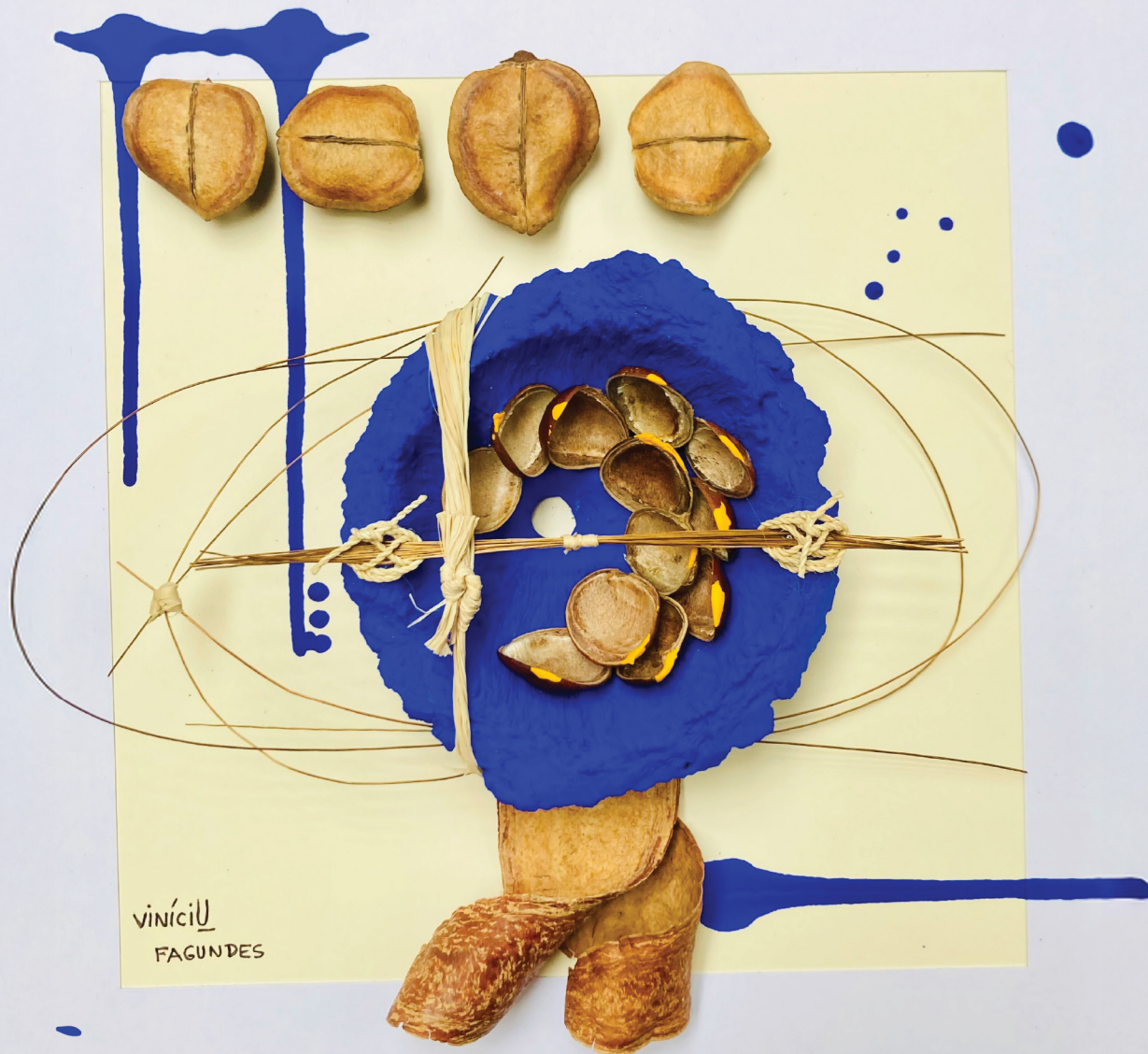


EDUCAÇÃO E TRABALHO, UTOPIAS POSSÍVEIS NOS ESPAÇOS DA EPT: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS



viníciu
FAGUNDES

ORGANIZAÇÃO:

FÁTIMA SUELY RIBEIRO CUNHA
GUSTAVO LOPES FERREIRA
JENERTON ARLAN SCHÜTZ
DENISE DIAS

FLÁVIO MANOEL COELHO BORGES CARDOSO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Fátima Suely Ribeiro Cunha
Gustavo Lopes Ferreira
Jenerton Arlan Schtüz
Denise Dias
Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

(organizadores)

Educação e trabalho, utopias possíveis nos espaços da EPT: formação docente e práticas educativas

1ª Edição

Goiânia, GO
IF Goiano
2026

ISBN: 978-65-87469-97-3 (e-book)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano**

C972

Educação e trabalho, utopias possíveis nos espaços da EPT: formação docente e práticas educativas/ Fátima Suely Ribeiro Cunha et al. – 1. ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2026.

186 p., il.: color.

ISBN (e-book): 978-65-87469-97-3

1. Educação. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Formação crítica. 4. Trabalho como princípio educativo. 5. Educação emancipatória. I. Cunha, Fátima Suely Ribeiro. II. Ferreira, Gustavo Lopes. III. Schutz, Jenerton Arlan. IV. Dias, Denise. V. Cardoso, Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso. VI. Instituto Federal Goiano. VII. Título.

CDU: 377:331

Elias de Pádua Monteiro

Reitor do IF Goiano

Alan Carlos da Costa

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Iraci Balbina Gonçalves Silva

Assessora Especial do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI)

Colegiado do ProfEPT

Mirelle Amaral de São Bernardo

Denise Dias

Fatima Suely Ribeiro Cunha

Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

Gustavo Lopes Ferreira

Jesiel Souza Silva

José Carlos Moreira de Souza

Julio Cesar Ferreira

Marcos de Moraes Sousa

Matias Noll

Natalia Carvalhaes de Oliveira

Rhanya Rafaella Rodrigues

Sangelita Miranda Franco Mariano

Expediente técnico

Equipe do Núcleo da Editora IF Goiano

Sarah Suzane Bertolli

Coordenadora Editorial

Daiane de Oliveira Silva

Assessora Técnica

Ana Paula Oliveira Sousa

Assessora Editorial

Revisão textual

Kamilly Paiva

(Contaccta Comunicação)

Projeto gráfico e diagramação

Carlos Nascimento

Albânia Lira

(Contaccta Comunicação)

Bibliotecária responsável

Daiane de Oliveira Silva

Ilustração

Viniciu Fagundes (@estudio_tutoia)

Prefácio

Foi com muita satisfação que aceitei o convite para prefaciar esta coletânea de estudos que, em seu conjunto, apresenta um breve panorama das pesquisas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Trata-se do quarto volume de uma coleção intitulada “Educação e trabalho: utopias possíveis nos espaços da EPT”, publicada anualmente pelo Instituto Federal Goiano.

Inicialmente, chamo a atenção para as palavras “utopias possíveis”, expressas no título dessa coleção, as quais denunciam a dualidade da educação, ao separar teoria e prática, e a luta por uma formação capaz de unir o trabalho intelectual ao manual, conforme as concepções de Politecnicidade, de Escola Unitária e do trabalho como princípio educativo. Também é perceptível a influência do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, na organização dessas obras publicadas pelo ProfEPT/IF Goiano. Para Freire, a educação deve gerar liberdade, autonomia e reflexão acerca do mundo e não apenas uma adaptação a este. Nesse sentido, homens e mulheres são seres capazes de aprender para transformar a realidade em que vivem, daí a relevância que o educador nordestino dá à práxis, ou seja, a união entre teoria e prática com vistas a criar uma sociedade mais justa.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, quando percorri por áreas consideradas “distantes” ou mesmo “distintas” da minha formação inicial, Licenciatura em História (UFPB), e, nas últimas décadas, dedicada à investigação das nuances da EPT, deparei-me inúmeras vezes com a urgência de debates que se encontram presentes nesta obra. Este livro, tal qual os volumes anteriores, reúne diferentes olhares e focos de análise, contribuindo significativamente para a formação inicial e continuada de estudantes, pesquisadores e profissionais que buscam aprofundar sua compreensão sobre os desafios e as potencialidades da EPT.

