei levando muito dos meus alunos para visitas técnicas. (...) levava os alunos também para assentamento rural; visitávamos as feiras do ver-o-peso e a do açaí, em Belém, para que os alunos conhecessem como ocorria a comercialização das ilhas. (...) a didática que usávamos era a questão da prática, visitar os centros de comercialização e fazer os estudos.

A partir das narrativas de todos os sujeitos da pesquisa, é possível observar que o planejamento e organização de suas aulas se baseiam em suas experiências vividas, tanto experiências vivenciadas enquanto alunos, quanto experiências de vidas vivenciadas anteriormente ao efetivo trabalho docente. Sobre isso, Pimenta (2007) classifica como *Saberes experienciais*, ou seja, conhecimentos baseados nas trajetórias de vida do professor, que permeiam às referências das práticas docentes de seus educadores, as quais, por algum motivo, foram marcantes na vida acadêmica, bem como estão fundamentados em experiências vividas anteriormente à carreira do magistério.

Segundo o entrevistado A, é possível analisar que a admiração passa por um caminho de subjetividade entre o estudante e o professor, no momento em que o investigado afirma se inspirar nos professores de sua academia superior para formar sua identidade profissional. Para isso, duas reflexões podem ser feitas, pois a partir do momento em que o sujeito da pesquisa se inspira em seus antigos professores, há uma reprodução do modo de ensinar, pois seus docentes foram, assim como o entrevistado, professores não-licenciados. A segunda análise decorre do fato do investigado se basear em uma prática docente voltada ao ensino superior, pois a afirmação foi de que a admiração surgiu enquanto ele cursava Medicina Veterinária, sendo o docente analisado um atuante do ensino médio. Quais seriam as implicações voltadas à aplicabilidade de uma metodologia destinada para alunos do ensino superior, aos alunos da última etapa da educação básica? A Lei de Diretrizes de Bases de Educação Nacional- LDB nº 9394/1996 colabora nesse sentido, pois não define as referências aos conhecimentos didático-pedagógicos para o profissional do ensino médio, deixando uma lacuna a ser preenchida pela classe docente.

O investigado A também descreveu que a experiência como palestrante em uma empresa de assistência técnica o ajudou a criar desenvoltura dentro de sala de aula, como revelou:

Professor A: Antes do trabalho docente, eu trabalhei como assistente técnico em uma empresa que atuava com dietas para animais. Nesta instituição, eu palestrei cursos, que é mais ou menos semelhante à questão das aulas.

Nota-se que, a partir do depoimento acima, o entrevistado A também se baseia em um modelo de aula fundamentado em palestras, ou seja, em que somente o professor fala. Segundo Paulo Freire (1986, p. 31), “[o importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento]”, afirmando a necessidade de se repensar sobre o tradicional modelo expositivo de aulas, e a participação ativa e fundamental que o aluno deve possuir para a consolidação do aprendizado. Os autores Gauthier *et al* (2013) também tratam dessa questão no momento em que defendem a teoria de que ensinar não é meramente transmitir um

conhecimento e repassá-lo em sequência para um aluno, mas estar atento ao seu discente, no sentido de ter uma relação com esse aluno receptor e apoiá-lo para o alcance da concretização do ensino e aprendizagem.

O contato com as turmas de Graduação, durante o estágio da Pós-Graduação, segundo os professores D e C, foi a base didática que contribuiu bastante para a habilidade de organização e planejamento docente. O entrevistado C nos detalhou como ocorria esse aprendizado:

Professor C: Nessa disciplina de estágio na docência, disciplina obrigatória do programa de Mestrado e Doutorado, escolhia-se uma disciplina dentro da grade do curso de Agronomia, o professor selecionava os conteúdos e ficava no final da sala, avaliando a exposição dos slides, bem como toda a desenvoltura que tínhamos. Ao final da aula, o professor nos dava um retorno quanto a didática em sala de aula e sugestões de melhoria. Havia um envolvimento do professor com relação a isso.

No momento da entrevista, o docente D enfatizou que, durante este estágio, foi orientado por professores bacharéis, os quais também não haviam tido em sua grade curricular disciplinas sobre as práticas docentes, confirmando a reprodução de um ensino sem fundamentação didático pedagógica.

Professor D: Sobre essa preparação de aula, eu aprendi nessa época, mas é bom deixar claro que os professores dos programas de mestrado e doutorado também não eram licenciados, assim como eu.

Esse destaque que o entrevistado nos fez, denota uma certa preocupação que o docente possui com a relação ao ensino e aprendizagem, pois deixa claro que a formação dele não foi baseada em fundamentos pedagógicos, entretanto também nos evidencia a reflexão que este professor faz sobre a importância de tais conhecimentos. Nóvoa (1997), ao definir o professor, trata da reflexão que este profissional necessita fazer sobre seu trabalho. O autor afirma que, assim como o registro das práticas docentes e a autoavaliação, a reflexão docente é um ato que deve estar contido nas rotinas do professor, a fim do aperfeiçoamento constante do ofício de ensinar.

A professora E mencionou que a participação em seminários (avaliações de disciplinas como metodologia da pesquisa), durante o Mestrado e

o Doutorado foi o suporte didático que teve antes de lecionar, como afirma no trecho da entrevista:

Professora E: A minha formação é em Agronomia e não tive disciplinas pedagógicas. O único treinamento didático que nós tivemos foi a participação nas apresentações de seminários, pois tínhamos que fazer todo o planejamento, a pesquisa do assunto e depois organizar a apresentação. Era, praticamente, uma aula.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que os professores que supervisionavam os seminários, bem como acompanhavam as monitorias e avaliavam qualquer tipo de planejamento ou preparação e exposição de aulas dos quatro sujeitos investigados durante a Pós-Graduação, não somente o professor D, eram docentes bacharéis, os quais também não possuíam conhecimentos didático-pedagógicos em suas formações.

Os investigados partilham um ponto em comum sobre o suporte à organização e planejamento docente que deve ser citado neste trabalho, o qual se trata da troca de experiências entre os docentes; entre os educadores e seus alunos; e a experiência adquirida com os agentes do campo. Os trechos a seguir foram retirados de vários pontos da entrevista, não somente no momento do questionamento sobre como os professores organizavam e planejavam suas aulas, no entanto, são pertinentes à temática:

Professora E: (...) com a vivência no meio acadêmico, trocando experiências com vários professores, o educador vai absorvendo a forma mais fácil de ensinar, além da troca que existe em sala de aula com os seus alunos.

Professor B: Meu embasamento não é em literaturas pedagógicas, é da vivência mesmo.

Professor C: (...) quando falo sobre a questão da dinâmica e didática em sala de aula, realmente, percebo que o professor aprende com a experiência.

Professor D: As minhas aulas são organizadas e preparadas, hoje em dia, de uma forma “tentativa e erro”, onde eu observo como os alunos vão recebendo minhas aulas e quando percebo a falta de entendimento dos estudantes sobre alguns slides, por exemplo, eu os altero para as próximas turmas.

Professor B: A minha primeira experiência com os agricultores foi durante a minha infância. (...) O grande problema dos professores nas universidades, pelo menos na nossa área, é a falta de experiência no campo. Eles não têm experiência, se formam como doutores e não possuem humildade suficiente para aprender com os agricultores.

Mais uma vez a experiência é abordada pelos entrevistados como fundamento para suas práticas docentes. Em seus depoimentos, todos os entrevistados afirmam que a troca de experiências lhes auxiliam na prática em sala de aula. Nóvoa (1997, p.59) destaca a importância da troca de experiências entre os professores no interior da escola. Para ele, o desenvolvimento da profissão docente está baseado em uma cultura profissional, onde os docentes mais experientes devem auxiliar os mais jovens, demonstrando a importância da formação do professor dentro do próprio contexto escolar.

O professor D afirma que sua estratégia em sala de aula é à base da *tentativa e erro*, revelando-nos um sentimento de falta de preparo pedagógico do investigado, ao mesmo tempo que nos aponta saberes adquiridos do próprio cotidiano, sendo isto quase que como uma característica dos docentes não-licenciados entrevistados. Segundo Tardif (2012), os educadores, por meio das suas práticas diárias, constituem conhecimentos que utilizam como fundamento para desenvolver suas atividades diárias em sala de aula, ou seja, as técnicas dos professores bacharéis se apoiam “[nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural]” (Tartif, 2012, p.136).

Fica evidenciado que os *saberes experienciais* dos docentes investigados são provenientes das várias relações que eles desenvolvem com diversos agentes, desde a época como acadêmicos, até suas atuações profissionais na escola. O universo de suas ações cotidianas são, desta forma, marcas importantes para a construção de suas identidades como docentes.

No campo educacional, a posição de um docente e a forma como ele ocupa esse lugar dependem do caminho pelo qual esse professor percorreu até chegar a essa posição. Nesse sentido, o conceito de *habitus* de Bourdieu (2007) é apontado como uma relevante ferramenta que propicia a compreensão da dinâmica das relações sociais, as quais são permeadas de condições sociais exteriores e subjetivos. A definição de *habitus* trata-se de estruturas

que compõe a identidade social, ou seja, que a identidade de um indivíduo é proveniente do coletivo, da socialização. O indivíduo não é um ser isolado, pelo contrário, as disposições de um indivíduo são construídas a partir de suas experiências, assim como os sujeitos da pesquisa deixam claro ao abordarem sobre suas vivências, as quais influenciam suas carreiras profissionais.

No caso dos professores em análise, a prática docente é baseada na trajetória de vida dos entrevistados, ou seja, a organização e o planejamento de suas aulas são fundamentados a partir de experiências anteriores como palestrante em instituição privada de assistência técnica; como aluno, sendo reflexos de seus antigos professores; além da troca de experiência com seus pares, dentro de sala de aula com seus alunos e com agentes da agricultura familiar.

Com o propósito de averiguar a organização e o planejamento docente a partir do olhar discente, esta investigação também foi constituída por entrevistas com alguns alunos do IFPA- Campus Castanhal, e nesses diálogos foi questionado as suas opiniões acerca das aulas dos docentes estudados:

Pesquisadora: Como são as aulas do professor(a) entrevistado(a)?

A1: Às vezes, não é tão pedagógica, mas ele consegue fazer com que todos participem da aula dele. Ele tem uma preocupação com o aluno e, mesmo não tendo muita pedagogia, ele envolve o aluno em sala de aula. (...) A gente percebe que ele conhece sobre o assunto, e se preocupa com o aprendizado dos alunos. Ele busca saber; conversa de um por um; observa se o aluno está participando; faz prova dinâmica; ele atende à necessidade do aluno.

C1: A aula dele é bem dinâmica. Tem muita prática e teoria também, sempre uma aula complementando a outra. Todos participavam bem.

C2: O professor divide as aulas em aulas teóricas e aulas práticas. Sobre as teóricas, eu acho monótonas, pois são só slides, e os alunos não participam muito. Também tem a questão que ele, primeiro nos repassa toda a parte da teoria e, no final do ano, ele nos leva para as aulas práticas, comprometendo um pouco o avanço nos estudos, pois são muitos detalhes nas aulas dele que nós, os alunos, acabamos esquecendo. Sobre as avaliações, são tranquilas, não acontecem muitas reprovações.

B1: É uma aula dinâmica que desenvolve os alunos. A aula, por ser muito prática, leva a realidade ao aluno. Eu acho muito importante, pois seremos técnicos em agropecuária, e é muito bom trazer essa vivência para os alunos.

B2: Eu gosto bastante da aula dele. A dinâmica e a organização são excelentes. A gente consegue aprender, absorver os assuntos e se interessar. Ele nos estimula a aprender mais. Essa metodologia, de nos levar para o campo nas aulas práticas, a gente aprende mais e com facilidade.

D1: O professor T é um professor que explica muito bem. Ele nos leva bastante para o campo. A gente consegue obter bastante conhecimento e se sair bem nas provas, mesmo a disciplina dele sendo difícil.

D2: As aulas dele são excelentes.

E2: Eu acho a aula bem didática. Ela passa slides, passa atividades, então, isso ajuda a gente a assimilar o conteúdo. É uma aula bem produtiva. Ela passa várias atividades, de acordo com o conteúdo da semana.

Sob o ponto de vista do aluno A1, o professor A carece de saberes pedagógicos, mas possui desenvoltura com as aulas práticas e isso faz com que ele consiga a participação dos alunos. O aluno entrevistado percebe a preocupação do professor com o processo ensino e aprendizagem e valoriza o *saber disciplinar* do docente, quando menciona que ele possui muito conhecimento.

A aula prática, no campo, característica fundamental do curso médio Técnico em Agropecuária, é citada por quase todos os alunos como ponto positivo das aulas. O aluno B1 destaca a relevância do professor A trazer a realidade do processo da agricultura aos estudantes. Esse destaque se deve também ao *saber experiencial* do docente B, por exemplo, pois as vivências do professor investigado, desde sua infância em propriedades de agricultores mediante à agricultura familiar, assentamentos rurais e mercados municipais, como o ver-o-peso, segundo o aluno investigado, contribuem de forma significativa ao aprendizado prático.

Perguntei também se haveria alguma sugestão de melhorias para as aulas dos professores em questão, e os alunos estudados responderam:

A1: Ele deveria melhorar a flexibilização, negociação com os alunos.

C1: Seria muito bom se ele pudesse revezar uma aula teórica e uma prática, dessa forma, melhorando a fixação do conteúdo.

B1: Ele poderia militar menos em sala de aula e, dessa forma, evitar certos constrangimentos ocorridos quando o assunto é política.

D1: Eu acho que ele deveria utilizar mais os trabalhos em equipe, como seminários, por exemplo.

Como sugestões de melhoria aos docentes entrevistados, as respostas apontam para temas pedagógicos, no sentido de se utilizar mais ferramentas no processo educativo, como citam os alunos C1 e D1. Já os discentes entrevistados A1 e B1 tratam de questões comportamentais, que demandariam mais sensibilidade do professor, no sentido de compreender a realidade do aluno, resgatando seus sofrimentos, e utilizando, assim, o vínculo emocional para aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem, como Freire (1996) defende na teoria chamada de “pedagogia do afeto”.

Ainda durante a conversa, ao falar sobre a organização de aulas, o docente E comentou sobre a necessidade de controlar a turma:

Professor A: Eu sinto a necessidade de controlar a turma, pois existem alunos difíceis, e eu acredito que eles têm que realmente parar para entender o conteúdo, precisam prestar a atenção e ficar tranquilos. Com o tempo, eu vou abrindo espaço para conversas de diferentes assuntos, criando uma certa intimidade com os discentes, mas em um primeiro momento, eu preciso criar essa “capa”.

A “capa” a que o professor se refere está relacionada a uma proteção, um distanciamento entre o educador e o discente, a fim de impor o respeito em sala de aula e assim garantir a participação dos alunos. Neste momento, acredito ser relevante trazer como suporte teórico Bourdieu, quando o autor trabalha a violência simbólica como sendo uma “[violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação]” (Bourdieu, 2003, p.3).

Nesse contexto, as escolas e os profissionais da educação são responsáveis por essa relação de dominação no momento em que estes agentes impõem alguma ideia ou comportamento aos alunos, reprimindo de certa forma a individualidade dos discentes, os quais se tornam reféns da situação nesse processo. Nessa relação de dominação, o estudante concede à violência simbólica frente ao poder que o docente exerce em sala de aula, como percebemos em alguns trechos das entrevistas com os alunos quando questionados sobre as aulas dos docentes entrevistados:

A2: A metodologia de ensino dele é muito boa, porque a minha turma é bagunceira, e na aula dele todos conseguem prestar atenção e absorver o

conhecimento que ele passa. Ele consegue dominar a turma.

A1: Ele precisa melhorar o método dele, o jeito dele. Ele é um pouco grosso às vezes, mas é jeito dele...