Os capítulos que compõem esta obra, longe de serem ilhas de conhecimentos, isolados uns dos outros, estabelecem um diálogo profícuo ao abordar temáticas cruciais para a formação integral dos sujeitos na EPT. Percebe-se o esforço dos autores e autoras em relacionar educação, trabalho, ciência e cultura, elemento central para a formação de sujeitos que pensam criticamente e atuam no mundo do trabalho, este, geralmente chamado, de forma simplista, de “mercado de trabalho”. Entendo, com base em diversos estudos e obras clássicas, que o trabalho é uma categoria central para a compreensão das dinâmicas de poder e de dominação nas sociedades de classe, e, sendo assim, a educação tem sido usada como um instrumento de reprodução das ideias das elites. No entanto, destaco que a educação, em suas variadas formas, pode ser um meio de transformação, de reflexão sobre as injustiças sociais e de combate à redução do trabalho apenas a uma forma de sobreviver na sociedade capitalista.

No que diz respeito às abordagens metodológicas, percebe-se, na obra, uma pluralidade de instrumentos pedagógicos e de pesquisa aplicados no contexto da EPT. Os produtos educacionais, característicos dos Mestrados Profissionais, apresentados nos capítulos, são variados. Não mais importante que as sequências didáticas, destaco o caráter inovador, nas atividades pedagógicas, da

produção de *podcasts* e do uso da ferramenta online *Padlet* para a socialização das estratégias de aprendizagem. Também realço o esforço dos educadores em proporcionar reflexões acerca do ideário neoliberal, das *fake news* e de outros temas urgentes. As rodas de conversas, as metodologias ativas e a importância dada ao autoconhecimento configuram-se também em estratégias para a interação e o diálogo na comunidade acadêmica.

Em suma, este quarto volume da coleção “Educação e trabalho: utopias possíveis nos espaços da EPT” congrega reflexões teóricas e relatos de experiências que evidenciam a complexidade e a riqueza do campo da EPT. Os diversos capítulos, ao explorarem a leitura crítica, a centralidade do trabalho, a integração da tecnologia, a inovação metodológica e as bases teóricas que sustentam essa modalidade de ensino, convergem para um objetivo comum: a formação de sujeitos autônomos, críticos e engajados, capazes de atuar, de forma transformadora, no mundo do trabalho.

Desejo que esta coletânea proporcione a continuidade de debates e pesquisas no campo da EPT, como vêm fazendo os volumes anteriores, de modo a contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de uma educação emancipatória e comprometida com a justiça social.

Francisco das Chagas Silva Souza
Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN).
Abril de 2025.

Sumário

PARTE 1 - FORMAÇÃO DOCENTE	9
Capítulo 1 - MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO, FEMINISMO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO Luciene Aparecida Correia Silva; Tamires Araújo Lima; Mirelle Amaral de São Bernardo.....	10
Capítulo 2 - A RELAÇÃO TRABALHO – HOMEM – EDUCAÇÃO: UM CICLO INTERMINÁVEL E INTERDEPENDENTE Tatiane Domingues Frazão da Silva Carrijo Campos; Natalia Carvalhaes de Oliveira.....	27
Capítulo 3 - EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO SOB INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO: ESTRATÉGIAS DO CAPITAL NA MERCANTILIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM Divino Pereira Marques; José Carlos Moreira de Souza; Sangelita Miranda Franco Mariano; Gustavo Lopes Ferreira.....	38
Capítulo 4 - UMA REVISÃO SOBRE A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL Viviany Gonçalves de Lima; Fátima Suely Ribeiro Cunha.....	48
Capítulo 5 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE OU PARA A ALIENAÇÃO DO TRABALHO? Sônia Maria Gomes da Silveira; Gustavo Lopes Ferreira	71
Capítulo 6 - TEORIAS PEDAGÓGICAS PÓS-CRÍTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Naiane Queiroz Ribeiro; Halleson Lacerda Lima; Suelen Marçal Nogueira; Fátima Suely Ribeiro Cunha; Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso, Matias Noll.....	82

Capítulo 7 - A TECNOLOGIA EM QUESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Gisele Luiza Neves da Cruz; Natalia Carvalhaes de Oliveira.....	96
PARTE 2 - PRÁTICAS EDUCATIVAS	110
Capítulo 8 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL UTILIZANDO MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO: SALA DE AULA INVERTIDA E APRENDIZAGEM POR PARES Marineia Moreira da Silva; Júlio César Ferreira; Rhanya Rafaella Rodrigues.....	111
Capítulo 9 - PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - RODA DE CONVERSA: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EPT Gleusa Grigório dos Santos, Jenerton Arlan Schütz; Rhanya Rafaella Rodrigues.....	122
Capítulo 10 - VIDA NO CAMPUS, <i>PODCAST</i>: PRODUTO EDUCACIONAL Lourenildo Targino Pedrosa; Marcos de Moraes Sousa, Sangelita Miranda Franco Mariano.....	133
Capítulo 11 - A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE E LEITURA DO CONTO “A BESTA NEGRA” Denise Dias; Fernanda Dias de Andrade Lima; Larissa Adriana da Silveira Castilho Silva; Suelen Marçal Nogueira.....	149
Capítulo 12 - PÓS-VERDADE E FAKE NEWS – UM ESTUDO DE CASO COMO PROPOSTA DE ENSINO Tiago Gebrim e Mirelle Amaral de São Bernardo.....	162
SOBRE OS ORGANIZADORES	181

PARTE 1

FORMAÇÃO DOCENTE



Capítulo 1

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO, FEMINISMO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Luciene Aparecida Correia Silva¹

Tamires Araújo Lima²

Mirelle Amaral de São Bernardo³

INTRODUÇÃO

A educação profissional tem sua formação a partir das 19 Escolas de Aprendizizes provenientes do Decreto Presidencial 7.566 de 1909, assinado por Nilo Peçanha, Ministro dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Os Institutos Federais (IFs) são a evolução das escolas profissionalizantes, a partir da tentativa de transformar a educação profissionalizante em educação profissional e tecnológica (EPT), sob o viés dos estudos de Gramsci e da busca pela escola unitária, defendida por esse autor. Os IFs têm como incumbência estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional, e ministrar em nível de educação básica, referente ao Ensino Médio, bem como programas especiais de formação pedagógica, cursos de bacharelado, licenciaturas, pós-graduação *lato sensu* de especialização e aperfeiçoamento e pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) é um programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da rede federal na área do ensino, voltado para a formação de profissionais de diferentes áreas que atuam ou pretendem atuar na EPT. A EPT é uma forma de educação prevista na Lei Nacional de Fundamentos e Diretrizes da Educação que tem como foco preparar os jovens para o mundo do trabalho, porém com a devida abrangência da educação omnilateral, que pretende formar cidadãos profissionais socialmente atuantes. O ProfEPT acolhe acadêmicos que possuem formação em áreas diversificadas, e que atuam tanto da rede pública quanto da rede privada, o que faz com que ocorra interdisciplinaridade e que sejam desenvolvidas pesquisas a partir de vários pontos de vista, por meio de projetos que produzem conhecimento em diferentes áreas, gerando relação entre formação continuada e desenvolvimento no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT, servidora no IF Goiano - Campus Iporá, e-mail: luciene.silva@ifgoiano.edu.br

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT, servidora no IF Goiano - Campus Iporá, e-mail: tamires.araujo@ifgoiano.edu.br

³ Doutora em Linguística pela UFSCar, Professora do IF Goiano - campus Ceres, e-mail: mirelle.bernardo@ifgoiano.edu.br

Para Ciavatta (2005), por meio de pesquisas produzimos conhecimentos como elementos agrupadores que geram harmonia social, considerando que a escola é um lugar de resgate de identidades, levando em conta o passado para produzir o presente. Para Frigotto (2008), a interdisciplinaridade se faz necessária, mas, ao mesmo tempo, pode ser um problema nas Ciências Sociais. As demandas interdisciplinares para a produção do conhecimento se fundamentam na natureza dialética de uma e várias realidades sociais e na natureza intersubjetiva de compreendê-las. Assim, a pesquisa científica pode minimizar os desentendimentos e melhorar a compreensão dialética dos benefícios da interdisciplinaridade. Em outras palavras, se o processo de cognição nos obriga a definir o escopo de um determinado problema, isso não significa que devemos abandonar as muitas definições que compõem o problema. Nesse sentido, mesmo delimitado, um acontecimento insiste em não perder a tessitura do todo do qual é parte integrante.

Assim, no referido programa de mestrado, a disciplina de Bases Conceituais em EPT busca a reflexão sobre a relação entre o ambiente escolar e o setor produtivo, indicando um debate sobre o modelo de educação, propondo assim uma educação politécnica, que forme cidadãos com letramento social. Segundo Ciavatta (2005), permanecemos produzindo nos processos formativos a busca pelo homem integral, com atos sólidos e efetivos para a formação do mundo do trabalho. Por meio da EPT, existe a possibilidade de integração entre a educação formal e o trabalho, ciência e tecnologia, com vistas a adquirir competências profissionais e se tornar apto à inserção no mundo do trabalho.

O modelo de produção capitalista, que tornou a educação como parte essencial do sistema voltado ao capital e legitimou a educação formal tornando os saberes intelectuais destinados apenas à elite, destinou à classe trabalhadora uma formação tecnicista e fragmentada, pensada apenas na inclusão no mercado de trabalho. Para Frigotto (2009), a produção capitalista é dominante nas relações sociais e para superar o capitalismo é preciso enfrentar as contradições do sistema e buscar uma educação omnilateral também para a classe trabalhadora.

O surgimento do capitalismo não somente dividiu a sociedade em classes como ainda segregou as mulheres ao papel de propriedade, por meio do casamento, na tentativa de resguardar os bens materiais das famílias burguesas e das elites (Federici, 2017). Na perspectiva de apresentar as possibilidades para uma sociedade mais justa para as mulheres, com o foco na formação integrada de todas e com o estado assumindo a responsabilidade para garantir a equidade de gênero (Moura, 2007), buscamos compreender os impactos do materialismo histórico-dialético e do feminismo na sociedade. Este artigo será dividido em quatro seções, sendo que na primeira teremos um breve histórico sobre o conceito de trabalho; na segunda seção, discorreremos sobre o materialismo histórico-dialético e o feminismo; na terceira seção, trataremos a perspectiva da mulher e a luta pelo espaço na sociedade patriarcal; e na quarta seção, o trabalho como princípio educativo.

1. TRABALHO: BREVE HISTÓRICO

Para atender aos objetivos deste texto, será necessário realizar uma pequena introdução sobre o trabalho no decorrer da história. De acordo com Aranha e Martins (1993), no século XIX, era clara a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o primeiro era responsável pela produção da riqueza social e da mais valia, já o segundo controlava e explorava o trabalho operário. Assim, ficava evidente a relação entre capital e trabalho e a divisão social das classes.

Porém, já na Grécia antiga, o trabalho manual era desvalorizado pois era realizado por escravos, enquanto o trabalho intelectual era a atividade mais digna do homem. No período romano, o ócio era tido como um privilégio dos homens livres. Somente na Idade Média, o trabalho manual conseguiu obter alguma relevância, porém ainda baseado na visão da antiga Grécia, a atividade intelectual ainda era mais valorizada. Na idade moderna, houve um crescente interesse pelos trabalhos manuais, transformando-o em bem de produção e mecanizando-o para geração de lucro para quem detinha os meios de produção, o que justifica a ascensão da burguesia e trouxe outra visão ao conceito de trabalho (Aranha e Martins, 1993).

Sobre a relação entre educação e trabalho, podemos dizer que nas comunidades primitivas a educação era um processo em que os homens que realizavam os trabalhos manuais passavam os conhecimentos para as próximas gerações e entre a comunidade não havia divisão de classes, tudo o que era produzido era para o bem comum do grupo (Saviani, 2005). Nessas comunidades, o que se via era a apropriação coletiva dos meios necessários para a subsistência de todos, onde se educava cada geração para reproduzir o conceito de unidade da tribo. A educação era para a vida e não como uma preparação para a vida adulta como se observa nas práticas adotadas atualmente.

O conhecimento para a realização do trabalho precisava ser comunicado de forma prática para as próximas gerações, assim iam se aperfeiçoando as técnicas a cada geração. Na medida em que a sociedade evoluiu e foram surgindo necessidades cada vez mais complexas, foi necessário buscar um novo modelo para atender à demanda de produtos/serviços e melhorar as práticas laborais, que atendessem ao surgimento do capitalismo. Com o começo do trabalho assalariado no final do século XIX e a solidificação de uma ordem econômica competitiva, deu-se início ao potencial da sociedade burguesa em busca do lucro máximo. Contando com a nova dinâmica e os ciclos do próprio sistema capitalista mundial, surgiu a expansão de três tipos de capitalismo: moderno, competitivo e monopolista (Fernandes, 2005).

Para Saviani (2005), o termo trabalho reflete a capacidade humana de transformar a natureza para que ela atenda às necessidades da sociedade. As discussões sobre o que é ou não trabalho estão ligadas à história pré-industrial, da era feudal à era industrial, da importância das mudanças ocupacionais, da intervenção do Estado, do aparecimento dos sindicatos, do impacto das guerras e das políticas trabalhistas.

Outro ponto é o trabalho que acontece com a relação do homem com a natureza, a qual permite a produção individual por meio da transformação de elementos naturais, que são indispensáveis à vida em comunidade, portanto o trabalho fornece às pessoas os meios necessários para a subsistência. Os indivíduos se diferenciam dos outros animais pelo trabalho, constituindo-se humanos e produzindo bens que são necessários para o desenvolvimento da sociedade. Trabalho é resultado das relações sociais históricas e constitui um ponto central na luta contra-hegemônica à ideologia burguesa dominante (Frigotto, 2009).

O trabalho, sendo um aspecto fundamental para o convívio em sociedade, é um processo entre o homem e a natureza, pelo qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, sendo o que o constitui como ser humano. Ele representa a mediação eterna do homem com a natureza, é a atividade pela qual o homem garante a produção de vida e a sobrevivência em sociedade (Marx, 2013).

Apartir da revolução industrial, com o advento do taylorismo/fordismo ocorreu a desapropriação do trabalhador de massa, privando-o da participação na organização do processo de trabalho, pois as atividades se tornaram repetitivas e sem sentido. No fim dos anos 1960, houve o esgotamento econômico do ciclo de acumulação e a luta de classes, que abalou o domínio do capital e trouxe a possibilidade da contra-hegemonia ao mundo do trabalho, com os trabalhadores pressionando para conseguir melhores condições (Antunes, 2009).

Sendo a essência do ser humano, o trabalho é uma ação consciente, não é algo que precede a existência do homem, é produzido pelo próprio homem, é um feito humano. A formação da essência humana é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, constituindo um processo histórico (Saviani, 2005). O trabalho é inerente ao ser humano, é a interação do homem com a natureza e como ele consegue transformá-la em bens para atender a comunidade, no entanto foi transformado em mecanismo de acumulação de capital para alguns e alienação em massa para a maioria.

Pode-se observar que o sentido do trabalho faz parte das relações sociais em diferentes períodos históricos e é o ponto central da luta contra a ideologia e a cultura hegemônicas burguesas. As mudanças na produção e nos mercados adaptaram o momento de amadurecimento e universalização do capitalismo, com isso mudou também as relações de trabalho na sociedade.

O trabalho pode ser entendido como a capacidade de transformar a natureza para atender às necessidades humanas, uma série coordenada de atividades que visam produzir algo, e é a base do desenvolvimento social (Antunes, 2009). O sentido do trabalho é parte integrante da realidade social que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais. Os valores relacionados ao trabalho mudam em diferentes fases da vida das pessoas e em diferentes situações. O homem se apropria das produções da natureza para ajustá-la ao atendimento de suas necessidades, modificando nesse contexto a sua própria natureza. A relação entre trabalho e educação desempenha, assim, um papel importante na aprendizagem, permitindo uma mudança coletiva para o alcance da equidade na sociedade. O trabalho está integrado na vida dos trabalhadores, apresentando a identidade da relação mais densa entre o homem e a natureza.