B1: (...) parece que somente a opinião dele que é a certa, e a do aluno é a errada. Temos medo de uma retaliação do professor, pois eu não posso penalizar o professor, mas ele pode levar para o lado pessoal e fazer isso com os alunos, caso tenha uma opinião contrária.

E1: (...) Ela conduz bem a sala de aula porque os alunos têm um certo medo dela, por ela ser muito rígida, e por conta disso, nem todo mundo participa das aulas.

E2: (...) ela é muito rígida com relação ao uniforme escolar. A gente sabe que está no regulamento, mas os alunos não seguem. Ela exige muito do aluno o uniforme, sapato fechado... Ela cobra de todas as turmas e, quando ela faz isso, o aluno se sente constrangido, por isso temos receio da professora.

Os alunos confirmam a relação de dominação que ocorre em sala de aula quando citam, por exemplo, o medo dos professores e o constrangimento, que podem sofrer em sala de aula, razões que os impedem de se manifestarem livremente. Podemos observar que a violência simbólica é tão suave, que os alunos participantes da pesquisa no IFPA não percebem as imposições sofridas, e acreditam que é uma relação natural existente entre eles e seus professores no processo formativo.

Considerações finais

A partir das entrevistas com os docentes, foi possível perceber que no IFPA- Campus Castanhal há uma relação de disputa de poder, que envolvem práticas docentes baseadas em dois modelos de ensino: o modelo escola-fazenda, em que o ensino é mais voltado às práticas no campo, e o modelo mais moderno, o qual é voltado mais para as questões contemporâneas. Esta análise dialoga com o conceito de campo social de Bourdieu (1983a), que se refere a um determinado espaço que acomoda constantes lutas simbólicas entre classes, as quais buscam sempre ou alcançar ou manter-se no poder. Essas relações de poder se manifestaram durante todo o percurso desta investigação.

O estudo viabilizou compreender que a organização e o planejamento dos docentes bacharéis estudados são baseados em seus *saberes experienciais*, os quais são provenientes:

- das experiências enquanto alunos, com seus antigos professores;
- durante a participação em seminários de pesquisa;
- participação na disciplina estágio na docência, a qual possui caráter obrigatório em alguns cursos de pós-graduação;
- da experiência como palestrante em empresa da iniciativa privada;
- da troca de experiências com seus pares, com alunos em sala de aula e com agentes do campo.

Compreendemos que a prática docente dos investigados é, de certa forma, baseada na intuição, constituída por situações e práticas vivenciadas pelos professores, como confirma o professor D ao falar que suas aulas são fundamentadas na “tentativa e erro”, confirmando a necessidade de uma formação pedagógica no Campus.

Percebemos também a relevância da troca de experiência entre seus pares para o docente não-licenciado, quando todos os professores participantes destacam a importância da troca de experiência com outros professores, ratificando o que Nóvoa (1997) afirma sobre o papel fundamental da ação educativa no contexto escolar pelos próprios professores, onde o educador mais experiente ajuda na formação do professor mais jovem na carreira.

A investigação evidencia que há uma certa preocupação dos docentes entrevistados com uma possível “moldagem” de práticas docentes inspiradas em professores desprovidos de conhecimentos pedagógicos, no momento que afirmam terem sido acompanhados e avaliados na disciplina de estágio na docência por professores não-licenciados, demonstrando mais uma reflexão dos educadores acerca de uma atuação docente baseada em modelos repetitivos sem fundamentação pedagógica.

Ainda acerca da análise das práticas escolares dos professores investigados, entrevistamos dez alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal, e a percepção que eles possuem é de que os docentes não-licenciados têm uma bagagem muito extensa de conteúdos, valorizam o *saber disciplinar*; destacam a importância das aulas práticas ocorridas no campo, fora da tradicional sala de aula; percebem

que seus professores possuem uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem; entretanto, não possuem os saberes didáticos e pedagógicos, os quais, na visão desses discentes, facilitariam no aprendizado.

Durante o diálogo com um dos alunos entrevistados, identifiquei sentimentos de desafeto com relação à questão comportamental docente, indicando resistência à dominação existente no cotidiano escolar. Contudo, no geral, percebi que os alunos temem em contradizer os seus professores, e mediante à pesquisadora também ocorreu isso, já que faço parte do quadro funcional do IFPA. Esta percepção dialoga com a temática de representações sociais de Chartier (1990), pois segundo o autor, uma história pode ser caracterizada pela representação das relações sociais que envolvam força simbolicamente. Nesta relação, os dominados aceitam ou rejeitam as práticas do cotidiano que objetivam perpetuar essa submissão. No caso estudado, os dominados são os alunos, os quais se submetem à superioridade simbólica que seus docentes possuem no contexto escolar.

Diante do exposto, podemos assinalar que as representações sociais dos professores entrevistados têm sobre como adquiriram os saberes pedagógicos são, na maioria das vezes, referentes à sua experiência de vida, não sendo, portanto, valorizado os conhecimentos científicos que ancoram a formação de professores, evidenciando-nos a ratificação da necessidade de uma constante reflexão crítica dos educadores acerca de suas práticas docentes, além da formação continuada promovida pelo IFPA. Espera-se que este estudo possa contribuir para o entendimento do cotidiano escolar dos professores não-licenciados do IFPA- Campus Castanhal, e colabore, desta forma, para reflexões e mudanças necessárias à formação continuada e permanente dos docentes.

Referências

ALARCÃO, Maria Isabel Lobo de. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre Félix. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre Félix. Algumas Propriedades dos Campos. *In. Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94, 1983a.

BOURDIEU, Pierre Félix. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Dou, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11892, 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: Dou, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 1990.

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

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira.–Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESNIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Projeto político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Castanhal, 2019.

LA TORRE, Saturnino e BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores: Estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **De Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?** 2007. 222 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBAS, Daniel. **A docência do ensino superior e as novas tecnologias.** **Revista Eletrônica Lato Sensu**, n. 1. Disponível em <http://www.unicentro.br>. Acesso em: 02 abr.2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS REPERCUSSÕES DA MATERNIDADE PRECOCE NA ESCOLARIDADE DE ADOLESCENTES MÃES DE 10 A 14 ANOS NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PARÁ

Cláudia Érika Siqueira do Nascimento LIMA¹

Raul Aragão MARTINS²

Introdução

Este capítulo é parte resultante da dissertação intitulada “Trajetória escolar de adolescentes mães de 10 a 14 anos de idade no município de Santarém – Pará” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista no ano de 2024. Minha inquietação com este tema, tem como ponto de partida as dificuldades que a experiência com a maternidade precoce e as condições socioeconômicas precárias promovem na vida de jovens mães que vivem em situação de vulnerabilidade social, ora pois, as políticas de promoção de saúde em populações fragilizadas, não são suficientes para promover a dignidade humana, assegurar os direitos humanos e reprodutivos da população adolescente.

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlia de Mesquita Filho”, UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: claudia.erika@unesp.br.

² Professor e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: raul.martins@unesp.br

Nesse sentido, este estudo emerge de um problema identificado em minha atuação profissional nas áreas da saúde e da educação. Em primeira análise, do ponto de vista da saúde pública, enquanto enfermeira, tive oportunidade de ter contato com adolescentes grávidas na assistência pré-natal ou durante o parto que tinham uma complexidade de fatores associados à concepção desse bebê no decorrer do processo gestacional. Sob outra perspectiva, que contempla a prática no campo educacional, a convivência com estudantes adolescentes de estratos sociais diversos, levou-me a refletir sobre as questões de sexualidade no contexto escolar, onde visualizo as práticas de educação em saúde para sexualidade neste espaço como uma estratégia fundamental, mas pouco explorada, para que os comportamentos de risco nesta fase da vida não venham a impactar diretamente na trajetória escolar do público infanto-juvenil.

Quanto as estatísticas da gravidez na adolescência, de acordo com o Sistema de Informações de Nascido Vivos – SINASC (Brasil, s.d), contabilizou-se no ano de 2021, 364,7 mil gestações nesta fase da vida, dado este que comparado a 2011 (560,9 mil casos), representa uma queda de 34.9% nos registros (196,1 mil casos). Faz-se importante destacar que, apesar de as taxas apresentarem redução expressiva nos últimos anos, ainda representam tema alarmante para as esferas governamentais, especialmente, pela necessidade de se aprimorar as políticas públicas do país e esforços de variados segmentos da sociedade para o enfrentamento da realidade da população adolescente (Brasil, 2021).

O Informativo das Secretarias Nacionais de Assistência Social *et al.* (2019), afirma que, no Brasil, um em cada cinco nascimentos decorre de gestações na adolescência. O Ministério da Saúde avalia aproximadamente 66% delas como não planejadas (Secretarias Nacionais de Assistência Social *et al.*, 2019). Sobre a região Norte, esta possui o percentual de 18% (65.717 casos) dos partos de adolescentes de 10 a 19 anos de idade e, atualmente, é a segunda região com as maiores taxas de partos entre adolescentes de 10-14 anos de idade, seu percentual é de 23,2% (4.057 casos), sendo superada apenas pela região nordeste com 39,4% (6.880 casos).

Os percentuais do estado do Pará chamam bastante atenção, pois identificou-se que em 2021, aproximadamente 22% (29.960 casos) dos

partos do estado estiveram associados à gravidez na adolescência, sendo 1,3% (1.783 casos) referentes ao público adolescente com idade entre 10 - 14 anos. Já no que diz respeito ao município de Santarém – PA, foram registrados 51 nascimentos de bebês de mães adolescentes com idade entre 10 - 14 anos, no ano de 2021. Este quantitativo representa uma redução nos índices se comparado ao ano de 2010, onde registrou-se 67 nascimentos para este público (Brasil, 2021).

Na tentativa de compreender melhor o tema em questão, a literatura apresentada por Heilborn e colaboradores (2006) propõe algumas reflexões importantes que nos mostram historicamente como as ponderações sobre a temática gravidez na adolescência vêm sendo modificadas. Como por exemplo, nas décadas passadas, o fato de as mulheres engravidarem logo no início da sua idade reprodutiva, não era visto como algo preocupante ou alarmante. Porém, com as mudanças de ordem social, biológica, demográficas e relacionadas com a divulgação de informações sobre as questões referentes à sexualidade, torna complexa e difícil de compreensão da ocorrência deste fenômeno na juventude.

Além disso, as relações sexuais e a ocorrência da gestação adolescente de meninas menores de 14 anos de idade são tratadas pelo Código Penal Brasileiro - CPB (Brasil, 1940) como crime sexual contra vulnerável, independente de discernimento ou não para o consentimento da vítima, ou de qualquer outra circunstância, o que nos indica uma grave ameaça aos direitos humanos e reprodutivos deste grupo etário. Em concordância com o CPB, o Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA (2021) considera os casos de gestação em meninas com menos de 15 anos, como fator que envolve desde questões de vulnerabilidade a tipos de violência, como por exemplo, a violência sexual, realização de casamentos informais ou uniões precoces e forçadas.

Nesse sentido, a ocorrência da gravidez na adolescência de 10 a 14 anos de idade pode estar associada ao abuso e violência sexual, constituindo um problema grave de saúde pública. Dessa forma, esta pesquisa concentra suas análises em adolescentes mães com idade entre 10 e 14 anos. Tal especificidade se apresenta pelo fato de a discussão sobre a gravidez na adolescência inscrever-se em variadas situações e desdobramentos que a maternidade

juvenil traz consigo e que, muitas vezes, acaba por rotular os jovens envolvidos nessa condição, deixando-os sem o suporte necessário para essa nova etapa da vida (Heilborn *et al.*, 2006).

Por fim, o que queremos sublinhar a partir deste recorte, são as repercussões da gravidez na adolescência sobre a trajetória escolar de adolescentes mães de 10 a 14 anos no município de Santarém-Pará, devido os riscos para reconfigurações ou desvios nos projetos de vida. Não é possível desconsiderar o fato de que adolescentes têm direito à educação, e é necessário assegurar-lhes esse direito para que permaneçam no sistema educativo, portanto, a condição da gravidez e da maternidade juvenil, não podem constituir impedimento para continuidade dos estudos. Então, com base no exposto, e nas reflexões desenvolvidas sobre a ocorrência do fenômeno da gravidez na adolescência na vida dos jovens, estabeleceu-se a seguinte questão norteadora: Quais as repercussões da gravidez na adolescência na trajetória escolar de adolescentes mães de 10 a 14 anos no município de Santarém-Pará?

Por conseguinte, o objetivo geral deste capítulo é analisar quais as repercussões da gravidez na adolescência na trajetória escolar de adolescentes mães de 10 a 14 anos no município de Santarém-Pará, a partir de um estudo do tipo descritivo, com abordagem qualitativa, no qual participaram 07 adolescentes mães que engravidaram com idade de 10 a 14 anos e realizaram a assistência pré-natal pelo Centro de Referência em Saúde da Mulher em Santarém-Pará.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo descritiva, com abordagem qualitativa, que visa analisar quais as repercussões da gravidez na adolescência na trajetória escolar de adolescentes mães de 10 a 14 anos no município de Santarém-Pará.

A pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2022) têm como finalidade descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, e uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

A abordagem qualitativa desta investigação é marcada pelo fato de trabalhar com o estudo da história, das relações, das representações, das

crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os sujeitos sociais fazem sobre si (Minayo, 2007).

O início desse estudo teve como cenário a Casa de Saúde da Mulher, também conhecido como, Centro de Referência em Saúde da Mulher, localizada na Avenida Barão do Rio Branco, s/n, Bairro: Santa Clara, Cep: 68005-110 no município de Santarém. Neste órgão municipal, foi realizado a análise de prontuários de 43 adolescentes mães (quantitativo total de adolescentes mães de 10 a 14 anos que realizaram o acompanhamento pré-natal nos anos de 2020 e 2021 na Casa de Saúde da Mulher).

A coleta de dados ocorreu no período de janeiro/2023 a abril/2023, e aconteceu em duas etapas: a primeira correspondeu a análise de prontuários das adolescentes mães de 10 a 14 anos de idade que fizeram acompanhamento pré-natal na Casa de Saúde da Mulher nos anos de 2020 e 2021, e a segunda etapa que foi a realização de uma entrevista semiestruturada com uma amostra dessas jovens mães que aceitassem participar do estudo.

Após a análise dos prontuários, iniciamos as tentativas de contato telefônico com as jovens mães para verificar a possibilidade de participarem do estudo concedendo uma entrevista semiestruturada. Dessa forma, após explanação e convite para participar do estudo, constituiu-se a amostra 07 adolescentes mães que engravidaram com idade entre 10 e 14 anos nos anos de 2020 e 2021, e foram acompanhadas na assistência pré-natal nesta instituição de saúde.

Optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada devido ao fato desse instrumento permitir que o pesquisador trate de temas complexos, através da conversa junto ao pesquisado, de maneira metódica, podendo alcançar resultados que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através do uso de formulários e questionários (Marconi; Lakatos, 2007).

A entrevista semiestruturada teve seu roteiro foi elaborado com base na pesquisa: “Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil – GRAVAD” (Heilborn *et al.*, 2006), sendo estruturada da seguinte forma:

a) Parte 1 – Identificação e variáveis socioeconômicas: iniciais das participantes, idade, naturalidade, religião, condições de moradia e questões referentes ao nível socioeconômico.

b) Parte 2 – Trajetória de estudo e gravidez: esta seção foi composta por sete perguntas abertas referentes à escolaridade, gravidez e experiências com a maternidade, suporte escolar e educação em saúde com foco na sexualidade. Foram utilizadas perguntas abertas, as quais permitiram que as adolescentes ficassem mais à vontade para responder e fazer os seus comentários sobre o tema abordado.