O trabalho é um processo em que o homem e a natureza interagem igualmente, onde o homem controla as relações materiais, a natureza e a si próprio. Dessa forma, relaciona-se com a sociedade por meio da educação e transforma as pessoas por meio do aprendizado, da formação e da relação entre educação e trabalho. Portanto, as relações de trabalho afetam as relações sociais também no que se refere às questões de gênero. Quando o trabalho manual era predominante, as mulheres, por muitas vezes, tiveram sua capacidade laboral voltada aos serviços de cuidado, não remunerados, por serem tidas como frágeis. “O trabalho doméstico da mulher desaparecia, então, ao lado do trabalho produtivo do homem; o segundo era tudo, o primeiro um anexo insignificante” (Beauvoir, 1970, p. 74). Assim, o papel social da mulher foi construído para atender às necessidades do patriarcado e do capitalismo.

2. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E O FEMINISMO

Entender a relação entre o materialismo histórico-dialético e o feminismo é um dos objetivos deste trabalho, assim podemos observar que Simone de Beauvoir, conhecida como precursora do feminismo moderno, em seu livro “O segundo sexo” propõe um diálogo entre existencialismo e materialismo histórico-dialético. Ela coloca em foco as relações que criaram a noção de feminilidade, que é imposta a todas as mulheres, colocando a mulher como o “outro” em relação ao homem.

A sociedade foi formada com base nos interesses dos homens e com a subjugação imposta às mulheres, principalmente às mulheres brancas, que permaneceram por muito tempo presas à vida familiar e doméstica. Para Beauvoir, a humanidade é produto de uma realidade histórica e não apenas produto da natureza, ela constrói a si mesma e transforma o meio ambiente, e nessa construção de sociedade patriarcal a mulher é vista como um objeto, um ser de segunda classe. Vale ressaltar que não se pode estabelecer uma generalização ingênua com relação a mulheres brancas e mulheres negras. Ao se tratar de feminismo, deve-se atentar às intersecções inerentes às diferenças sociais, étnicas e de classe.

Beauvoir traz o conceito do que é “ser mulher”; ela trata como produto de um processo histórico, que foi criado visando apenas os interesses masculinos. Nesse processo, foi estabelecido o padrão ideal para o comportamento feminino, que ainda é imposto às mulheres com alguns avanços históricos, porém sempre de acordo com o interesse dos homens (Beauvoir, 1970). O comportamento feminino é culturalmente imposto por contextos históricos e sociais que acompanham a sociedade e suas evoluções. As mulheres sofrem o peso cultural de um sistema que as oprime, de relações sociais hierarquizadas com a predominância do masculino sobre o feminino.

Relacionando o feminismo com o materialismo histórico-dialético, pode-se perceber a influência da história e das condições sociais sobre a formação dos sujeitos, pois a identidade é constituída com base em condições reais da existência da pessoa. O materialismo histórico-dialético, para Engels, confronta o interesse do homem na propriedade e considera verdadeiros fatos que

poderiam ser explicados com base na realidade histórica, mas que para Beauvoir não fornece soluções para garantir a equidade da sociedade. Assim, formam-se os pressupostos teóricos para a análise da condição da mulher na sociedade, sua emancipação no mundo do trabalho e na educação (Beauvoir, 1970).

A teoria do materialismo histórico-dialético revela muitas verdades importantes, pois apresenta a sociedade como uma realidade histórica. A sociedade humana não suporta passivamente a existência da natureza, o que corrobora com o fato de que a mulher não pode ser considerada meramente como um ser sexual. Ela, como ser humano, também está engendrada a uma estrutura socioeconômica, que reflete o grau de evolução tecnológica que a humanidade alcançou (Beauvoir, 1970).

Marx (1987) acredita que em uma sociedade autenticamente democrática não há lugar para o “outro”, pois todos são iguais em direitos e deveres. Da mesma forma, Beauvoir vê um ponto de ligação entre o materialismo histórico e o reconhecimento da mulher em posição de igualdade com os homens. Para conseguir a referida equidade é necessário que se superem as visões distorcidas que a sociedade patriarcal construiu em relação à mulher e aos papéis a serem desenvolvidos diferentemente por gêneros.

O significado do trabalho é resultado das relações sociais em diferentes momentos, é uma experiência social e cultural dos assalariados e da análise de como ele ocorre na sociedade. Entender as relações de trabalho e de reprodução social é importante para não cairmos numa controvérsia abstrata e atemporal, onde o sentido do trabalho é expresso tanto pela linguagem quanto pelo pensamento, só podendo existir no campo do contraditório da práxis (Frigotto, 2009).

Para Marx (1987, p. 45). homem concreto não pode ser assimilado sem sua definição social. O autor afirma que “temos consciência de nós porque temos consciência dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós”. Logo, o trabalho é fundamental na relação do ser humano com seu meio e criando de forma livre a realidade e toda construção social que está sujeita a transformações.

Nesse modelo de sociedade, o trabalho é condição para que as mulheres alcancem a independência, é o meio pelo qual elas poderão ser inseridas na vida social e econômica da comunidade. Beauvoir não acreditava que o trabalho no contexto capitalista permitiria a independência total da mulher, embora considerasse que fosse um passo importante, pois permitiu a saída delas do restrito espaço familiar. Ela afirma que:

O trabalho não é uma panaceia. Sei muito bem que o trabalho, como é hoje, tem dois lados: um alienante e outro libertador que, por consequência, as mulheres têm frequentemente de escolher entre duas alienações: a do trabalho e a doméstica. Contudo, o trabalho não é apenas uma panaceia mas é, apesar de tudo, a primeira condição para a independência. (Beauvoir, 1985, p. 52).

Para explicar a posição da mulher em relação à sociedade, é importante esclarecer os dados biológicos em termos de contextos ontológicos, econômicos, sociais e psicológicos. A obediência de uma mulher à raça, a limitação de suas habilidades pessoais, é um fato extremamente importante, pois a mulher por muito tempo foi vista como um objeto, algo que tem dono e não tem capacidade intelectual de cuidar de si, precisando que as suas decisões fossem tuteladas por um homem. Essa perspectiva ainda influencia o papel social da mulher atualmente e explica a diferença entre gêneros que ainda se manifesta tanto no ambiente social quanto no mercado de trabalho.

O corpo da mulher é um dos elementos fundamentais de seu ambiente neste mundo, porém a biologia não é suficiente para explicar por que a mulher é considerada o outro. É uma questão de perceber como a natureza foi vista na história e entender a influência da estrutura econômica e patriarcal sobre as mulheres (Beauvoir, 1970). As mulheres sempre foram limitadas por seus corpos, que foi considerado pela narrativa criada pela sociedade patriarcal como frágil e limitado, assim ela não era considerada preparada para o mundo do trabalho.

Quando a sociedade precisava se readaptar para manter uma estrutura de produção, as mulheres foram condicionadas à posição de inferioridade, a noção de superioridade masculina era baseada na necessidade de manutenção das posições de cuidado e de manutenção da família, criada a partir do capitalismo para garantir a não distribuição dos bens e das heranças.

A relação de servidão resulta do imperialismo da consciência humana que busca alcançar a sua soberania. A descoberta de ferramentas tecnológicas não teria levado à opressão das mulheres, pois não faria sentido o domínio de um sobre o outro (Beauvoir, 1970). As mulheres sempre foram criadas para servir um homem e nunca foram vistas como semelhantes.

A família patriarcal é baseada na propriedade privada, na qual está a esfera familiar onde a mulher é oprimida. Pode-se dizer que fatores econômicos e materiais não são suficientes para explicar a opressão sofrida pela mulher, nem mesmo explicar o que motivou a divisão de classes da sociedade. As relações entre homem e mulher são baseadas no poder e domínio de um sobre o outro.

Para entender o “feminino”, Beauvoir busca uma compreensão dialética sobre a condição histórica das mulheres e analisa a condição ética dos seres humanos, utilizando-se da noção existencialista da autoconstrução dos sujeitos, baseada em condições históricas e culturais. As mulheres são educadas de acordo com valores e comportamentos que atendem aos interesses dos homens, um ambiente cultural hierárquico, criado de geração em geração em que às mulheres é negada reciprocidade, e padrões de comportamento são impostos e exigidos.