Para construção dos resultados apresentados neste capítulo, utilizou-se os dados obtidos na parte 2 da entrevista semiestruturada. Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora responsável do estudo, com duração média de 7-10 minutos, respeitando todas as condutas éticas necessárias.

A análise e compreensão dos dados, foi realizada por meio da análise de conteúdo temática sugerida por Bardin (2011), sendo essa técnica essencial para a compreensão dos dados obtidos, pois, conforme a literatura, ao realizar-se a análise de conteúdo temática com base nas unidades de codificação (palavras ou frases) é possível dar origem às categorias temáticas, ou seja, focaliza-se em dar destaque para temas ou significados que têm relevância com relação ao objetivo do estudo (Manzini, 2020).

No momento da realização da entrevista semiestruturada, todas as adolescentes mães ainda eram menores de idade, portanto, sua participação ficou condicionada a autorização individual e do seu responsável legal. Assim, o consentimento das participantes ocorreu após esclarecimentos para as menores de idade e seus respectivos responsáveis, nesse momento garantiu-se as participantes o sigilo, anonimato e respeito quanto a sua identificação, e também foram apresentados e assinados os seguintes documentos: TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; TCLE – Termo de Consentimento Livre e esclarecido para adultos responsáveis por menor de idade e cópia do roteiro de entrevista semiestruturada (arquivo digital).

Os aspectos éticos e legais que envolvem pesquisas com seres humanos foram respeitados em todas as etapas desta pesquisa, conforme aponta a Resolução 466/2012. O projeto de pesquisa desta investigação foi submetido à Secretaria Municipal de Santarém – PA (órgão responsável pelo local da pesquisa), e foi aprovado em 03 de janeiro de 2023, com a condição de ser iniciada a coleta de dados somente com o parecer favorável do Comitê de Ética.

Dessa forma, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Paulista – UNESP – Campus de Marília, o qual foi aprovado no dia 03 de março de 2023, CAAE: 66713622.2.0000.5406, nº do parecer 5.924.653.

Resultados e discussão

Para que seja possível relacionar a experiência da maternidade precoce com os aspectos escolares e condições socioeconômicas desfavoráveis é necessário caracterizar o perfil das adolescentes mães participantes deste estudo. Nesse sentido, os dados obtidos caracterizam as participantes do estudo como adolescentes mães solteiras, que não planejaram a gestação; engravidaram com idade entre 12 e 14 anos de idade; possuem alguma orientação religiosa (católica ou evangélica); não possuem renda e dependem de terceiros para o seu sustento e da sua prole, pertencem a famílias numerosas e tendem a permanecer com a sua família de origem, não formando novos núcleos familiares a partir do episódio reprodutivo.

O perfil encontrado confirma que os fatores socioeconômicos desfavoráveis somados ao início da vida sexual e reprodutiva precoce contribuem para invisibilidade da fase da adolescência, para invisibilidade do estupro de vulnerável, e demonstram a fragilidade das políticas de proteção e promoção de saúde para crianças e adolescentes. A partir desses dados, torna-se possível então, promover uma reflexão crítica sobre esse fenômeno com o objetivo de direcionar um olhar diferenciado para o público adolescente em decorrência da forte associação a contextos de vulnerabilidade social, carência de informações ou orientações sobre sexualidade, dificuldade no acesso aos serviços de saúde e desigualdades sociais.

As experiências compartilhadas sobre a maternidade precoce notadas no relato das participantes, direcionam para uma melhor compreensão dos movimentos que ocorrem na sua trajetória escolar enquanto lidam com o processo gestacional, parto, pós-parto e puerpério.

Na ocasião da entrevista, constatou-se que praticamente a totalidade de adolescentes (n=06) está estudando, sendo que mais da metade (n=04) está cursando o ensino médio. Por outro lado, esse mesmo quantitativo (n=06) referiu ter interrompido seus estudos no período gestacional,

retornando para escola em momento posterior a gravidez, apenas 01 das adolescentes permanece com a trajetória escolar regular. Todas as participantes frequentam escolas da rede pública de ensino, em sua grande maioria localizadas na zona urbana.

O Quadro 1 expõe os dados atuais sobre a escolaridade das participantes:

Quadro 1 – Características de escolaridade das adolescentes mães de 10 a 14 anos de idade que realizaram o acompanhamento pré-natal no ano de 2020 e 2021 no Centro de referência em Saúde da Mulher em Santarém-PA

Participante	Está estudando?	Continuou estudando durante a gestação?	Tipo de escola que frequenta? Localização?	Situação escolar atual
A1	Sim	Não	Pública / Urbana	Cursando o 2º ano do ensino médio
A2	Sim	Sim	Pública / Urbana	Cursando o 3º ano do ensino médio
A3	Sim	Não	Pública / Urbana	Cursando a 4ª etapa (Educação para jovens e adultos - EJA)
A4	Sim	Não	Pública / Rural	Cursando o 2º ano do ensino médio
A5	Sim	Não	Pública / Urbana	Cursando o 1º ano do ensino médio
A6	Não	Não	-	Parou no 9º ano do ensino fundamental
A7	Sim	Não	Pública / Urbana	Cursando a 4ª etapa (Educação para jovens e adultos - EJA)

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Diversos estudos relacionam a idade que a mulher tem o seu primeiro filho com o seu desenvolvimento educacional e as desigualdades enfrentadas no mercado de trabalho, sendo frequente a associação do episódio reprodutivo ao impacto negativo quanto a sua perspectiva de futuro.

No âmbito educacional, a literatura afirma que mulheres mães na adolescência apresentam probabilidade reduzida de frequentar e finalizar o ensino médio, o percentual varia entre 24% - 34%, levando a deserção e/ou discriminação em contextos educacionais e sociais, além de, reconfigurações ou desvios nos projetos de vida (Santos; Pazello, 2012; Taborda *et al.*, 2014; Brasil, 2022).

Bem como encontrado nesta pesquisa, o estudo quantitativo realizado por Almeida, Aquino e Barros (2006) com 4.634 jovens do sexo feminino e masculino em três capitais brasileiras, buscou descrever a relação entre as características da trajetória escolar e o episódio reprodutivo adolescente. Identificou-se que 39% dos participantes permaneceu na escola mesmo com a ocorrência da gravidez na adolescência, porém, os demais 61% apresentaram uma trajetória escolar irregular, marcada por interrupções, repetências ou defasagem idade-série, para que por fim, chegassem a conclusão da educação básica. Os participantes com alguma interrupção nos estudos, declararam ter tido pelo menos um episódio reprodutivo na adolescência, proporção muito maior se comparada aos jovens com trajetória escolar regular.

Nesta mesma perspectiva, Taborda *et al.* (2014) através de uma análise qualitativa, encontra dados similares aos autores supracitados. Observou-se que de 20 adolescentes mães, 13 pararam de estudar, e destas apenas 04 retornou ao ambiente escolar após o nascimento do bebê, sendo o menor percentual de retorno percebido nas meninas de classes baixas, pois a classe média, por consequência do apoio recebido pelos pais acaba priorizando a atividade intelectual para que tenham um projeto de vida futura além da maternidade.

Santos, Guimarães e Gama (2016) ao avaliar a percepção de dez grávidas adolescentes sobre o seu processo gestacional, identificou que oito não frequentavam a escola no momento da entrevista, e apenas duas haviam concluído o ensino médio. Entre as que interromperam seus estudos, a gravidez e o ingresso no mercado de trabalho foram os motivos mais relatados.

Ao conhecer a trajetória escolar de dez adolescentes mães que engravidaram com idade entre 12 e 14 anos, Farias e Moré (2011) encontraram apenas quatro estudando, duas cursando o supletivo e outras duas o ensino regular. Entre as que não estavam estudando, três planejavam retomar os estudos e outras três demonstraram interesse, mas consideravam difícil que isto ocorresse, estas foram consideradas como meninas com trajetória escolar irregular. As dificuldades e a interrupções dos estudos expressaram as dificuldades em conciliar escolaridade com a maternidade, seja em função dos cuidados com o filho ou pelos perigos que amedrontam o deslocamento no período noturno. Percebeu-se, ainda, que as adolescentes gostariam, mas não viam perspectivas de retorno à escola, em função dos cuidados com os filhos.

Diante dos dados, analisar a relação entre escolaridade e gestação na adolescência deve considerar, se for possível, a sequência temporal entre os eventos, e não desconsiderar o aspecto socioeconômico das adolescentes. A literatura é clara ao afirmar que maior parte das adolescentes de classes e regiões mais pobres do país abandonam a escola antes de concluir a educação básica ou a maior proporção do abandono dos estudos a época ou depois da gravidez para adolescentes baixa renda (Almeida, Aquino e Barros, 2008).

Sob outra ótica, Polido e Mariano (2020) avaliam seis mulheres em situação de pobreza que engravidaram na adolescência, e chama atenção ao fato de que somente 01 delas conseguiu terminar o ensino médio. A reflexão das autoras aponta o abandono escolar como antecessor da experiência da gravidez e maternidade precoce, sendo este um fenômeno motivado por diversos fatores e leva ao atraso no avanço da escolaridade. Na análise das autoras, a baixa escolaridade dessas mulheres jovens é fruto de um entrecruzamento de fatores que envolvem condições de desigualdades escolares, e são potencializadas pela experiência da maternidade adolescente, e não necessariamente são ocasionadas pelo episódio reprodutivo.

Santos e Pazello (2012) tem resultados semelhantes ao estudar os impactos da gravidez precoce a curto prazo com adolescentes brasileiras, e chega à conclusão de que a presença do filho pode reduzir as suas chances de completar as etapas do ensino de forma regular, o que pode significar apenas um atraso para conclusão das séries ou, em casos extremos, o total abandono dos estudos.

Ainda de acordo com os autores supracitados, apenas 17% das jovens brasileiras de 10 a 19 anos de idade que tem filhos estão frequentando a escola, e o restante por alguma razão está fora do sistema educacional. A análise realizada pelos autores sobre as repercussões a curto prazo da gravidez precoce para as adolescentes brasileiras, defende a hipótese de que os impactos negativos, na condição de existirem, não são definitivos a ponto de garantir-se que irá continuar na idade mais adulta. Suas discussões, apostam que a longo prazo, o jovem possa superar o atraso escolar, eliminando os aspectos negativos da maternidade precoce, entretanto, a curto prazo, é consensual entre os autores a forte relação negativa entre filhos na adolescência e desempenho escolar (Santos; Pazello, 2012).

A discussão apresentada pelos autores Polido e Mariano (2020), e, Santos e Pazello (2012) associam-se a duas questões importantes, uma é a confirmação da existência das desigualdades de gênero, pois quando se investiga as razões para interrupção dos estudos, assim, como em outros trabalhos, estatisticamente a gravidez e os filhos são os principais motivos citados por mulheres, mesmo que seja a curto prazo. E a outra questão, são as desigualdades regionais, principalmente, no que diz respeito a efetivação de políticas educacionais, econômicas e de urbanização que se mostram mais uma vez insuficientes para necessidade da população.

Outro fator importante é a característica das escolas onde as adolescentes mães estão inseridas, neste estudo, bem como encontrado na literatura, as investigações feitas sobre escolaridade e gravidez na adolescência, geralmente são realizadas em escolas públicas, este dado se justifica por ser neste ambiente a maior concentração dos jovens com trajetórias escolares irregulares, além da presença de fatores preditores ao abandono escolar. É importante destacar que esta realidade possui menor representatividade nas escolas privadas, e maior significância no segmento da educação pública (Lima; Gonçalves, 2023; Pantoja, 2003; Maranhão *et al.*, 2017; Almeida; Aquino, 2008).

Com base nos nossos achados, é possível afirmar que a narrativa das adolescentes mães participantes desta pesquisa, está em consonância com dados presentes na literatura sobre os principais fatores que levam à interrupção dos estudos, porém, o que as diferencia das demais jovens mães é o cenário pandêmico que estavam inseridas a época da gestação.

Sob essas circunstâncias, percebi na fala das participantes que quando questionadas sobre ter continuado ou não frequentando a escola no durante ou após o período gestacional, os relatos foram bastante diversificados, e refletiram as conjunturas a qual estavam inseridas na época, a pandemia da Covid-19 foi mencionada com frequência na fala das participantes. Conforme apresentado abaixo:

“Não, não. Foi o tempo da pandemia em 2020, e nessa época eu não estudava no São Raimundo também, daí não consegui estudar nessa época [...] eu voltei depois da pandemia, foi em 2021, aí eu já tinha tido o meu filho” (A1).

“Não, porque era pandemia, aí não estava tendo aula na escola, e eu não conseguia acompanhar online. Aí eu parei de estudar nessa época, só depois

que eu voltei porque a neném já tinha crescido mais, e a minha mãe já conseguia ficar com ela pra eu ir para aula” (A5).
“Não (silêncio) porque quando eu fiquei grávida foi complicado, e aí eu não fui mais para escola. Depois também teve a pandemia, aí eu parei nesse tempo” (A7).

Manifestou-se na fala das adolescentes a sensação de impotência para permanência na escola, uma frase dita com constância foi “*eu não conseguia*”, e somado ao discurso, as condições gestacionais e a ocorrência da pandemia da COVID-19 aparecem como possíveis fatores para abdicar temporariamente da formação escolar, esta narrativa esteve presente na fala de 04 mães adolescentes participantes do estudo.

No meio científico, ainda são poucos os estudos realizados sobre a gravidez na adolescência frente a pandemia da Covid-19, porém, as relações do ambiente escolar com a pandemia da Covid-19 já constituem objeto de investigação no cenário acadêmico, o que nos possibilita construir uma reflexão sobre a possível associação entre esses fatores.

No Brasil são elevadas as taxas de mortalidade maternas, o que significa uma maior exposição das adolescentes grávidas à complicações, morbidade e mortalidade devido a gestação. Como descrito na literatura, a Covid-19, mundialmente, se tornou uma doença alarmante, ampla e complexa que necessita de atenção especial, principalmente direcionada às gestantes, uma vez que as alterações fisiológicas e anatômicas adaptativas combinadas ao estado imunossupressor comum durante o processo gestacional as tornam mais propensas a patógenos das vias aéreas. Sua condição clínica, aumenta o risco de resultados adversos relacionados às infecções virais respiratórias, podendo evoluir para um quadro clínico mais grave que somado aos riscos obstétricos e neonatais, em alguns casos, pode levar à óbito (Martins *et al.*, 2023; Brasil, 2020; Silva, 2020).

Sá *et al.* (2022), ao buscar verificar a incidência da gestação adolescente no período pandêmico nas Unidades Básicas de Saúde em um município da região sul do Estado do Tocantins, confirmou a permanência nos números de casos de gravidez na adolescência durante a pandemia, haja vista, sobre isso era esperado que com as medidas de restrição, distanciamento e o estado de quarentena, reduziria a ocorrência da gravidez entre adolescentes, porém as estatísticas evidenciaram que tais fatores não foram determinantes neste processo.

Muito embora a Covid-19 possa atingir todos os níveis de idade, fatores como: nível socioeconômicos, sexo, etnia e situações de vulnerabilidade aumentam os riscos em condições de vida precária, falta de dinheiro e não acesso a políticas públicas essenciais, tais como saúde, educação e assistência social. Os autores destacam que muitos adolescentes se encontram envolvidos nesse contexto de vulnerabilidade, principalmente, os pertencentes as camadas populares (Sá *et al.*, 2022).