Esse comportamento nada mais é do que uma caricatura do “ideal feminino” imaginado pelos homens; ele expressa uma injustiça dentro da humanidade que persiste independentemente do grupo social, político ou cultural ao qual nos referimos. Superar a subordinação das mulheres à vontade dos homens é falar da liberdade da própria natureza humana, uma natureza humana que pode se tornar mais completa quando as mulheres conseguem autonomia (Beauvoir, 1970).

O capitalismo e o patriarcado se tornaram um obstáculo para a relação entre homens e mulheres, pois a divisão do trabalho por sexo resulta em opressão e dominação das mulheres. Com o materialismo histórico se faz uma análise da realidade concreta, o que pode ser utilizado pelo feminismo para criar estratégias de superação do patriarcado e do capitalismo, buscando a interseccionalidade entre classe e gênero.

3. A MULHER E A LUTA PELO ESPAÇO NA SOCIEDADE PATRIARCAL

Sousa (2016) corroborando com Antunes (2009) diz que a mulher, com muita luta, foi ganhando espaço no mundo de trabalho, buscando assim sua independência econômica e autonomia financeira, porém isso implicou ainda em assumir uma dupla jornada de trabalho, tendo que cuidar da casa, da família e ainda trabalhar fora.

As mulheres sempre trabalharam, porém essa função de cuidado do lar e dos filhos não é considerada trabalho pela sociedade; não é remunerada nem reconhecida nos seus valores econômico, social e jurídico e, no entanto, é fundamental para a sustentação da sociedade, configurando-se como um trabalho invisível. Esse viés do cuidado com a própria casa e dos próprios filhos limita-se, em geral, às mulheres brancas, uma vez que às mulheres negras há muito tempo foi designado o cuidado e o trabalho dedicado a outras famílias que não as suas próprias.

De acordo com Teles (1999), a mulher, por viver em uma sociedade patriarcal, onde todas as decisões sempre eram tomadas pelos homens da família. casavam-se muito jovens, sendo obrigadas a casarem com homens mais velhos, escolhidos pelos seus pais, sem nenhuma possibilidade de autonomia ou decisão sobre a própria vida. O que não é muito diferente para algumas mulheres brasileiras nos dias de hoje, em pleno século XXI (Antunes, 2000).

Com a industrialização e urbanização do Brasil, no século XX, a mulher foi inserida no mercado de trabalho remunerado para garantir a sua sobrevivência e a sobrevivência da família, o que provocou grandes transformações no mercado e na família, onde as mulheres ficaram com dupla jornada de trabalho, pois trabalhavam fora para ajudarem no sustento da sua família, mas continuavam responsáveis pelos cuidados com a casa e os filhos. Contudo, com o advento do feminismo, apesar de tantas lutas travadas, as mulheres continuam sendo discriminadas, e mesmo realizando atividades iguais ao homem, seu salário, em sua maioria, é inferior ao dos colegas do sexo masculino. Elas têm dificuldades de assumirem cargos de chefia, não porque são incompetentes, mas sim, por preconceito e falta de oportunidades (Santana, 2019).

Infelizmente, ainda vivemos uma relação desigual de gênero, na qual no mundo do trabalho presenciamos a desigualdade entre homens e mulheres, pois os homens, de acordo com Antunes (2009), independentemente do ambiente social de formação, família ou escola, são preparados para o mundo de trabalho, para serem líderes, e assumirem posições de destaque mesmo que com menor formação formal que as mulheres.

Observando o modelo de família patriarcal, podemos ver o quanto o trabalho da mulher é desvalorizado, como afirmam Hirata & Kergoat (2007):

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie (Hirata; Kergoat, 2007, p. 600).

Faz-se necessário finalizar a distinção entre trabalho e gênero, uma vez que as mulheres foram historicamente silenciadas e excluídas do sistema formal de ensino e, para estabelecermos melhor acesso ao mundo do trabalho, é de suma importância o direito à educação, a educação é um dos pilares para que as mulheres tenham oportunidades iguais e possam participar de uma sociedade mais justa. (Da Silva, Barreiro e Both, 2020). Vários autores como Lipovetsky (2000); Papalia & Olds (2000); Rocha-Coutinho, (2000); Andrade, Postma e Abraham (1999) nos mostram que com o aumento de oferta de emprego, as mulheres tiveram a necessidade de estudarem e aperfeiçoar profissionalmente para serem aceitas e inseridas no mercado de trabalho.

Existem ainda muitas barreiras a serem rompidas, porque se trata de uma sociedade patriarcal, que estabeleceu menos direitos às mulheres, construindo um papel de inferioridade e fragilidade a ser desempenhado por elas. O caminho para quebrarmos esses paradigmas pode estar nos movimentos feministas, que buscam a emancipação política, econômica e social de mulheres e pessoas minorizadas, tendo como uma das possibilidades a promessa da educação profissional e tecnológica, de uma formação integral e omnilateral.

Os IFs têm se preocupado com a educação omnilateral e têm a missão de formar profissionais preparados para o mundo do trabalho, sem distinção de Gênero ou classe social, trabalhando para formar profissionais críticos reflexivos, possibilitando uma integração com conhecimento em várias ciências, tornando mulheres e homens capazes de serem dirigentes.

4. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A INSERÇÃO DE MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO

Conforme explicado anteriormente, a relação entre trabalho e educação se deu ao longo da história. Havia inicialmente o Comunismo Primitivo da educação, com apropriação coletivamente, não havia divisão de classes, não havia escolas, a educação era passada de geração a geração, não havia processo formativo institucionalizado como temos hoje, a educação se dava na vida concreta, todo mundo aprendia com todo mundo, trabalho e educação eram indissociáveis (Saviani, 2007).

A partir do momento em que alguns grupos sociais começaram a se apropriar das terras, isso provocou uma ruptura dessas comunidades, porque algumas pessoas passaram a ser proprietários e

outras não proprietários, pois alguns passaram a deter os bens materiais e de produção, no caso, as terras e as ferramentas, e outros não. Isso fez com que a classe dos não proprietários trabalhasse nas terras para a classe dos proprietários, que lucrava com o trabalho alheio (Saviani, 2007).

O trabalho como princípio educativo é um fator preponderante na condição humana, é o que diferencia o ser humano dos demais animais, é um processo de desenvolvimento e realização humana; é, também, a interação com o meio ambiente para o atendimento das necessidades humanas básicas. O ser humano transforma a natureza para suprir suas necessidades por meio do trabalho, e com o advento do trabalho assalariado sob o capitalismo, o trabalho se torna um fator financeiro.

À medida que as economias e as sociedades se desenvolvem, os empregos mudam ao longo do tempo, e essas mudanças afetam o sistema educacional. O trabalho torna-se fundamental para o homem durante sua vida e exige do homem a confraternização em grupos. O homem, anteriormente, era ligado diretamente à realização de seu trabalho, ou seja, à capacidade de estabelecer meios que permitissem alcançar seus objetivos. Para Marx, nesse tempo, “no fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (Marx, 1987, p.202).

O desenvolvimento do capitalismo dá origem ao “mercado de trabalho”, onde surgem os donos dos meios de produção e os trabalhadores que vendem seu trabalho por salário. O trabalho como princípio educativo não prevê formação para este mercado de trabalho, nem representa formação para as atividades de produção mecanicistas que reforçam a hegemonia do sistema de classes.

Segundo Frigotto (1985), à medida que um ser humano é preparado para o mercado de trabalho, no mundo capitalista, ele é treinado a assumir um determinado tipo de emprego, e não há espaço para a educação omnilateral, o que importa no momento é preparar-se para assumir um cargo, uma função. Por outro lado, quando a sociedade entende o trabalho como princípio educativo, o indivíduo é preparado para o mundo do trabalho, se preocupando em modificar a sua realidade.

Ao formar trabalhadores para o mercado de trabalho capitalista, o foco está na empregabilidade, o desenvolvimento das competências individuais deve atender às necessidades do capital. Quando falamos do trabalho como princípio educativo, a formação para o mundo do trabalho trata o ser humano como um sujeito complexo, que consegue alterar a sua realidade. O trabalho como princípio educativo forma o indivíduo para a emancipação humana, para o desenvolvimento independente e para a expressão de potencialidades para alterações da realidade social coletiva.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho como princípio educativo pode ser abrangido por dois sentidos: o ontológico e o histórico, o primeiro se referindo à práxis humana, e o segundo, à compreensão do processo histórico de produção do conhecimento. O trabalho possibilita que os indivíduos se percebam como elementos ativos em sua própria formação, permitindo que eles consigam alterar a sua realidade.

Sobre o sentido ontológico do trabalho percebe-se que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A consciência é alcançada por meio do trabalho, através da ação sobre a

natureza. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, é mais do que uma forma histórica de serviço social, é a atividade básica do ser humano a ser humanizado e o conhecimento ampliado e aperfeiçoado. O trabalho é a base construtiva para um novo tipo de ser e uma nova visão da história (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

É a síntese entre a teoria e a prática, independentemente da sua natureza, entre conhecimento humanista e científico-tecnológico, entre trabalho intelectual e operacional. Saviani (2003) diz que o que caracteriza o ser humano é sua capacidade de produzir ou fabricar alguma coisa, de modificar aquilo que está ao seu entorno para seu próprio bem. O ser humano é o único animal que consegue se adaptar com facilidade no mundo inteiro, nas diferentes temperaturas, climas, terrenos, para sua própria sobrevivência. O autor afirma que:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência humana não é, então, dada ao homem, não é uma dádiva divina ou natural, não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. (Saviani, 2003, p.154).

A influência mútua do homem com a natureza, em seu sentido ontológico, afeta a relação entre o trabalho e a educação. A existência humana não é uma dádiva natural, ela é reproduzida pelo próprio homem, logo é um produto do trabalho. O homem precisa aprender a produzir a sua própria existência, o homem é ao mesmo tempo produção e formação do homem, sendo assim um processo educativo (Saviani, 2007).

Um homem precisa adaptar a natureza às suas necessidades, ele precisa aprender a ser homem, o trabalho como princípio educativo é a própria forma de ser do ser humano. Assim, a emancipação das mulheres só é possível com a superação do sistema capitalista, mesmo com as constantes transformações desse modo econômico no mundo. Portanto, para as mulheres conseguirem equidade na sociedade, é necessário buscar o trabalho como princípio educativo e isso somente se daria com a superação do sistema capitalista de produção e consumo alienado.

O trabalho é uma unidade fundamental para a compreensão do ser humano, ele ocupa um lugar central na vida das pessoas é uma fonte de identificação social (Antunes, 2005). A classe trabalhadora é diversa, principalmente em relação às mulheres trabalhadoras que precisam se organizar e com o devido direcionamento político e social, transformar a política pública trabalhista em uma mudança urgente.

É o processo de heterogeneização da classe trabalhadora que causa a precarização e subcontratação. Esse processo faz com que ao mesmo tempo que o mercado de trabalho requer a qualificação do trabalhador, ele acaba por desenvolver um processo de desqualificação do trabalho, se tornando contraditório (Antunes, 2008). Segundo Antunes (2005, p.195), “o que eram os trabalhadores mundiais do final do século XX. Eles eram certamente diferentes do proletariado de meados do século XIX. Mas com certeza, eles não desaparecerão quando o mundo for visto numa dimensão global.”

Marx defende que quando o trabalhador se qualifica, procurando estar em dia com os avanços tecnológicos, ele está ficando mais intelectualizado, porém ele fica desqualificado em suas antigas funções, e o trabalho fica a cada dia mais complexo. O trabalho está cada vez mais complexo e volátil, com novas profissões surgindo e outras tantas desaparecendo, essa dinâmica pode ser analisada como um efeito da destruição progressiva dos direitos dos trabalhadores (Antunes, 2005).

O trabalho do ser humano é diferenciado do trabalho instintivo do animal, pois o ser humano age de forma consciente e proposital, o que é idealmente previsto antes da sua execução, somente o trabalho humano é pensado pela razão e pelas emoções. Ontologicamente, o trabalho é que forma o ser humano.

Por meio do trabalho, o mundo é criado e recriado de acordo com a vontade humana e para sua sobrevivência, e o trabalho faz com que consigamos viver em sociedade. Para Gramsci (1975) e Saviani (2007), o trabalho só existe com a interferência intelectual, sem esta interferência toda ação humana não existiria desta forma, não se separa o *homo sapiens* do *homo faber*.

Tomando o trabalho como princípio educativo, entre trabalho e educação, não há qual está em primeiro lugar, é um processo circular: enquanto eu trabalho, eu educo, e enquanto eu educo, eu trabalho. Esse processo vai caracterizando tanto o nosso referencial histórico quanto nos identificando como sujeitos, bem como mostrando a nossa essência, que não é só racional; ela é muito mais: o sujeito que consegue pensar o mundo ao seu redor e adaptá-lo para si, isso o faz humano. Como explicado por Lukács:

A finalidade nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne uma verdadeira posição de um fim, é necessário que a busca dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a um certo nível adequado; quando tal nível ainda não foi alcançado, a finalidade permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, por exemplo, o vôo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. Em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao pensamento científico ao seu desenvolvimento é, ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como busca dos meios (Lukács. 1981. p. 16).

O mundo do trabalho tem sido historicamente um campo de desigualdades de gênero, onde as mulheres enfrentam barreiras significativas. Silvia Federici, em suas obras sobre o capitalismo e a acumulação primitiva, argumenta que o sistema capitalista se baseou na exploração do trabalho feminino, tanto no espaço doméstico quanto no mercado de trabalho. Segundo ela, a separação do trabalho produtivo (associado aos homens) e do trabalho reprodutivo (associado às mulheres) foi essencial para o desenvolvimento do capitalismo. As mulheres foram relegadas a trabalhos não remunerados e invisibilizados, perpetuando uma estrutura de exploração que ainda hoje persiste em muitas sociedades.

A divisão das tarefas domésticas, familiares e reprodutivas, como a culinária e o cuidado com os filhos, era, nesse período, compartilhada por ambos os gêneros de forma comunitária. Quando não eram completamente negligenciadas pela classe trabalhadora devido ao alto nível de

exploração a que estavam submetidos. (Federici, 2021). O trabalho afetivo revela características da comercialização da reprodução. No entanto, ao ser designado como responsável pelas atividades que sustentam a reprodução da força de trabalho, ele oculta a contínua exploração do trabalho doméstico não remunerado das mulheres.

Trabalho afetivo não se refere a formas de trabalho específicas de gênero, embora às vezes definidas como “trabalho de mulher”. Trabalho afetivo se refere ao caráter interativo do trabalho, à sua capacidade de promover fluxos de comunicação, sendo polivalente com relação às atividades associadas a ele. (Federici, 2019, p. 336).

As mulheres foram confinadas ao trabalho reprodutivo, com a criação da dona de casa em tempo integral e a necessidade de aumentar a população, a envergadura do exército e a força de trabalho. Era exigido das mulheres que realizassem o trabalho reprodutivo e todos os cuidados dele derivados. Para o sistema capitalista, o trabalho reprodutivo não é considerado trabalho, pois não gera lucro. Isso contribuiu para que as mulheres estivessem cada vez mais em situações de miséria, vulnerabilidade e dependência de outra pessoa para o sustento da casa e dos filhos, ou ainda em situações de submissão ao marido ou aos pais (Federici, 2017).

Simone de Beauvoir, em seu clássico “O Segundo Sexo”, expôs como a opressão das mulheres está enraizada na construção social e cultural dos papéis de gênero. De Beauvoir destacou que as mulheres foram historicamente relegadas ao papel de “Outras”, definidas em relação aos homens e vistas como secundárias. No contexto do trabalho, isso se traduziu em uma desvalorização das habilidades e contribuições femininas. Beauvoir argumenta que a libertação das mulheres passa pela sua independência econômica e pela igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, o que requer uma transformação profunda das normas sociais e culturais que perpetuam a desigualdade.