Cabe aqui afirmar, não ser possível negligenciar os impactos da pandemia no processo educacional, primeiramente houve o fechamento das unidades escolares com o objetivo de minimizar o risco de contágio pelo SARS-CoV-2 durante a pandemia de Covid-19, nesse cenário, todas as redes de ensino precisaram suspender as aulas presenciais. Com as escolas temporariamente fechadas, foram elaborados os planos de retorno às aulas e reabertura das escolas, seguindo protocolos de prevenção à Covid-19, nesse intervalo de tempo onde as redes escolares ficaram fechadas, os alunos estudavam através do ensino remoto, utilizando a internet e ferramentas tecnológicas para participar do processo educacional, é claro que essa estratégia não alcançou todo o alunado, deixando evidente a desigualdade social quanto ao acesso as tecnologias e enfatizando que a inclusão digital não acompanhou o desenvolvimento tecnológico, portanto, não é uma realidade para grande parte dos alunos da escola pública (Souza; Pereira; Ranke, 2020).

Segundo a pesquisa supracitada, os resultados alcançados demonstram que nenhuma unidade da federação chega a 80% das casas com acesso à internet, e não chega a 60% o quantitativo de famílias com conexão à internet em banda larga, a região norte está inclusa neste último grupo (Souza; Pereira; Ranke, 2020). Nessa perspectiva, a UNESCO (2020), através dos dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação, enfatiza a ausência de acesso a Tecnologias da Informação e Comunicação, principalmente celulares e acesso à internet, intensificando o risco de defasagem de aprendizagem e a evasão entre as camadas mais fragilizadas da população.

Em estudo realizado por Souza *et al.* (2023) no estado do Amazonas sobre as ações de gestão pensadas para o retorno das aulas presenciais em meio à primeira onda da pandemia da Covid-19, foi observado que a maioria dos professores (83,3%) e alunos (63,3%) teve problemas de conexão com a internet

durante as aulas remotas e relataram este fato como diretamente relacionado aos fatores de risco de evasão, defasagem e dificuldade de aprendizagens.

Com um análise mais voltada para execução de políticas públicas educacionais durante a pandemia, a pesquisa realizado por Souza, Pereira e Ranke (2020) sobre os resultados das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e o Plano Estadual de Educação (PEE/2015) no estado do Tocantins, colocam em evidência que a realização das atividades escolares de forma remota, demonstram uma preocupação quanto ao cumprimento do currículo e dias letivos, sem direcionar esforços para ações de investimento nas escolas para aquisição de ferramentas tecnológicas ou formação de professores, contribuindo para a criação de um plano de trabalho que viabilizasse o atendimento de todos os alunos. Não apenas com conteúdo, mas com acolhimento e reconhecimento da instituição escolar como um espaço de desenvolvimento humano pela prática social.

Em resumo, considerei pertinente dispensar atenção sobre o fato da ocorrência da gravidez na adolescência ser contexto da pandemia da Covid-19, pois devido os métodos de ensino das escolas terem sido modificados em razão das questões de saúde pública, esse aspecto pode ser considerado como um fator que tem como consequência o abandono escolar para os adolescentes em contexto de vulnerabilidade.

Através dos resultados obtidos, não é possível estabelecer a sequência temporal entre as questões em análise, mas podemos afirmar, que as adolescentes mães deste estudo em sua maioria caracterizadas como meninas de baixa renda que interromperam seu estudo durante ou após o episódio reprodutivo, podem ter encontrado motivação, tanto na dificuldades da condição gestacional ou pela condição da gravidez ter ocorrido durante a pandemia da Covid-19, onde a rotina escolar foi alterada e ela não pode desenvolver as suas atividades escolares normalmente.

No quadro 2, são apresentados os relatos das adolescentes mães participantes do estudo sobre a sua trajetória escolar e o relacionamento familiar durante e após o episódio reprodutivo. A maioria das participantes declarou ter boa convivência familiar, utilizando falas curtas e comportamento tímido, essa condição pode se traduzir nas expressões “tranquilo”; “normal” e “boa”.

Cada adolescente entrevistada, esteve inserida em contextos familiares distintos no decorrer da sua gestação, chama a atenção a fala das participantes A3 e A7 que referem ter enfrentado dificuldades no relacionamento em família quando descobriram a gravidez e compartilharam essa notícia com seus familiares, sendo inicialmente complicado a convivência familiar.

Quadro 2 - Trajetória escolar e relacionamento familiar das adolescentes mães de 10 a 14 anos de idade que realizaram o acompanhamento pré-natal no ano de 2020 e 2021 no Centro de referência em Saúde da Mulher em Santarém-PA

Participante	Trajetória escolar e relacionamento familiar das mães adolescentes
A1	Relatou ter recebido apoio da família para voltar a estudar, a participante referiu morar com o seu filho, o pai do bebê, sua mãe, um tio e um primo, sobre a sua convivência familiar mencionou ser <i>“tranquila”</i> .
A2	Relatou não ter interrompido os estudos, mora com alguns familiares e quando questionada sobre seu relacionamento em casa referiu ser uma convivência <i>“normal”</i> .
A3	Relatou ter interrompido os estudos por um curto período após o nascimento do seu filho, mora com seu filho, o seu pai, madrasta e uma irmã. Quando questionada sobre seu ambiente familiar referiu ter enfrentado dificuldades na convivência familiar quando descobriu a gravidez, no entanto, considera que agora sua convivência em família é <i>“boa”</i> .
A4	Relatou ter interrompido os estudos quando seu filho veio a óbito. Mora com a sua mãe e seus irmãos, e no que se refere a sua convivência familiar considera que sua família <i>“convive bem”</i> .
A5	Relatou ter interrompido os estudos no período da pandemia, retornando no ano de 2022 para o ambiente escolar, quando sua bebê já podia ficar sob os cuidados dos seus familiares, mora com sua filha, mãe, padrasto e irmão. A participante não comentou sobre a sua convivência familiar.
A6	Participante não está estudando no momento, relata ter uma boa relação com os seus familiares, mora com sua filha, mãe e irmã. Refere que a convivência familiar é <i>“tranquilo...normal”</i> .
A7	Relatou ter interrompido os estudos no período gestacional, e quando questionada sobre seu ambiente familiar referiu ter sido <i>“complicado”</i> a convivência familiar durante a gravidez, mora com seu filho, mãe, padrasto, irmão e avô. Na ocasião da entrevista, mencionou sua convivência em família como <i>“normal”</i> .

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Ao buscar compreender as repercussões da gravidez na vida de adolescentes quilombolas, Santos *et al.* (2022) avalia a situação de dez adolescentes mães no tocante ao aspecto familiar, a narrativa das participantes se assemelha com as nossas, os adolescentes quilombolas dizem que *“não foi muito boa”* a reação dos seus familiares com a notícia sobre a

gestação, no entanto, elas declararam receber assistência positiva do pai do bebê ou companheiro.

A literatura, de modo geral, indica a ocorrência da atitude de rejeição inicial por parte das famílias das gestantes e mães adolescentes, justifica-se o comportamento em decorrência de fatores sociais associados ao preconceito. Porém, é comum que com o decorrer do processo gestacional haja uma mudança nessa postura, e as famílias acabem apoiando-as mediante a situação, tal como, foi percebido nos achados do nosso estudo (Sousa, 2013; Tabora *et al.*, 2014).

Nesta mesma perspectiva, a análise de Gondin, Gondin e Chaves (2020) com seis adolescentes mães da Amazônia Marajoara, percebem na maioria dos casos estudados ausência do suporte familiar para enfrentar as consequências acarretadas pela gravidez não planejada, principalmente, na continuidade de seus estudos. Os autores, destacam a importância da família e da escola nessa fase, nas moças estudadas, identificou-se a falta de apoio em relação a continuidade dos estudos das adolescentes grávidas e/ou mães, pois as famílias não mostraram muito interesse na volta ou permanência das jovens na escola.

Ainda de acordo com os autores, na Amazônia Marajoara, mais especificamente na comunidade Turé, caracterizados como povos ribeirinhos, fica claro que durante a gravidez e a maternidade precoce as adolescentes vivenciam vários problemas que predispõem ao abandono escolar, primeiramente, por não terem uma estrutura familiar que possa contribuir de forma positiva nessa fase, e segundo lugar, porque vivem em situação de extrema pobreza, e por fim, por serem culturalmente levadas a reproduzirem as condições de vida de suas mães, obedecendo ao calendário biológico da fase reprodutiva, tendo logo na primeira menstruação a determinação da possibilidade de engravidar (Gondin; Gondin; Chaves, 2020).

De forma distinta, Pantoja (2003) percebe na fala de adolescentes de camadas populares em Belém - PA, a nítida intenção das adolescentes mães em não seguir o ofício de suas mães, embora com a experiência da gestação precoce, as jovens tem buscado outras possibilidades para o futuro através da continuidade dos estudos, o objetivo principal delas, geralmente, é oferecer um futuro melhor para os filhos, dessa forma, a maternidade serviria de impulso para trilhar um novo caminho.

Nos achados do nosso estudo ficou claro a participação da família como rede de apoio, tanto do tipo emocional quanto financeiro para as adolescentes que se depararam com a situação de gravidez e maternidade com pouca idade. Estes resultados são encorajadores e constituem um fator de esperança para que essas jovens e sua prole se sintam acolhidas no ambiente familiar, e também compreendam a importância da escolaridade para o seu futuro.

O apoio da família foi enfatizado pelas adolescentes mães como peça fundamental para continuidade no seu projeto de vida a partir da sua experiência com a gestação e maternidade precoce. Como observado nos trechos:

“A minha família me ajudou muito tempo, aos poucos fui me organizando. Agora tá tudo bem” (A1).

“Aqui em casa, foi mais ruim assim no começo quando eu fiquei grávida, depois melhorou mais a convivência” (A3).

“A minha mãe me ajuda muito. A gente convive bem aqui em casa” (A4).

“Eu moro com a minha mãe e o meu pai, eles me ajudam demais. E agora a gente mora em outra cidade, aí tá mais tranquilo” (A6).

A experiência dessas jovens faz referência ao apoio da família como essencial em vários aspectos, para que aprendam a cuidar dos filhos, para que possam retornar aos estudos, trabalhar, conviver com outras pessoas, entre outros fatores que permeiam a sua existência.

Santos *et al.* (2018) observa o abandono dos estudos como fator desencadeado pelas reponsabilidades maternas, como uma realidade que de fato leva a interrupção de projetos de vida, como a escolarização e o desenvolvimento pessoal. Entretanto, o cuidar do filho é um aprendizado diário, uma busca pela superação e afirmação da condição de mãe, e quando existe o apoio através da presença da mãe, da irmã ou até mesmo da sogra os riscos de impactos negativos são minimizados para essa jovem.

A literatura afirma também, sobre a importância do apoio familiar para lidar com a maternidade, as adolescentes mães ou grávidas esperam encontrar no seu seio familiar a principal fonte de apoio. Essa expectativa, pode indicar uma sobrecarga do sistema familiar e uma dificuldade por parte de outros sistemas, incluindo o sistema de saúde e a escola, de serem percebidos como fontes de apoio real (Sousa, 2013).

Conforme a autora acima, com base nos resultados de seu estudo qualitativo com 20 gestantes com idade entre 14 e 19 anos de idade, percebeu-se o apoio familiar ofertado para as mães adolescentes sob diferentes perspectivas, sendo o apoio social, afetivo e material mais presente no núcleo familiar de gestantes que não deixaram de frequentar o ambiente escolar. As jovens mães que não interromperam seus estudos, além de contarem com o apoio afetivo do núcleo familiar, representado principalmente pela mãe, tiveram o oferecimento de ajuda para os cuidados com a criança após o nascimento para que a adolescente pudesse retornar aos estudos, influenciando assim positivamente sua trajetória escolar (Sousa, 2013).

Para Pantoja (2003), a família assume grande importância para se manter a opção de continuidade dos estudos, dando significado ao projeto de ser alguém na vida, e estimulando a sua permanência no ambiente escolar.

Por fim, corroborando com este argumento, foi evidenciado por Lima e Gonçalves (2023) que a fase da adolescência em si já apresenta muitas complexidades para a vida de uma pessoa, e ter filhos nesse período, de forma planejada ou não, mostra-nos a relevância em propiciar uma rede de apoio, tanto familiar quanto social, para as mães e pais adolescentes. Nesse cenário, o apoio se faz importante para os adolescentes enfrentarem os dilemas que envolvem o nascimento e a criação de um filho, e também incentiva a continuidade dos seus estudos, visando o seu crescimento pessoal e profissional.

Encerra-se este capítulo, com a compreensão de que a gestação na adolescência além de ser um problema de saúde pública, também é uma condição envolta em um contexto de iniquidades que a produz e reproduz, sendo fundamental que as políticas públicas sociais atentem para as necessidades e demandas específicas dessa população, pois apesar do aumento de cobertura e atendimento especializado para esse público no sistema de saúde, existem lacunas na construção de estratégias, programas de saúde e de prevenção que atuem nos determinantes sociais e na redução de vulnerabilidades que são desfavoráveis para a qualidade de vida do público adolescente.

Conclusão

Por meio dos resultados apresentados neste capítulo, é possível construir uma reflexão crítica sobre a maternidade precoce e a sua estreita relação com as questões de vulnerabilidade social, as desigualdades sociais e regionais, carência de informações ou orientações sobre sexualidade, dificuldades no acesso aos serviços de saúde, especialmente, no que tange a atenção primária, onde é preciso direcionar as ações de promoção da saúde para o público adolescente.

O objetivo geral proposto coloca em evidência que as principais repercussões da gravidez na adolescência na trajetória escolar de adolescentes mães de 10 a 14 anos de idade no município de Santarém-Pará tendem a ocorrer a curto prazo, gerando maior impacto primeiramente na convivência familiar da jovem mãe desde a descoberta até o momento da aceitação do episódio reprodutivo pelos seus familiares. Em caráter secundário, ocorrem as irregularidades na trajetória escolar (interrupções, repetência ou abandono), e em última instância observou-se o âmbito social afetado, por conta dos julgamentos e preconceitos envolvidos ao fenômeno da gravidez na adolescência.

Constatou-se também que todas as adolescentes entrevistadas frequentavam escolas da rede pública de ensino, a maioria cursando o ensino médio. Um dado importante encontrado é que praticamente a totalidade das adolescentes entrevistadas interrompeu seus estudos no período gestacional, retornando à sala de aula em momento posterior a gravidez. Somente uma das adolescentes mães permaneceu com a trajetória escolar regular, as demais foram caracterizadas como trajetórias escolares irregulares.

A predominância de trajetórias escolares irregulares, marcadas por interrupções nos permitem afirmar a existência de uma interligação entre a condição da gravidez na adolescência com as alterações na trajetória escolar de jovens mães, mas não nos permite determinar que a condição gestacional ocasionou o abandono escolar por parte da jovem mãe, pois no cenário desta pesquisa, especificamente, uma situação adversa fez parte do percurso gestacional da jovem mãe, uma vez que, as gestações ocorreram no período da pandemia da Covid-19 e, por essa razão, ocorreram mudanças nas rotinas escolares, como a implantação do ensino remoto e o fechamento temporário

das escolas, fatores esses que podem ter contribuído para o afastamento das adolescentes mães da escola.

Para que a maternidade não se tornasse o único papel possível para essas jovens mães, observou-se nos seus relatos a ênfase para o apoio recebido de suas famílias. Esse apoio recebido pelas adolescentes mães possibilitou que elas tivessem condições de vivenciar as demandas e responsabilidades que envolvem o nascimento do seu filho, além de auxiliar no seu retorno para continuidade dos estudos, visando o seu crescimento pessoal e profissional. Esse panorama encontrado reforça a hipótese de que a adolescência é uma fase marcada por contextos complexos, onde a vivência de um episódio reprodutivo (planejado ou não), nesse período, requer a construção de uma rede de apoio, tanto familiar, quanto social para os jovens que estão envolvidos nessa condição.