É preciso admitir que, embora todos sejamos seres humanos, a sociedade nos distingue em categorias, atribuindo valores, direitos e deveres distintos a cada um. Isso não serve como justificativa para o que somos, mas descreve como somos vistos e categorizados. Por essa razão, o existencialismo insiste na necessidade de não esvaziar totalmente o sentido da palavra “mulher”. Não porque isso esteja inscrito em um mundo de essências, mas porque concretamente podemos perceber um modo geral de como as pessoas são categorizadas. Para possibilitar uma luta que vá além do individual e alcance o coletivo, é necessário manter essa categoria, reconhecendo experiências comuns de opressão e reivindicando direitos (Beauvoir, 1970).

Federici e Beauvoir, apesar de abordarem o tema das mulheres e do trabalho de perspectivas diferentes, convergem na ideia de que a emancipação feminina está intrinsecamente ligada à transformação das estruturas sociais e econômicas. A crítica ao capitalismo de Federici, a análise existencial de Beauvoir juntas oferecem uma compreensão rica e multifacetada das barreiras que as mulheres enfrentam no mundo do trabalho. Essas pensadoras nos lembram da importância de lutar não apenas por igualdade formal, mas também por mudanças substanciais nas relações de poder que moldam nossas sociedades.

Assim, a luta pela igualdade no mundo do trabalho não é apenas uma questão de garantir que as mulheres tenham acesso aos mesmos empregos e salários que os homens, mas também de transformar as estruturas que historicamente desvalorizam e exploram o trabalho feminino. É necessário um esforço contínuo para desafiar e mudar as normas culturais, as práticas econômicas e as políticas sociais que perpetuam a desigualdade de gênero. Através das lentes de Federici e Beauvoir, vemos que a emancipação das mulheres no trabalho é uma parte crucial da luta mais ampla por uma sociedade justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de estabelecer uma educação formal, única e abrangente dentro do sistema capitalista, baseada nos princípios educativos e com a inclusão efetiva de todos os trabalhadores, compreendendo a diversidade das categorias de trabalho, é desafiadora e requer um amplo esforço coletivo da sociedade (Frigotto, 2009). Buscar essa formação integrada será a superação de um processo formativo desigual e a preparação para um mundo do trabalho mais humano.

A compreensão de Marx do trabalho como base para entender a exploração na sociedade capitalista é vista como uma forma alienada de trabalho, uma negação da natureza humana. A alienação pelo trabalho dificulta o desenvolvimento humano e o projeto de sociedade libertadora que supera o trabalho alienado (Antunes, 1995). Assim, este artigo trouxe a compreensão de como o trabalho é visto na sociedade, a formação da sociedade capitalista e do trabalho alienado e como essa mudança afeta as mulheres.

A opressão das mulheres é histórica, o que nos faz buscar a mudança social por meio dos movimentos feministas, pois sem superar essa situação, qualquer ideal de igualdade e liberdade soa falso. Beauvoir escreveu sobre a dificuldade dos homens em reconhecer o problema, pois sempre há uma tendência a buscar a manutenção do privilégio. Para que haja transformação, é preciso que os homens reconheçam a sua posição de privilégio e procurem associar-se a movimentos progressistas para alterar a realidade em busca de uma sociedade mais igualitária.

Assim, mulheres eram levadas a acreditar que não poderiam ter direitos e nem forças para mostrar quem são de fato, e nem para assumir certos papéis que eram designados aos homens. No entanto, a educação omnilateral e o trabalho como princípio educativo podem quebrar esse mito, pois a mulher é capaz, ela tem poder de decisão, tem capacidade e sabedoria para ser líder e o direito de estar onde ela quiser estar, e ser o que ela quiser ser.

O trabalho e a educação são atividades humanas concretas e são considerados atributos essenciais ao indivíduo. O que se busca é uma vida para além do trabalho, uma vida baseada em liberdade e a autonomia, na qual o trabalho seja humanizador e não alienado. Para Antunes (2005), as máquinas podem substituir em enorme quantidade o trabalho humano, porém não podem exterminá-lo definitivamente.

A desigualdade entre homens e mulheres aparece em quase todas as sociedades, etnias e grupos, afetando a dignidade das mulheres. A superação para tal situação é pensar em um projeto ético para a humanidade. Portanto, a luta pela dignidade caberá não somente às próprias mulheres, e exigirá que a sociedade compreenda a sua situação e que os homens entrem na luta em busca da equidade social. A educação profissional e tecnológica, tendo o trabalho como princípio educativo, e baseada no princípio da omnilateralidade, pode ser uma luz para o caminho em busca de uma sociedade mais igualitária, mais justa e menos exploradora de grupos minorizados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. Campinas -SP: Cortez, 1995.

_____. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. Boitempo: São Paulo, 2009.

_____. **Desenhando a nova morfologia do trabalho:** As múltiplas formas de degradação do trabalho. Revista Crítica de Ciências Sociais: São Paulo, 2008.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Introdução à Filosofia.** Editora Moderna: São Paulo, 1993.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** fatos e mitos. Tradução: Sérgio Milliet. 4.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. Não se nasce mulher. Torna-se mulher. **Revista Claudia**, n.291, 1985, p 52.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maise (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. Rio de Janeiro e São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz e Cortez, 2005. Cap. 3. p. 83-105.

CIAVATTA, M. **Implicações curriculares frente ao contexto político e legal do ensino médio: questões atuais.** Texto preparado para o Seminário “O currículo de educação básica em questão”. SEE-PR, Curitiba, 10 out. 2008.

DA SILVA, Aline Severo; BARREIRO, Cristhianny Bento; BOTH, Joseline Tatiana. Mulheres na EJA/EPT: uma aproximação a partir das categorias trabalho e gênero/Women in EJA/EPT: an approach from the work and gender categories. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 8320-8334, 2020

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa:** Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Rio de Janeiro: Editora Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário** - Notas sobre Marx, gênero e feminismo. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. *Quaderni del carcere*. 4 v. Torino: Einaudi, 1975.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino do 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUKÁCS, G. **Ontologia dell' esseres sociale**. V. II. Traduzione di Alberto Scarponi. Roma: Editori Riunit, 1981

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Teorias da mais-valia**: História Crítica do Pensamento Econômico. Vol. I. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004. MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOURA, Dante H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Holos*, Vol. 2, 2007.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamento no Brasil. *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 12, p. 3, 2004. RODRIGUES José. **A educação politécnica**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral; MARIANO, Sangelita Miranda Franco; SOUZA, Jose Carlos Moreira; MATOS, Fernando Barbosa (Orgs.) **Educação e trabalho, utopias possíveis nos espaços da EPT Volume 2: Abordagens críticas e inquietações na formação continuada em educação e trabalho** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Trabalho e educação**: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**.v.12, n.34, p. 152-180. Jan./abr. 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999. Coleção tudo é história, p. 19, 28, 29 e 42.

Capítulo 2

A RELAÇÃO TRABALHO - HOMEM - EDUCAÇÃO: UM CICLO INTERMINÁVEL E INTERDEPENDENTE

Tatiane Domingues Frazão da Silva Carrijo Campos⁴

Natalia Carvalhaes de Oliveira⁵

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho tem passado por profundas transformações, especialmente nas últimas décadas, impulsionadas pela globalização, avanços tecnológicos e mudanças estruturais nas economias e sociedades. Essas mudanças trazem novas exigências na formação dos trabalhadores e desafiam as formas tradicionais de educação e qualificação.

Analisando essa dinâmica a partir das contribuições teóricas de Dermeval Saviani, Ricardo Antunes, Gaudêncio Frigotto, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, buscamos entender melhor as implicações dessas transformações e as possibilidades de emancipação dos sujeitos trabalhadores. O resultado desse exercício de compreensão está apresentado nas seções a seguir.

1. RELAÇÃO ENTRE MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Dermeval Saviani, em seu artigo “Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos” discute a relação entre trabalho e educação, destacando que o trabalho é um princípio ontológico fundamental para a existência humana, ou seja, o trabalho é natural da existência humana, onde um não existe sem o outro. Segundo Saviani (2007, p. 153), “o trabalho é a base sobre a qual se erguem as demais atividades humanas, inclusive a educação”. Ele afirma que a educação sempre esteve ligada ao desenvolvimento das forças produtivas e às relações de produção, tornando-se fundamental para a formação de indivíduos bem capacitados e aptos a participarem do processo produtivo.