É de grande valia considerar que o desfecho dessa situação depende da rede de apoio dada às adolescentes, não somente o apoio familiar, mas da sociedade de modo geral, e também das instituições de saúde e de educação. Este estudo mostra sobretudo a necessidade de reconhecimento social do papel da família, da escola e das equipes de saúde nas ações de promoção de saúde, prevenção de doenças ou comportamentos de risco para crianças e adolescentes, principalmente, através do desenvolvimento de atividades de educação em saúde com foco na sexualidade para este público. Estas estratégias são oportunas aproximar esse tema tão importante dos jovens e da escola como um todo, e conseqüentemente contribuem para a permanência e êxito dos adolescentes no ambiente escolar.

Por fim, enfatizamos a necessidade de valorização do trabalho conjunto das escolas e equipes de saúde para a população adolescente, principalmente, pelas esferas governamentais, que ainda não tem êxito na implantação de políticas públicas para além dos documentos legais, o que faz com que na prática, a proteção pública infanto-juvenil não aconteça. Concluímos que o maior desafio na atualidade é a implementação de políticas públicas suficientes para enfrentar o problema de saúde pública da gravidez na adolescência, tanto em caráter preventivo, quanto na situação de ocorrência do fenômeno, no qual é necessário o acolhimento dessa adolescente grávida ou mãe, a fim de proporcioná-la condições para que esta não seja excluída no ambiente familiar, escolar e social.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição Chagas de; AQUINO, Estela Maria Leão. A gravidez na adolescência e a conclusão da educação básica entre jovens de três capitais brasileiras. In: ALMEIDA, Maria da Conceição Chagas. **Gravidez na adolescência e escolaridade: um estudo em três capitais brasileiras**. 2008.

ALMEIDA, Maria da Conceição Chagas de; AQUINO, E Estela Maria Leão; BARROS, Antoniel Pinheiro. Trajetória escolar e gravidez na adolescência entre jovens de três capitais brasileiras. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1397-1409, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. 70. São Paulo, 2011.

BOZON, Michel; HEILBORN, Maria Luiza. Inicialização a sexualidade: Modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: HEILBORN, Maria Luiza et al. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. p.155-206. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. 1940. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em 01/07/2022.

BRASIL. Departamento de Informática do SUS – DATASUS. **Tecnologia da Informação a serviço do SUS**. [s.d.] Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinasc/cnv/nvuf.def>. Acesso em 15/06/2022.

BRASIL, Departamento de Informática do SUS – DATASUS. **Tecnologia da Informação a serviço do SUS**. 2021. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinasc/cnv/nvbr.def>. Acesso em 01/06/2023.

FARIAS, Rejane de; MOREÍ, Carmen Ojeda Ocampo. Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, p. 596-604, 2012.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - UNFPA. Relatório sobre a Situação da População Mundial 2021. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/relatorio-situacao-da-populacao-mundial-2021>. Acesso em: 05/07/2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 Ed. São Paulo. Atlas, 2022.

GONDIN, Kelle Daiane Cardoso; GONDIN, Gilvano Duarte; CHAVES, Andréa Bittencourt Pires. Gravidez na adolescência e evasão escolar na Amazônia Marajoara: a realidade da comunidade Turé. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 60883-60903, 2020.

HEILBORN, Maria Luiza *et al.* (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: HEILBORN, Maria Luiza *et al.* (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006. p. 29-59.

LIMA, Sandra Regina Rocha de; GONÇALVES, Josiane Peres. Relações de gênero e gravidez na adolescência: vozes de mães e pais adolescentes de escolas públicas. **Dialogia**, n. 45, p. e23488-e23488, 2023.

MANZINI, Eduardo José. **Análise da entrevista**. ABPEE. 284p. Marília, 2020.

MARANHÃO, Thatiana Araújo *et al.* Repercussão da iniciação sexual na vida sexual e reprodutiva de jovens de capital do Nordeste brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, p. 4083-4094, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. – 5. Reimp. São Paulo, Atlas, 2007.

MARTINS, Ana Paula Alves *et al.* Reflexões e desafios da assistência pré-natal à gravidez na adolescência frente à pandemia de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 5, p. e13012541530-e13012541530, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; 2007.

PANTOJA, Ana Lídia Nauar. “Ser alguém na vida”: uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. suppl 2, p. S335-S343, 2003.

POLIDO, Luana Ribeiro; MARIANO, Silvana. O retrato de mães jovens: maternidade na adolescência e sua relação com a trajetória escolar. **Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, v. 6, p. 1050-1070, 2020.

SÁ, Dayanne Ribeiro *et al.* Incidência de gravidez na adolescência no período pandêmico nas Unidades Básicas de Saúde em um município da região sul do Estado do Tocantins. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 2, p. e9351-e9351, 2022.

SANTOS, Felícia Mariana; PAZELLO, Elaine Toldo. O impacto da gravidez precoce sobre os resultados econômicos e sociais das adolescentes brasileiras. **Encontro Nacional De Economia**, v. 40, 2012.

SANTOS, Laisa Silva *et al.* Repercussões da gravidez entre adolescentes quilombolas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 30, 2022.

SANTOS, Natiely Lara Borges; GUIMARÃES, Denise Alves; DA GAMA, Carlos Alberto Pelogo. A percepção de mães adolescentes sobre seu processo de gravidez. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 83-96, 2016.

SANTOS, Rita de Cássia Andrade Neiva *et al.* Realidades e perspectivas de mães adolescentes acerca da primeira gravidez. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 65-72, 2018.

SECRETARIAS NACIONAIS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, DE RENDA DA CIDADANIA, DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO *et al.* Informativo Gravidez na Adolescência: impacto na vida das famílias e das adolescentes e jovens mulheres. 2019. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/gravidez_adolescencia/informativo_gravidez_adolescencia_mds_2019.pdf. Acesso em 23/09/2022.

SILVA, Priscila Marconato da. **GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: perfil das adolescentes do Ensino Técnico Integrado ao Médio da Escola Técnica Sylvio de Mattos Carvalho – Matão- SP.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — UNESP. Araraquara, 2020.

SOUSA, Carla Roberta Macedo de. **Apoio Social e evasão escolar em gestantes adolescentes na Estratégia de Saúde da Família no município de Sobral – Ceará.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Curso de Medicina Campus de Sobral. Sobral, 2013.

SOUZA, Celestina Maria Pereira; PEREIRA, Jhonata Moreira; RANKE, Maria da Conceição. Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10844-e10844, 2020.

SOUZA, Ivan Nunes *et al.* Da sala de aula a conexão: desafios para o retorno ao ambiente escolar após a “primeira onda” da pandemia de Covid-19 em Manaus, AM. **Delos: Desarrollo Local Sostenible**, v. 16, n. 46, p. 2416-2436, 2023.

TABORDA, Joseane Adriana *et al.* Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 22, p. 16-24, 2014.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, **UNESCO**, 2020.

GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ E A PRESENÇA DE REFUGIADOS NA INSTITUIÇÃO

Regina Coeli Morais KRELLING¹

Graziela Zambão ABDIAN²

Introdução

O presente trabalho é decorrente da pesquisa que teve como objetivo geral analisar a gestão da internacionalização no Instituto Federal do Pará (IFPA) diante da presença dos refugiados na instituição, a partir de uma experiência com esse público.

No ano de 2017, trabalhando na Coordenação de Relações Internacionais, departamento vinculado à Pró-reitoria de Extensão (PROEX), do IFPA, fomos provocados, pela Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, a oferecer um curso de Português, como Língua Adicional, aos refugiados que vinham da Venezuela em busca de abrigo em nossa capital, fugindo dos problemas socioeconômicos naquele país. Vários professores, por iniciativa da PROEX, por meio da Coordenação de Relações Internacionais, passaram por uma capacitação, no início de 2018, para que pudessem estar aptos a ministrar aulas de Português aos refugiados e replicar essa ação nos diversos Campus. A autora principal deste capítulo presidiu a comissão de Organização do nosso primeiro e do segundo Encontro de

¹ Professora do Instituto Federal de Educação do Pará

² Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/ Marília.

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-565-0.p279-304>

Internacionalização do IFPA (Eninter) em 2018 e 2019, respectivamente. Continuamos com o Eninter em 2020 – 2021 (de forma *online*) e a nossa quarta edição em 2022. Nesses encontros, a Internacionalização, como o próprio nome do evento sugere, é sempre o foco principal. Conseguimos, em março de 2023, via Conselho Superior (Consup), aprovar a Política de Internacionalização do IFPA, por meio da publicação da Resolução nº 943/Consup/IFPA/2023 (IFPA, 2023). O desafio, portanto, seria pôr em prática o que determina a supramencionada resolução.

Quando iniciamos contato com os refugiados, principalmente venezuelanos, é como se nossa responsabilidade social aumentasse, por conta de uma necessidade emergencial. Esse acolhimento aos que deixaram seus países de origem, por motivos alheios à vontade deles, é algo que, ao mesmo tempo que nos fragiliza, nos traz uma força interior muito grande. A necessidade de construção, desconstrução e reconstrução de valores é algo transformador. É como se vivêssemos todo o trabalho de acolhimento iniciado por Paulo Freire, na periferia de Recife e os resultados positivos, relatados 20 anos depois do início, em Mossoró, na Semana de Arte e Filosofia. Esse é o legado que queremos deixar às futuras gerações.

O envolvimento com os refugiados foi o despertar do meu interesse em pesquisar a temática da gestão da internacionalização com foco na presença deles na instituição e foi dessa forma que busquei a realização do mestrado. Ao entender o percurso de gestão, a intenção foi a de buscar respostas, alternativas e estratégias para que o IFPA possa caminhar tendo uma visão mais ampla em relação a esse público, que aumenta, a cada dia, considerando as transformações da sociedade, visto que países em conflito vão ter sempre sua população buscando abrigo em outras nações.

Para compreensão do como se faz a gestão utilizamos a “Abordagem do Ciclo de Políticas” formulada por Stephen Ball e colaboradores, descrita no texto de Mainardes (2006, p. 47) e que consiste no referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Os procedimentos metodológicos e o material consistiram no levantamento, sistematização e análise de pesquisas já desenvolvidas no Brasil que tiveram como temática a gestão dos Institutos Federais de Educação e, também, a presença de refugiados nas instituições de ensino; levantamento, sistematização e análise

dos documentos disponibilizados no IFPA a respeito de sua criação e regulamentação na internacionalização e todos aqueles em construção ou já aprovados a respeito da presença dos refugiados; levantamento, sistematização e análise de 12 Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) de Institutos Federais de regiões diferentes do Brasil; realização, transcrição e análise de entrevistas com gestores do IFPA diretamente relacionados com a história da internacionalização e da presença dos refugiados e com estudantes e docentes que participaram do processo de internacionalização e/ou refugiados na instituição.

Entendemos que as políticas são ações desenvolvidas por aqueles que estão na sociedade e que precisam fazer com que as determinações do poder público sejam promotoras de significado real para a comunidade específica, quando pensamos em seus anseios e necessidades. Portanto, a gestão volta-se ao atendimento das necessidades da comunidade escolar e de seu entorno, conforme as características específicas de cada instituição. Esse processo é o que denominamos de gestão da política, ou seja, as práticas no interior das instituições, em nosso caso, no IFPA como sendo política de internacionalização. Entendemos que a Política de gestão, assumida pelo sentido político dos atores sociais, transforma-se em uma arena de configuração de múltiplos projetos de gestão escolar, uma esfera de produção de identidades coletivas em torno de uma hegemonização provisória. Podemos compreender assim que a gestão da escola não está dada, pronta e acabada, ou ainda que somente faz novas negociações com as políticas vindas de outras esferas, mas que ela constrói a sua própria política de gestão (Abdian; Andrade; Parro, 2017, p. 738-739).

Neste capítulo, em particular, trouxemos o contexto recente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, com foco na criação dos IFs; a análise dos dois últimos PDIs do IFPA e também das entrevistas. Esperamos contribuir para a ampliação do debate sobre internacionalização, especialmente, com foco na presença dos refugiados nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Os institutos federais de educação no Brasil e a internacionalização da ciência

Para contextualização de nosso objeto de estudo, fizemos levantamento de teses de doutorado que trouxessem dados sobre a criação dos Institutos Federais. Nossa busca foi pela expressão “criação dos Institutos Federais” por meio do *site* de busca do *Google*. Entre as opções, escolhemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), por ser reconhecida como uma das melhores universidades do Brasil e da América Latina e possui uma longa história de pesquisas inovadoras, incluindo gestão. Elencamos as que mais poderiam nos ajudar, em um quadro, em ordem cronológica de defesa, com seus respectivos títulos, instituições, nomes dos autores e orientadores.

É interessante notar que os trabalhos se assemelham, principalmente, no que se refere à parte histórica, sobre a criação dessas instituições de ensino e, como era de se esperar, a influência de outros países foi fundamental para que o governo pensasse em soluções mais imediatas, que pudessem contribuir na geração de renda, fortalecendo, de certa forma, a população mais carente, com a criação de empregos.

A nossa pesquisa parte de uma sequência cronológica de defesa desses trabalhos e observamos, que há publicações de 2013 a 2019, com predominância nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e representação de apenas uma universidade da região Nordeste do país. Desses sete trabalhos, quatro são de universidades federais, uma universidade estadual e dois trabalhos de uma mesma universidade particular, no caso a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Os títulos são semelhantes com a predominância da palavra criação (dos Institutos Federais) ou da sinônima: organização (dos Institutos Federais).

Para analisar o contexto histórico de criação dos Institutos Federais, dentre os trabalhos, escolhemos o de Souza (2019) por ser a autora, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que liderou a Câmara de Relações Internacionais do Conselho Nacional da Instituições da Rede Federal (Conif) e é referência na área da internacionalização da Educação.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte do que chamamos Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC). Considerando o espaço restrito deste texto, retomaremos o contexto histórico de sua criação a partir da década de 1960, pois nela estão contidos acontecimentos significativos para educação profissional e tecnológica.

A década de 1960 foi marcada pela mudança brusca do regime democrático para ditadura militar. Antes disso, Jânio Quadros sucedeu a JK e deveria ficar no cargo até 1965. Renunciou após sete meses, por estar envolvido em atitudes polêmicas. Com o seu afastamento, assume João Goulart em 07 de setembro de 1961. Nesse mesmo ano, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 em 20 de dezembro, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada a primeira LDB, já que não havia, até então, uma lei específica consolidando direitos e deveres no campo educacional. Esta Lei é considerada, em partes, um avanço, porque havia determinação expressa de punição a atos discriminatórios, representando, dessa forma, um tratamento mais igualitário às pessoas, independentemente de opção filosófica, ideológica, classe ou raça. Não se admitia, no bojo da lei, tratamento desigual (Figueiredo, 2019).

Com isso percebiam-se mudanças acontecendo, porém, com a promessa de promover “Reformas de Base”. Tão logo assumiu o poder, em 1964, este presidente encaminhou ao Congresso o projeto de reforma agrária, que foi rejeitado pelos parlamentares. Essa derrota o fez convocar movimentos populares para um comício no dia 13 de março de 1964, que segundo Del Priore e Venâncio (2010), reuniu cerca de 150 mil pessoas. Ali, ele anunciaria a nacionalização de refinarias particulares de petróleo e desapropriação de terras. Com isso, João Goulart desagradou os militares que se uniram às alas de direita, entre elas a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), para pedirem o afastamento do presidente, surgindo daí o famoso golpe de 64, no dia 31 de março. Aqui se inicia um novo regime que perduraria por longos anos: a ditadura militar.

Esse seria um período de opressão aos ideais de liberdade e de expressão. Seis anos mais tarde, em 1967, o governo federal, com o Decreto nº 60.731,

transfere as fazendas modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, as quais passam a funcionar como escolas agrícolas, dando ênfase à necessidade desses profissionais serem capacitados e, pelo visto, a demanda de mercado estava impulsionando esse crescimento.

Em um curto espaço de tempo, já em 1971, a Lei da reforma de ensino de 1º e 2º grau, Lei nº 5.692/1971, impõe um caráter profissionalizante obrigatório a todo o 2º grau. Manfredi (2002) nos aponta que a partir daí houve uma desestrutura da educação profissional, acabando com a compulsoriedade, ao restabelecer a distinção entre formação geral e o ensino de caráter técnico, constituindo habilitações específicas e plenas, segundo os Pareceres MEC nº 45/1972 e 76/1975.

A criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) se efetivou a partir de 3 Escolas Técnicas, em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, por meio da promulgação da Lei nº 6.545 de 1978. E assim, aos poucos, os CEFETs foram se estabelecendo, sempre partindo das escolas técnicas. Esses Centros representaram a criação de uma nova institucionalidade que, para além da mudança de nomenclatura, representou a transformação de escola de 2º grau, para instituição com cursos superiores (Figueiredo, 2019).

Somente em 1982, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, para o 2º grau, aconteceu a partir da Lei nº 7.044/82, que alterou dispositivos da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus em 1971. Isso pode ser considerado um movimento inovador em relação à Educação Profissional e Tecnológica.

O descontentamento com a ditadura e as lutas populares pelo processo de redemocratização surgem a partir de manifestações de movimentos populares, clamando pela reabertura democrática desde meados de 1970. As greves operárias no ABC paulista de 1978 a 1980 são um dos exemplos. Aqui começa um período de transição entre o regime militar e a democracia. O movimento por Diretas Já em 1983 é um outro exemplo da busca de novos horizontes. Naquela época, os exilados políticos estavam retornando ao país, aguardando por anistia, palavra que já fazia parte do cotidiano brasileiro. Aos poucos, o país vai se distanciando da ditadura militar, que termina em 1985 e dá início à Nova República.

Após 21 anos de ditadura militar, em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves é eleito, pelo Congresso Nacional, o novo presidente da república,

ainda que indiretamente. Porém, morreu antes de assumir e seu vice José Sarney dali para frente o presidente de fato e de direito. Mesmo com um governo conturbado, conseguiu a convocação para a construção de uma nova Constituição (Del Priore; Venâncio, 2010). Outro feito relevante foi a Lei nº 7.486 de 06 de junho de 1986, que dispôs do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND), para o período de 1986 a 1989, que estava apoiado em três frentes: combate à pobreza, reformas e crescimento econômico.

O I PND elenca, a respeito do ensino de 2º grau, as dificuldades enfrentadas para a democratização deste nível, por causa, sobretudo, da inadequação e insuficiência da oferta. (Figueiredo, 2019). Apesar disso, valoriza as escolas técnicas federais, assinalando a necessidade de manutenção dos seus padrões de qualidade nas modalidades industriais e agrícolas (Brasil, 1986).

Baseado nessa avaliação do I PND, o governo cria o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) que,

[...] ao longo de alguns anos, resultaria na criação de novas unidades de escolas técnicas e agrotécnicas, além da criação de cargos de professores e servidores técnicos-administrativos, com objetivo de ampliar a oferta desse nível de ensino. (Figueiredo, 2019, p. 82).

Durante algum tempo, mesmo que de forma tímida, o Programa foi benéfico às escolas técnicas e agrotécnicas. O legado de José Sarney, em relação à Educação profissional, foi planejar a manutenção do Programa.

A década de 1980 termina com a primeira eleição direta, no Brasil, definida em segundo turno, tendo como vencedor, Fernando Collor de Melo, que disputou com a atual presidente Luís Inácio Lula da Silva. Collor ficou apenas dois anos no governo (de 1990 a 1992), devido aos inúmeros escândalos de corrupção, que culminaram com um pedido de *impeachment*. A partir daí, assume o governo seu vice Itamar Franco que deu continuidade ao mandato que seria de Fernando Collor, deixando o governo em 1995.

Na gestão de Itamar Franco, sobre a educação profissional, um feito importante foi a aprovação da Lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993, que deu continuidade às ações do PROTEC, criando cinco ETF, 10 EAF e quatro Escolas Técnicas Industriais. Figueiredo (2019) acrescenta que essas

foram as últimas ações relativas à Rede Federal e que nos anos seguintes a proposta do programa estaria recebendo menos atenção do que de início.

Em 1994, é constituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, por meio da promulgação da Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, que além de integrar as instituições de educação tecnológica, vinculadas ao MEC, também abarcaria as estaduais e municipais.

A partir daí foi instituído o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, como órgão consultivo e de assessoria ao MEC. Em seguida, as Escolas Técnicas Federais se transformam em CEFETs, pelo Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997, agora, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a esses CEFETs foi permitido o oferecimento de cursos de nível superior. Porém, no governo FHC, houve uma reestruturação da presidência e ministérios que culminou com a falta de interesse em expandir a Rede Federal.

Em 2003, Luís Inácio “Lula” da Silva, eleito presidente, inicia uma gestão que duraria até 2006, mas foi reeleito e fica no poder por mais um mandato, de 2007 a 2010. Uma das primeiras iniciativas, logo no primeiro mandato de Lula, é a revogação do Decreto nº 2.208/97, que determinava que a educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria, independente do ensino médio (Amorim, 2013). O instrumento de revogação foi o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

Corroborando a ideia de integração dessa modalidade, a nova legislação indicou o caminho da integração entre conhecimentos/disciplinas técnicas e disciplinas da área geral, numa perspectiva de rompimento com o dualismo que separava educação para o mundo do trabalho e educação para a formação acadêmica (Figueiredo, 2019). Durante a sua gestão, no que concerne à educação profissional, muitos programas foram criados, aconteceu uma reorganização da Rede Federal, que culminou com a criação dos Institutos Federais, em 2008.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que antes eram: Escolas Técnicas, Agrotécnicas, os Centros Federais de Educação Técnica (CEFETs) e o Colégio Pedro II.

Muitas discussões surgem a respeito da criação e evolução dos Institutos Federais. Percebe-se que há uma certa crença de que a produção científica deve estar, exclusivamente, vinculada às Instituições Superiores de Ensino que não as de Educação Profissional e Tecnológica, como é o caso dos Institutos Federais.

Particularmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, que oferece educação profissional básica e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino. Quando assumimos a Coordenação de Relações Internacionais (CRI), antiga Coordenação de Relações Interinstitucionais, que é um “braço” da Pró-reitoria de Extensão (PROEX), em 2016, estava vigente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, em seguida, foi aprovado o de 2019-2023, vigente até o momento.

Para cumprir o objetivo proposta de analisar a gestão da internacionalização com a presença de refugiados, em seguida, contemplaremos o contexto político de influência – a internacionalização da ciência no IFPA.

Internacionalização da ciência e “internacionalização forçada”: o contexto político de influência na gestão do IFPA

O conceito de internacionalização perpassa por várias áreas. Até certo tempo, estava muito mais ligado à área da economia e dos negócios, pois as empresas tinham necessidade de expandir fronteiras e mostrar ao mundo seus produtos e *expertise*, bem como compartilhar conhecimentos para o desenvolvimento econômico mundial. Na área da educação, aqui no Brasil, foi impulsionada a partir do lançamento, pelo Governo Federal, do Programa de mobilidade acadêmica, Ciência Sem Fronteiras, em julho de 2011 (Brasil, 2022).

Uma das definições mais conhecidas de internacionalização é o de Jane Knight, do *Ontário Institute for Students in Education*: “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global no objetivo, nas funções ou no fornecimento da educação pós-secundária” (Knight, 2008, p. 21). Para o pesquisador da Secretaria de Cooperação Internacional Jesús Sebastián, Internacionalização das Instituições é “o processo de

introdução da dimensão internacional na cultura e na estratégia institucional, nas funções de ensino, pesquisa e extensão e no processo da oferta e de capacidades da universidade” (Stallivieri, 2017, p. 19).

Com o intuito de alavancar a internacionalização da Educação Superior, no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, lançou, em 2018, o primeiro edital do Programa Institucional de Internacionalização – Print, conhecido como Capes-Print, que traz, no seu bojo, uma série de requisitos que instituições de Educação Superior precisam apresentar, para que possam ser contempladas pelo Capes-Print, utilizando repasses financeiros.

O cenário apresentado indica não apenas um processo de incentivo à internacionalização da pesquisa como também inúmeros desafios inerentes à realidade brasileira postos às universidades e também aos institutos federais. Além deste processo, o país tem recebido inúmeras pessoas de nacionalidades diferentes e que se destinam às instituições públicas de ensino, o que também as impõem desafios mesclados aos de internacionalização, já que estas pessoas, muitas vezes, vêm de processos migratórios de refúgio.

Verificamos que os refugiados saem de seus países de origem, de maneira forçada e, portanto, fragilizados, acarretando um provável desequilíbrio emocional, pois tudo o que foi conquistado ao longo de um período de vida é abandonado, em busca de sobrevivência em outro país. Tudo o que querem é um acolhimento com dignidade. Ainda de acordo com o *site* do Ministério da Justiça e Segurança Pública: “O refúgio é uma proteção legal internacional. A Lei nº 9.474/97 determina como essa proteção é aplicada e como se reconhece a condição de refugiado no Brasil” (Brasil, 2020).

Os pesquisadores Ergin, Wit e Leask publicaram em 2019 um artigo no qual utilizam o termo “Internacionalização Forçada”, referindo-se exatamente a esse grupo de pessoas que deixam seus países de maneira forçada, sempre em decorrência de conflitos socioeconômicos internos e até mesmo por motivo de guerra. Talvez a “Internacionalização forçada” seja uma estratégia que venha a servir de base para que documentos específicos de atendimento/acolhimento a essa demanda seja factível.

Após os aspectos sobre internacionalização e sobre a presença de refugiados no país e nas instituições de ensino, voltamos ao trabalho da

Pró-reitoria de Extensão do IFPA, na qual a Coordenação de Relações Internacionais está vinculada. Como mencionado anteriormente, dois importantes documentos, diretamente voltados à internacionalização, foram aprovados pelo Consup, mesmo não estando no bojo das metas e objetivos elencados no PDI vigente: o Comitê de Internacionalização, criado em 2022 e a Política de Internacionalização do IFPA, aprovada em 07 de março de 2023. O primeiro surgiu a partir de uma manifestação de um convidado de uma mesa redonda em um evento de internacionalização, o Encontro de Internacionalização do IFPA (Eninter) que é realizado todos os anos, no segundo semestre, que enfatizava a existência em outras instituições e que considerava um ponto forte de construção coletiva especializada, no intuito de prover caminhos para o fortalecimento da internacionalização via a tríade ensino, pesquisa e extensão. A partir daí, surgiu a ideia de estruturar um comitê, formado por representantes de cada campus, para conhecer e colaborar com as ações de internacionalização, replicadas em seu próprio campus, para que a instituição possa entender o assunto e sensibilizar

O documento que especifica uma política de internacionalização, a nosso ver, foi um grande avanço institucional. O IFPA não poderia estar fora de uma política importante para que seus pesquisadores e grupos de pesquisa pudessem participar de editais internacionais que exigem essa política e de um plano estratégico de internacionalização que até agosto de 2013 ainda não havia sido construído.

Até aqui, apresentamos todo um cenário sobre o que vem a ser internacionalização da ciência, conceito, estratégias e o suporte de organizações governamentais para sua promoção, apoio e fomento às instituições de ensino, fazendo com que possam competir de forma globalizada, no sentido de desenvolvimento de suas pesquisas. Identificamos, também, a presença de refugiados no nosso país que tem relação direta com o processo de internacionalização. Em seguida, analisaremos os PDIs do IFPA, identificando, a partir deles, como é a gestão da internacionalização com a presença dos refugiados.

O contexto da prática

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA é o documento que fundamenta as ações da instituição, com orientações e direcionamentos

à gestão, sobre o caminhar da instituição. Nesta Seção, analisamos os dois últimos documentos com destaque para a gestão do processo de internacionalização com foco na presença dos refugiados.

O PDI 2014-2018

Para a construção deste PDI, foram chamados todos os servidores que fazem parte do IFPA e com espaço à participação da comunidade discente. A cada 4 anos, o documento é renovado, podendo ser atualizado durante sua vigência, levando em consideração a revisão de metas, incluir outras e realizar ajustes pertinentes, principalmente, a depender de demandas, vindas do governo federal.

Na apresentação desse documento, há uma breve explicação sobre a situação política e econômica do Brasil e os impactos na área educacional, reverberando nos indicadores e metas estabelecidos pela instituição para que pudesse oferecer um trabalho de excelência, com mais matrículas, portanto mais alunos, assim como infraestrutura adequada às demandas do IFPA.

O documento traz uma observação importante, ao mencionar o contexto favorável, quando de sua elaboração original, já que as expectativas eram propícias a um aumento da matriz orçamentária, considerando a política de atendimento às demandas sociais e educacionais que se seguiam de anos anteriores.

Sobre esse aspecto, o documento nos apresenta:

Esse contexto motivou os gestores das unidades desta Instituição a ter uma visão estratégica bastante ambiciosa em termos de crescimento de sua infraestrutura física e de número de matrículas, para os anos de 2014-2018. Entretanto, dois anos depois, esse contexto é alterado significativamente, com a redução da Matriz Orçamentária e dos recursos da expansão das Instituições, comprometendo drasticamente o alcance das metas estabelecidas (IFPA, 2017a, p. 24).

Assim que iniciou a vigência do PDI – 2014-2018, houve necessidade de uma adequação do documento, no sentido de corresponder ao Plano Nacional de Educação (PNE), recém aprovado, porém, este apresentava metas muito distantes da realidade da instituição e que para que houvesse

uma adequação, seria preciso dispor de recursos extraorçamentários, porém, outras metas nem tanto assim. Portanto, se fazia necessário um alinhamento do PDI vigente com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

O processo de revisão do PDI anterior, para a construção do instrumento subsequente, que estaria vigente até o final de 2018, foi feito por uma comissão instituída, com representatividade de todas as unidades do IFPA, e tendo a Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodin) a função de coordenar todo esse processo. Primeiramente é elaborado um Plano de Trabalho que é aprovado e discutido, em reunião, a sua metodologia e considerando os Planos de Desenvolvimento dos Campi (PDC) que já haviam sido revisados, como norteadores das metas do PDI a ser implementado. Ficou decidido pela comissão que o Plano não sofreria muitas alterações, excetuando o redimensionamento e inclusões de metas e itens não constantes no original. Consubstanciando o que dissemos, o documento ressalta que:

O processo de revisão do PDI do IFPA, que foi concebido seguindo as orientações do art. 16 do Decreto nº 5.773/2006, que estabelece as diretrizes para a elaboração do PDI, cujas metas e objetivos devem estar alinhados com as premissas da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.334/1996, e com o Plano Nacional de Educação (PNE), este último aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Ademais, o processo de revisão do PDI considerou também os pressupostos do Projeto Político e Pedagógico Institucional (PPI), da antiga Organização Didática que deu origem ao Regulamento Didático Pedagógico do Ensino (Resolução nº 041/2015-CONSUP), bem como do Estatuto do IFPA (Resolução nº 148/2016-CONSUP), reformulados, respectivamente, em 2015 e 2016 (IFPA, 2017a, p. 25).

O documento também nos apresenta a Missão, Visão e Valores da instituição. Com fulcro no supramencionado instrumento, temos que a missão do IFPA é “promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes” (IFPA, 2017a, p. 34); e a visão é a de “ser uma

instituição de excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, garantindo a integração e diversidade dos saberes e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho” (IFPA, 2017a, p. 34); por fim, os valores se relacionam à “formação cidadã; Ética e transparência; Inclusão e integração da diversidade; Inovação Científica e Tecnológica; Excelência na gestão pública e educacional e compromisso com o desenvolvimento local e regional; Desenvolvimento Sustentável” (IFPA, 2017a, p. 34).

Observa-se, pelo que foi exposto, que o IFPA tem um papel fundamental na região norte, no que pese a oferta de ensino, mesmo considerando toda a extensão territorial do estado do Pará.

O PDI 2014-2018 apresenta um Plano Estratégico, que é o que estabelece o quê e como devem ser tomadas as decisões na instituição, por meio de objetivos, metas e indicadores que guiarão a gestão nesse período mencionado. A partir desse plano, os direcionamentos ficam estabelecidos, para que haja efetiva concretização do que foi estabelecido em documento para a instituição.

Já no ano de 2018, começa a movimentação para a elaboração do PDI/IFPA, para o período de 2019-2023. Apresentaremos a seguir o PDI/IFPA – 2019-2023, revisado, como aconteceu com o anterior, mas sempre considerando o que mais dialoga com o nosso propósito nesta pesquisa.

O PDI 2019-2023

A revisão do supramencionado documento foi aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal do Pará (Consup), pela Resolução nº 675/2022. Já na sua apresentação apresenta que:

Ele é o instrumento no qual deve constar o Planejamento Estratégico da Instituição para um período mínimo de cinco anos. O PDI é exigido pelo Decreto nº 9.235/17, de 15 de dezembro de 2017, que trata da avaliação institucional. É um dos principais eixos de referência da avaliação da educação superior, instituída por meio da Lei nº 10.861/2004. No artigo terceiro, da referida Lei, enuncia-se como primeira dimensão a ser objeto de avaliação “a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional” [...]. Além disso, no instrumento de avaliação externa, é verificada a coerência entre o PDI e as políticas e ações institucionais no que se refere ao ensino, pesquisa, extensão e gestão (IFPA, 2022, p. 6).

Portanto, na justificativa da necessidade de revisão do documento, fez-se necessário mencionar o porquê da revisão para se adequar às demandas do governo federal para preencher os requisitos de credenciamento e reconhecimentos das instituições de ensino superior. O documento, nessa apresentação, ressalta que esse será um norteador das avaliações que se referem aos cursos de graduação.

Ao compararmos os dois documentos: PDI (2014-2018 e PDI (2019-2023), esse último, ainda vigente até fevereiro de 2024, observamos que apresenta uma estrutura muito mais técnica, do ponto de vista organizacional e institucional, baseando-se em ferramentas e modelo de gestão, como a análise Swot, sigla em inglês para Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*), que é uma ferramenta que vai fazer uma análise da instituição a partir dessas variáveis, para implementar suas estratégias para alcançar suas metas de evolução e desenvolvimento e *BSC Balanced Scorecard* que é um modelo de gestão estratégica.

Embora o PDI seja um documento que vai nortear as ações da gestão, nada impede que se criem e normatizem documentos baseados em uma demanda urgente, para contemplar as exigências da sociedade ou até mesmo de instâncias superiores como o Ministério da Educação e outras instituições, como outros Institutos Federais que estejam desenvolvendo e implantando algo que seria conveniente à toda a Rede Federal.

Nossa pesquisa foi feita considerando os PDIs vigentes ou com vigência até 2023. Pesquisamos 13 PDIs de Institutos Federais. De todos os pesquisados, não visualizamos menção direta e expressa aos refugiados nesses documentos basilares. Porém, alguns trazem o interesse em ensino de português para estrangeiros, o que podemos considerar como uma ação que pode, certamente, envolver refugiados. Um ponto em comum entre os documentos é que a internacionalização está relacionada à visibilidade institucional no âmbito internacional, por meio de parcerias, mobilidade acadêmica e ensino de português para “estrangeiros”. Esse é o foco mais acentuado no contexto da pesquisa.

Considerando que os Institutos Federais fazem parte de uma Rede, normalmente, tendem a ter documentos com objetivos e estratégias semelhantes, sem deixarem de observar suas características e

peculiaridades regionais, para que possam atender de forma satisfatória sua comunidade acadêmica.

O PDI do IFPA não traz um capítulo específico sobre internacionalização, porém, um de seus objetivos estratégicos de gestão, quanto ao assunto, é aumentar a qualidade da formação acadêmica através do número de parcerias firmadas, visando ao fomento de vagas de estágio, cooperação técnica e intercâmbio de servidores, discentes e egressos. Ainda nesse objetivo estratégico o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também é mencionado. Os testes de proficiência oferecidos à comunidade interna e o número de cursos FIC, oferecidos pelos Centros de Idiomas do IFPA estão na lista das estratégias de internacionalização no PDI. Observa-se até aqui que os cursos FIC não estão discriminados, mas supõe-se que estejam atrelados à internacionalização, pela própria natureza desse setor na instituição.

Oferecer educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos; reconhecimento mútuo pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional; integração regional, nacional e internacional; desenvolvimento de políticas específicas de cooperação, intercâmbio e mobilidade internacional de servidores e alunos também fazem parte do documento (IFPA, 2023), da mesma forma que os já mencionados. O documento também ressalta a visibilidade institucional que será promovida por meio das ações mencionadas e através de cooperação entre continentes, apoiadas pelas colaborações Sul-Sul, Norte-Sul e Sul-Norte dentre outros (IFPA, 2023).

Ainda no documento do IFPA (2023), a responsabilidade da Coordenação de Relações Internacionais também nos parece bem centrada., o que demonstra que esse setor deveria ser mais bem estruturado. Esse é um ponto que não visualizamos nos documentos da nossa instituição. A estrutura do setor de internacionalização precisaria ser pensada pela gestão.

Apresentamos a seguir três aspectos que constam no documento que o diferencia dos demais. Primeiramente, é que há um capítulo específico sobre o Comitê de Internacionalização, como sendo um grupo formado por representantes da extensão e de cada unidade do IFPA, que atuará nas tratativas relacionadas ao processo de internacionalização, como o próprio nome diz, tendo a Proex como membro principal. Além desse, um outro

diferencial é que para incentivar a vinda de estrangeiros para o IFPA, como mobilidade “*in*”, a Política nos apresenta o programa Família Acolhedora, como forma de estimular a participação concreta em uma imersão na cultura local. Um último aspecto a ser mencionado é que os testes de proficiência da instituição serão estimulados, obedecendo critérios de elaboração para atender a comunidade interna e externa. Quanto aos refugiados, esses não estão contemplados de forma expressa, mas sempre pensamos nesse atendimento, de maneira transversal.

O PDI do IFPA ainda é um pouco tímido no que se refere à internacionalização, porém, a Política de Internacionalização mostra uma maturidade e uma inovação na condução do processo e isso nos dá a certeza de que essa visibilidade institucional estará muito mais visível, quando da efetiva aplicabilidade do documento.

Para aprofundar a análise, fomos a outro contexto da prática e realizamos entrevistas com integrantes do IFPA.

O que dizem os integrantes do IFPA

Para ressaltar a real necessidade de atendimento aos refugiados, decidimos colher informações de pessoas que ocupavam ou não funções de gestão no IFPA, por meio de perguntas feitas em formulários do *Google*, quanto ao tema internacionalização e enviadas por e-mail institucional e aplicativo de mensagens (*Whatsapp*).

Enviamos formulários do *Google*, com perguntas, a nove servidores que fizeram parte da gestão anterior, até 31 de julho de 2023. Alguns ainda fazem parte da gestão atual, porém, em funções diferentes. Não conseguimos identificar apenas uma resposta e, portanto, tivemos retorno de oito respostas de servidores.

Além da identificação, que era opcional, iniciamos perguntando qual o entendimento do entrevistado sobre internacionalização. Das oito respostas obtidas, os termos mais recorrentes foram: mobilidade acadêmica; o desenvolvimento de ações em parceria; o ensino de idiomas; a melhoria da qualidade de ensino, pesquisa, extensão e inovação e o intercâmbio de conhecimentos, o que demonstra, de uma certa forma, conhecimento, mesmo que não exatamente profundo, ou familiaridade com o assunto. Importante

destacar que entre os entrevistados, havia pessoas que trabalharam na Pró-reitoria de Extensão, portanto, participavam diretamente das ações da coordenação de relações internacionais com uma proximidade maior com o trabalho desenvolvido concernente à internacionalização.

Destacamos 3 (três) respostas, do total, que nos chamaram atenção pelo grau de entendimento sobre o assunto:

É um processo de integração internacional que, através de parcerias, consegue promover diversas modalidades como, eventos, mobilidade acadêmica, pesquisas colaborativas, ensino de línguas para nativos e refugiados etc. ou seja, ações entre instituições de dois ou mais países que possam impactar suas comunidades, interna e externa, produzindo resultados na formação cidadã de seus educandos e no desenvolvimento interinstitucional das parceiras. (Entrevistado 2, 2023).

O entrevistado mencionou “processo de integração internacional”, o que não deixa de refletir o pensamento de autores mencionados neste trabalho. Compreender a internacionalização como processo é um posicionamento que pode favorecer o IFPA na busca por mais visibilidade internacional porque, embora em circuito mais restrito, esse pensamento pode ser replicado, podendo chegar a mais atores institucionais que possam estar imbuídos desse sentimento e, portanto, fazer acontecer. Esse entrevistado menciona a palavra refugiados quanto ao ensino de línguas e aqui já com uma visão mais ampla do supramencionado processo, permitindo a participação efetiva dessa demanda na instituição.

Um outro entrevistado também fala em “processo”, dessa vez como ampliação de relações. Vejamos:

O processo de ampliar nossas relações com entidades exteriores ao país, para movimento de nossa comunidade acadêmica e acolhimento de membros da comunidade acadêmica dessas instituições, com o objetivo de cumprir parte do curso, realizar ações projetos cooperativos, realizar ações extensivas, de pesquisa e de gestão. (Entrevistado 3, 2023).

Observemos que há menção a projetos cooperativos, porém, a gestão é lembrada como parte do processo. É fundamental incluir aqueles que são responsáveis pelo encaminhamento das ações dentro da instituição.

A visão dos entrevistados vai muito ao encontro do que se pretende para a instituição. Se juntássemos cada contribuição, teríamos um mapeamento do quão envolvidos estariam esses servidores e que, certamente, estariam contribuindo efetivamente para uma construção coletiva, ou seja, um envolvimento maior da comunidade interna para o desenvolvimento de ações e tomadas de decisões para o bom andamento da internacionalização no IFPA.

Todos os entrevistados foram unânimes em concordar que os refugiados fazem parte do processo de internacionalização na instituição, que era uma outra pergunta. Quando perguntados se tinham conhecimentos de ações com os refugiados na instituição, também responderam afirmativamente. O desenvolvimento de projetos de capacitação de um grupo de indígenas venezuelanos teve uma repercussão grande no IFPA, daí o porquê do conhecimento de todos a respeito do tema.

Quanto ao instrumento institucional que vincule refugiados, apenas 37,5% tinham conhecimento e a participação dos entrevistados em ações com refugiados foi de apenas 02 (duas) respostas positivas.

Outra questão realizada na entrevista foi como compreendem o processo de internacionalização, tendo como objetivo analisar a importância atribuída ao assunto e identificar como está sendo administrado.

As respostas variaram entre “nascente” carecendo de mais diálogos, sendo desconhecido de muitos, e inatingível para outros; incipiente e com pouca participação dos servidores; a divulgação de intercâmbios é o que é mais difundido. Uma das respostas considera que há outras ações “mais fáceis” de executar em termos de recursos financeiros, mas que não acontecem. Outra resposta foi a de que esse processo ainda está “caminhando” e que precisa de mais atenção da gestão. Além disso, destacam que se encontra em estágio de amadurecimento. Finalizando com uma resposta que carece de reflexão é a de que esse processo de internacionalização “é uma importante ferramenta pedagógica de formação profissional cidadã e de desenvolvimento institucional para quem faz parte desse processo” (Entrevistado 6, 2023).

Considerando essa última resposta, o entendimento ficou um pouco confuso, pois não sabemos o que realmente quis dizer, talvez por não estar muito próximo das ações ou até mesmo por não compreender um pouco mais sobre o assunto.

A análise das respostas desta penúltima pergunta nos indicou que ainda o IFPA precisa caminhar muito em relação à internacionalização, com foco na presença dos refugiados. Uma das questões fundamentais é a indicação de que todas as ações precisam de mais divulgação, o que talvez possa ser feito por meio de um canal específico. A atual reitora também participou e acrescentou que um departamento de internacionalização já faz parte do plano de gestão, já para 2024, inclusive com orçamento alocado.

As sugestões dos entrevistados também foram no sentido do fortalecimento das ações, incluindo “produtos gerados”, ou seja, publicações, marcas e patentes etc. O resultado de projetos específicos que podem ser gerados para ambas as instituições. Um ponto importante a ser considerado foi a sugestão da institucionalização da Política de Internacionalização com reserva orçamentária para fomento de ações. Dessa forma teremos um IFPA mais engajado internacionalmente.

Foi importante para a pesquisa compreender um pouco do pensamento dos que estavam na gestão do IFPA e que puderam observar que houve uma sensibilização por meio desse percurso até aqui. Sem orçamento próprio as ações ficam engessadas, mas foi bom perceber que essa pauta não é desconhecida e, provavelmente, a nova gestão irá se empenhar para que o processo de internacionalização seja bem mais concreto e efetivo.

Continuando nessa trajetória de entrevistas, precisávamos saber o que pensavam os refugiados venezuelanos que passaram pelo IFPA, no curso livre de português, lá em 2018. Era importante tê-los como referência para este nosso trabalho, porque nos daria um direcionamento de como articular esse atendimento aos refugiados.

Desde 2018, criamos um grupo de *whatsapp* com esses que foram nossos alunos, de lá pra cá, o grupo aumentou porque chegaram mais venezuelanos e é importante ter uma rede de apoio, considerando, muitas vezes, suas vulnerabilidades. Resolvemos contatá-los via *whatsapp* para falarmos dessa pesquisa. Eles foram solícitos em colaborar conosco.

Enviamos formulários do *Google forms* e pedimos a participação de, pelo menos, 05. Obtivemos 08 respostas e dessas, apenas um deles não havia participado do curso. Embora tenhamos considerado, porém, para a nossa pesquisa, a resposta ficaria fora do nosso objetivo. Após a identificação, que era opcional,

iniciamos perguntando se havia participado do curso e que nos dissessem como foi a experiência e quais os pontos positivos e negativos. Ficamos surpresos em perceber o grande entusiasmo com que responderam. Os pontos positivos apontados por eles foram muitos e resolvemos destacar alguns.

Um dos aspectos fundamentais foi de grande ajuda para a compreensão da língua no dia a dia deles, principalmente quando tiveram que arranjar empregos, facilitando a comunicação. O curso para eles foi extremamente positivo, mas principalmente a interação com a professora e a metodologia utilizada. Gostaram também da escolha do horário, embora para alguns tenha dificultado um pouco. A experiência em se tratando da cultura paraense, abordado em sala, foi enriquecedora, segundo as respostas. Elogiaram também a acolhida que tiveram. Quanto aos pontos negativos, eles mencionaram que faltou apoio do campus e do Centro de idiomas e lamentaram a descontinuidade do curso e a falta de certificado.

Uma outra pergunta foi sobre o interesse na continuação do curso e o formato adotado. Sem dúvida, acham que o curso deve ser ofertado e seria interessante que fosse no formato híbrido, ou seja, presencialmente e *on-line*. Comentaram também, pois fazia parte de uma das perguntas, que uma das maiores dificuldades encontradas ao chegar ao Brasil foi o idioma que os impediu de conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

Apenas 25% dos entrevistados tinham conhecimento de instrumentos institucionais vinculados aos refugiados, sendo o curso de capacitação com os indígenas mencionado.

Quanto à melhor maneira de atender a esse público, eles responderam que cursos de português é, sem dúvida, o que mais um refugiado precisa ao chegar em nosso país. No questionário, houve espaço para sugestões e as respostas variaram entre a continuação do curso de português e ofertas de outros cursos na instituição.

Percebe-se que o tempo em que puderam desfrutar do curso, em princípio como projeto piloto, valeu muito a pena a essas pessoas que, à época, estavam bem vulneráveis devido a todos os problemas que estavam vivendo, pois tiveram que abandonar toda uma vida construída e recomeçar do zero em um outro país.

Essa reflexão é para ser analisada, pois podemos, com certeza, ofertar cursos para refugiados e imigrantes, sempre pensando na experiência anterior e o quanto benéfico foi essa ação como prestação de serviços à comunidade.

Também tivemos oportunidade de “ouvir” representantes da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados no Brasil (ACNUR) em Belém, para identificarmos os reais problemas que eles enfrentam ao terem que lidar com instituições que possam colaborar com esse apoio humanitário. As perguntas foram nos mesmos moldes que fizemos com os servidores do IFPA e os refugiados que passaram pelo IFPA.

A ACNUR sempre foi contatado, quando precisamos, quer seja com sugestões ou até mesmo apoio em relação aos refugiados na instituição, principalmente sobre o curso de capacitação dos indígenas. Tivemos apenas três respostas dos representantes do órgão. Responderam de forma unânime que desconheciam a oferta de curso de português no IFPA. Sobre instituições de ensino que atendam a esse público, apenas uma pessoa desconhecia essa ação. As respostas foram desde o atendimento não só com o ensino de português, mas com assessoria jurídica e capacitação profissional. Relataram nas suas respostas que, ao chegar ao Brasil, o refugiado enfrenta inúmeros problemas, desde documentação até o acesso a direitos, porém, o principal empecilho à boa convivência e autonomia é a falta do idioma por não oportunizar a capacitação profissional. Solicitamos que deixassem uma sugestão à nossa pesquisa e obtivemos uma única resposta: “IFPA tem potencial único de oferecer cursos técnicos, entretanto, é importante prever políticas e/ou iniciativas que viabilizem o acesso efetivo e a permanência dos refugiados nos cursos (auxílio alimentação, transporte, bolsa de estudos etc.)” (ACNUR, 2023).

Diante das resposta desses três grupos, um mapeamento da importância e necessidade de ações que contemplem os refugiados pode servir de referência à construção de um processo mais robusto de internacionalização no IFPA, voltado também a essa demanda. Inserir-los na comunidade acadêmica, pode ser considerado como responsabilidade social, mediante a essa diversidade de público e nos tornando uma instituição mais plural.

Considerações finais

Analisar a gestão da internacionalização com foco nos refugiados foi o nosso objetivo geral. Neste capítulo, optamos por analisar documentos institucionais do IFPA e também entrevistas semiestruturadas com integrantes da instituição.

A análise evidenciou que a Pró-reitoria de Extensão, ao elaborar a Política de Internacionalização, a fez de maneira que abarcasse um amplo atendimento voltado ao processo de internacionalização. Refugiados não foram inseridos expressamente, mas, sem dúvida, estão entre as preocupações da gestão anterior e, provavelmente serão, e isso é factível, mais visibilizados pela gestão atual. Não podemos ser unânimes em dizer que um documento muito bem articulado será interpretado de maneira única, mas com certeza o será de forma que venha a atender interesses dos que procuram a instituição.

A gestão da internacionalização no IFPA, como podemos constatar, ainda está em desenvolvimento, mas destacamos algumas conquistas como ações concretas desenvolvidas pela Pró-reitoria de Extensão, como a mobilidade de alunos e servidores e parcerias internacionais. O marco mais importante foi a aprovação da política de internacionalização que, institucionalizada, trará, além de visibilidade, benefícios que poderão transformar o ensino, indo ao encontro do que prevê a agenda 2030 das Nações Unidas. O processo é contínuo e o passo mais importante já foi dado. Cabe à gestão, por sugestões contidas nesta dissertação, fazer a mobilização para que o processo avance e envolva mais e mais atores que são os pilares dessa construção.

Referências

ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E.; PARRO, A. L. G. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, jul./set., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702152782>. Acesso em: 12 mar. 2024.

AMORIM, M. M. T. A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9AZGC8> . Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.237, 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. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/legislacao/geral/decretos/9237>. Acesso em: 8 de mar. 2024.

BRASIL. **O que é refúgio?. Gov.br,** Ministério da Justiça e Segurança Pública, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/o-que-e-refugio>. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. **O que é [Ciência sem Fronteiras]?. Gov.br,** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 3 jun. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. PrInt abrange mais de mil instituições estrangeiras. **Gov.br,** Capes, 10 mar. 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/print-abrange-mais-de-mil-instituicoes-estrangeiras>. Acesso em: 9 mar. 2024.

ERGIN, H.; WIT, H.; LEASK, B. Forced Internationalization of Higher Education: An Emerging Phenomenon, **International Higher Education**, [S. l.], n. 97, p. 9-10, 2019. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/10939/9327>. Acesso em: 8 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil.** The changing world of internationalisation. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2014-2018. Belém: IFPA, 2017a. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/docs-inst/4032-pdi-2014-2018-revisado/file>. Acesso em: 9 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Resolução Consup/IFPA nº 943, de 7 de março de 2023**. Estabelece a Política de Internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Belém: IFPA, 2023. Disponível em: <https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/coligados/resolucoes.jsf;jsessionid=8E2F235920DFA22330D44E3A09511E8F.sistema01-producao> Acesso em: 9 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Resolução IFPA/Consup- nº 675/2022, de 29 de abril de 2022**. [Aprova o] PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Belém: IFPA, 2022. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/site-pdi/6094-pdi-2019-2023-apos-resolucao-n-675-2022/file>. Acesso em: 8 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Resolução nº 175/2017-Consup, de 25 de abril de 2017**. Dispõe sobre a regulamentação do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Belém: IFPA, 2017b. Disponível em: <https://proex.ifpa.edu.br/2015-10-05-03-55-12/resolucoes/1276-resolucao-n-175-2017-consup-de-25-de-abril-de-regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20do> Acesso em: 8 mar. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNrTvxYtCQHJCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 mar. 2024.

RIBEIRO, R. T. **A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9115> Acesso em: 8 mar. 2024.

SOUZA, C. S. S. **Internacionalizando a rede federal de educação profissional**: um estudo substantivo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9032>. Acesso em: 8 mar. 2024

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, [S. l.], ano 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

SOBRE DE AUTORES

Andreia do Nascimento Lima: Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2024), Especialista em Gestão da Segurança de Alimentos pelo Centro Universitário SENAC (2019), graduada em Administração Pública pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2015) e Graduada em Tecnologia de Alimentos pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2009). Atualmente Técnica em Alimentos e Laticínios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará do Campus Marabá Rural (IFPA CRMB).

Carlos da Fonseca Brandão: Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Educação pela PUC - SP, Doutor em Educação pela UNESP - Marília, Livre-docente em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio pela UNESP - Assis e Pós-doutor pela Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha), pela Universitat Rovira I Virgili (Espanha) e pela Uppsala Universitet (Suécia). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Educação da UNESP - Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - Marília. Possui livros publicados pelas editoras Avercamp, Autores Associados, Edusc, Poiesis, UNESP e Vozes, entre outras.

Cláudia Érika Siqueira do Nascimento Lima: Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal do Pará, Campus Santarém-PA. Graduada em enfermagem pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, campus Santarém - PA (2015), e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Marília - SP (2024). Possui experiência na área de Enfermagem, Educação Profissional e Educação em Saúde com interesse nos temas que envolvem metodologias ativas no ensino em saúde, saúde da mulher, direitos humanos e reprodutivos de mulheres em situação de vulnerabilidade, políticas públicas de proteção à criança e adolescente.

Clóvis Maxwell Andrade Martins: Mestre em Educação UNESP, especialista em computação forense e perícia digital IPOG, em tradução audiovisual acessível - audiodescrição UECE, em Atendimento Educacional Especial -AEE, FAAM, em educação para relações étnicos raciais IFPA. Bacharel em sistemas de informação - IESAM, chefe do núcleo de tecnologia assistiva no IFPA, coordenador do projeto Lamparina acesa literatura acessível/ UEPA, Membro do grupo de pesquisa GPFORME/UNESP E CUMA/UEPA.

Cristina do Socorro Ribeiro da Costa: Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade de Itaituba (2007). Mestre em Educação, ofertado pela UNESP Campus Marília. Trabalhou como coordenadora do registro acadêmico do IFPA Campus Itaituba. Foi professora magistério da Prefeitura Municipal de Itaituba, secretária acadêmica Pronatec do IFPA e apoio acadêmico e administrativo no Pronatec do IFPA, Auxiliar de Pesquisa Institucional do IFPA Campus Santarém. Atualmente trabalha no Registro Acadêmico e é Secretária do Forma Pará do curso de Agronomia do IFPA Campus Santarém.

Eduardo José Manzini: Psicólogo pela Universidade Metodista de Piracicaba (1983), mestrado em Educação Especial pela UFSCar (1989), doutorado em Psicologia Experimental pela USP-SP (1995), Livre-docente pela Unesp (2008) e Pós-doutorado pela UERJ (2013). Autor dos livros: Análise de entrevista (2020), Princípios metodológicos em pesquisa: um enfoque em educação especial (2024).

Eliane Giachetto Saravali: Doutora em Educação pela UNICAMP, Pós-doutora em Educação pela UEL, Livre-docente em Psicologia do desenvolvimento pela UNESP. Atualmente é docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista, GEADec UNESP/CNPq.

Eliezer Mouta Tavares: Administrador de formação, nasceu em Belém do Pará em 1962, em 1982 começa sua vida profissional trabalhando no Banco Nacional como contínuo e chegando a Gerente de Serviços em 1990, especialista em Gestão de Pessoas. Apesar do trabalho na iniciativa privada, ingressou no serviço público em 2004 no IFPA, quando teve o contato com o orçamento público, fazendo-se presente no dia a dia, culminando a von-

tade latente de estudar todo o seu processo, desde seu planejamento até sua operacionalização e seu contingenciamento.

Graziela Zambao Abdian: Possui graduação em Pedagogia Filho (1995), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000; 2004) e pós-doutorado, pelo Programa PDJ do CNPq, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora assistente doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília/SP).

Henrique Tahan Novaes: Professor Livre Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp Marília, docente desde fev. de 2011, foi Vice-Coordenador da Pós-Graduação em Educação e é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em educação desde abril de 2022. Autor do livro “Introdução à política educacional em tempos de barbárie”, junto com Julio Hideyshi Okumura (Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2021).

Jane Daniele Sedrim Nunes: Servidora Pública Federal que atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA como Contadora. Possui graduação em Ciências Contábeis, pela Universidade Federal do Pará- UFPA, especializações em Docência de Nível Superior, pela Faculdade de Castanhal- FCAT, e em Gestão Contábil Tributária, pelo Centro Universitário do Estado do Pará- CESUPA. Possui Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista- Campus Marília.

Jerusa Ainoã Palheta de Souza Cardoso: Possui Mestrado em Educação pela UNESP (2024), Especialização em Metodologia de Ensino de Matemática e Física pela FAVENI (2019) e Licenciatura em Matemática pela UFPA (2018). Atualmente é Técnico Administrativo em Educação, atuando como Assistente em Administração no IFPA - Campus Rural de Marabá. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática.

João de Deus Leite Silva: Assistente em Administração do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Tucuruí. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, linha Educação Especial. Especialista em Administração Pública, Universidade Candido Mendes–RJ, Técnico em Eletrotécnica pelo Insti-

tuto Federal do Pará (IFPA), experiência na área de Secretariado, com ênfase em Coordenação de Gestão de Recursos Humanos.

Joelma Moraes da Silva Góes: Docente no Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Abaetetuba. Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília/SP. É especialista em Atividade Física na Escola e possui Licenciaturas Plenas em Educação Física e em Pedagogia. Integra o Comitê de Esporte e Lazer do IFPA e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) - IFPA Campus Abaetetuba. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil - História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil, sob liderança da Prof^a Dr^a Rosane Michelli de Castro

José Carlos Miguel: Professor Associado III vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Desenvolve estudos nas áreas de Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos.

Julio Cesar Torres: Bacharel em Administração Pública e Licenciado em Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia. É pós-graduado em Educação a Distância (Especialização). cursou o Mestrado e o Doutorado em Sociologia, tendo também realizado pós-graduação lato sensu em Gerência de Cidades (Gestão Pública). Atualmente, é o Coordenador Geral UAB/CAPES na UNESP e Coordenador da Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas - CDeP3, vinculada à Vice-reitoria da Unesp. É docente do Departamento de Educação da UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

Mauro Celso de Jesus Andrade: Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista-UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, graduações em Estatística e Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Pará-UFPA, com experiência profissional nas áreas de Estatística Aplicada, Contabilidade de Custos e Planejamento.

Raquel Lazzari Leite Barbosa: Graduou-se em Fonoaudiologia pela PUC-SP. Fez Mestrado e Doutorado em Educação, respectivamente, na PUC-SP e na Unicamp e fez Livre-docência em Didática pela UNESP. Atualmente é

professora junto ao Departamento de Educação na FCL-UNESP-Assis e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP-Marília. Coordena o “Grupo de estudos e pesquisas sobre linguagem, ensino e narrativa de professores” GEPLENP. Dedicar-se ao ensino e pesquisa em Educação com ênfase em formação de professores e práticas de leitura.

Raul Aragão Martins: Graduado em Psicologia pela Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL (Câmpus de Lorena) (1977), Mestre (1986) e Doutor (1991) em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas - RJ. Livre-Docente em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2006). Atualmente é professor associado do Depto. Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista - IBILCE/UNESP (Campus de São José do Rio Preto). Credenciado como orientador e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP (Campus de Marília).

Regina Coeli Morais Krelling: Possui graduação em Letras - Licenciatura em Inglês e Português pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Língua Inglesa, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência em capacitação de professores de inglês da rede pública estadual e municipal; professora de inglês como língua estrangeira -English as a Foreign Language (EFL), do Instituto Federal do Pará (IFPA). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação, pela Must University (Florida - USA). Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus Marília, SP.

Rosana Passos: Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2023). Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduação em Fonoaudiologia. Professora do Curso de Graduação em Letras-Libras (UFMG). Desempenhou função de Diretora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG, no período de 2019 a 2022. Principais áreas de interesse: Libras; Teoria e Análise Linguística; Acessibilidade e Inclusão; Linguística Aplicada,

Rosane Michelli de Castro: Professora associada do Departamento de Didática e junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Livre Docente em Didática (UNESP-2022),

Pós-doutora em Educação (Fundação Carlos Chagas-2010), Doutora em Educação (UNESP-2005), Mestre em Educação (UNESP-2000), Pedagoga (UNESP-1995) e Bacharela em Educação Física (UNIMAR-1988). É líder e pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa “HiDEA-Brasil História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil” (2016)

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins: Livre-Docente em Educação de Surdos. Pedagoga e Doutora em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Concluiu Pós-doutorado no Programa de Linguística da Universidade Federal de São Carlos. É bolsista Professor Pesquisador - PQ2. É coordenadora adjunta do Comitê Acadêmico de Discapacidad y Accesibilidad, vinculado à Associação do Grupo de Universidades de Montevideo.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Livia Pereira

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

A presente obra é fruto de trabalhos de conclusão de curso de discentes e respectivos orientadores e orientadoras referente ao Mestrado Interinstitucional entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília e o Instituto Federal do Pará. Um esforço conjunto culminou com a disseminação dos conhecimentos produzidos ao longo de dois anos, concretizando o retorno social graças ao investimento proporcionado pela Capes.

ISBN 978-65-5954-564-3



9 786559 545643