⁴ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no IF Goiano - Campus Ceres, docente da Rede Municipal de Educação de Rubiataba, tatiane.frazao@estudante.ifgoiano.edu.br

⁵ Doutora em Educação, docente no Instituto Federal Goiano - Campus Trindade, natalia.oliveira@ifgoiano.edu.br

Saviani (2007, p. 154) afirma nas palavras de Marx e Engels que:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Isso porque o trabalho é a atividade que distingue os seres humanos de outras espécies, logo é por meio dele que o homem transforma a natureza e a si mesmo, produzindo os meios necessários para a sua sobrevivência e desenvolvimento. Nesse sentido, entende-se que o trabalho não é apenas um meio de subsistência, mas também uma forma de expressão e realização pessoal e social.

Um exemplo dessa relação é a Revolução Industrial, ocorrida no período compreendido entre os séculos XVIII e XIX, que trouxe mudanças significativas no modo de produção e organização do trabalho, resultando na passagem de uma economia agrária para uma economia industrial. Essa transformação teve implicações profundas para a educação, pois a nova organização do trabalho exigia novas habilidades e conhecimentos. Saviani destaca que, nesse contexto, a educação passou a ser vista como um instrumento essencial para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho industrial, promovendo a formação técnica e profissional.

Nessa nova forma social inversamente ao que ocorria na sociedade feudal [...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. “Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial” (Saviani, 2007,p.158).

Aqui fica evidenciado também que apesar de se dizer que é uma “exigência generalizada a todos os membros da sociedade”, a educação não era para todos naquele momento, pois o conhecimento era distribuído conforme a separação dos grupos da sociedade. Desde os primórdios da civilização, a atividade educativa desempenha papel crucial na preparação dos indivíduos para o trabalho, sendo que nas sociedades tradicionais, o aprendizado de habilidades e conhecimentos necessários para a sobrevivência e produtividade era transmitido entre os membros familiares a cada geração de maneira informal.

Com o surgimento das sociedades mais complexas e a divisão social do trabalho, a educação foi institucionalizada a fim de se tornar um meio formal para a transmissão do conhecimento técnico e científico essenciais para o desenvolvimento econômico e social, porém aqui também de acordo com a classe social a qual o sujeito estivesse inserido.

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como instituto oratória, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer”

dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (Manacorda apud Saviani, 2007, p. 156).

Também pode ser identificado quando Saviani (2007, p. 158) diz:

Como já foi apontado, isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de “mestre de ofícios”.

Ao que me parece, essa não é uma realidade tão distante da nossa, muito pelo contrário, são realidades intrinsecamente ligadas. Daí a importância de se ter conhecimento e enxergar a perspectiva histórica para entendimento das transformações no mundo do trabalho. As mudanças atuais fazem parte de um processo histórico mais amplo, que inclui a evolução das forças produtivas e das relações de produção. Portanto, para melhor compreendermos as transformações contemporâneas, é necessário situá-las no contexto histórico de desenvolvimento econômico e social pelo qual passamos.

2. O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

Outro aspecto importante destacado por Saviani é a relação entre trabalho e alienação. Saviani explica que o trabalho, na sociedade capitalista, ao invés de ser uma atividade criadora e emancipadora, na verdade se transforma em uma atividade alienante, onde o trabalhador se sente separado do produto de seu trabalho, dos meios de produção, de sua própria natureza humana e dos outros trabalhadores. No capitalismo, “o trabalhador é alienado porque ele vende sua força de trabalho ao capitalista e não possui controle sobre o processo produtivo” (Saviani, 2007, p. 25).

Essa alienação se expressa de várias formas, entre elas a alienação do produto do trabalho, pois “o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho, que não lhe pertence e que se volta contra ele” (Saviani, 2007, p. 26). Outra forma é a alienação no processo de trabalho, onde “o processo de trabalho é algo imposto ao trabalhador, onde ele não exerce sua criatividade ou liberdade, mas simplesmente executa tarefas pré-determinadas” (Saviani, 2007, p. 27).

Nesse contexto, a essência humana também é alienada, haja vista que “o homem se sente livre apenas nas suas funções animais – comer, beber e procriar –, enquanto no trabalho ele se sente

um animal, pois não exerce sua humanidade” (Saviani, 2007, p. 28). Há ainda a alienação entre os trabalhadores, pois, “a estrutura competitiva do capitalismo fragmenta a classe trabalhadora, dificultando a solidariedade e a luta coletiva” (Saviani, 2007, p. 29).

Logo, pode se entender que a alienação tem implicações amplas e profundas para a educação, pois a formação dos indivíduos deve buscar não apenas a preparação para o mercado de trabalho, mas também a promoção de uma consciência crítica sobre as relações de trabalho e a busca por formas de organização que promovam a realização humana plena. Ou seja, “A emancipação do trabalho só será possível com a abolição das relações capitalistas de produção e a construção de uma sociedade socialista, onde o trabalho seja uma atividade livre e criativa” (Saviani, 2007, p. 30).

As transformações pelas quais o mundo vem passando, motivadas entre outros fatores, pela globalização e pelo desenfreado avanço das tecnologias digitais, têm gerado novas dinâmicas no mundo do trabalho. Antunes (2018) observa que essas mudanças resultam na flexibilização e precarização das relações de trabalho, ao mesmo tempo em que exigem um nível cada vez maior de qualificação e adaptação por parte dos trabalhadores.

A educação enfrenta o desafio de se constituir diante dessas novas exigências, para promover não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento humano.

As transformações ocorridas no capitalismo a partir das últimas três décadas do século XX impactaram profundamente o mundo do trabalho. Após o longo período de crescimento da economia capitalista, iniciado no pós-guerra, os anos 1970 seriam marcados pela estagnação e pela crise do padrão de acumulação taylorista e fordista, que encontrava suas determinações mais profundas na própria estrutura do sistema do capital (Antunes, 2018, p. 155).

Nesse contexto, Antunes (2018) analisa o novo proletariado de serviços na era digital, a nova configuração do trabalho na qual inclui trabalhadores de plataformas digitais e de setores tradicionais que passaram por processos de reestruturação produtiva. Segundo o autor, “a lógica do capital, ao mesmo tempo em que cria novas formas de produção e serviços, cria também novas formas de precarização e intensificação da exploração do trabalho” (Antunes, 2018, p. 45).

A crescente informalidade e a uberização são fenômenos centrais desse processo, uma vez que o trabalhador se vê cada vez mais submetido a condições de trabalho precarizadas, o que aprofunda o processo de alienação. Essas mudanças não são meramente econômicas, pois refletem um novo modo de abuso do trabalho que amplia a extração de mais valor enquanto minimiza direitos, suas garantias e proteções (Antunes, 2018).

Um outro aspecto diz respeito ao arruinamento ou mesmo perda dos direitos trabalhistas, como um processo deliberado para maximizar o lucro empresarial às custas do bem-estar dos trabalhadores. Antunes (2018, p. 68) afirma que “o desmonte dos direitos trabalhistas e a flexibilização das leis são componentes centrais da estratégia neoliberal para aumentar a acumulação capitalista”. Tal fato não só desvaloriza o trabalho, mas também desumaniza os trabalhadores, reduzindo-os a meros instrumentos do processo produtivo de produção.

Isso reflete uma realidade que vemos hoje em todas as áreas que demandam o setor de serviços, seja um motorista de aplicativo, seja um trabalhador rural, ou mesmos trabalhadores nos serviços públicos, que são obrigados a aceitar condições de trabalho desequilibradas e desamparadas muitas vezes sob o disfarce de serem “empreendedores de si mesmos”, porém sem direito a férias, e 13º salário, entre outros.

Esse novo proletariado trabalha em condições de alta vulnerabilidade, sem garantias laborais e submetidos a regimes de trabalho exaustivos, ou seja, “o novo proletariado de serviços vive a contradição de ser essencial para a manutenção da economia digital, ao mesmo tempo em que é sistematicamente desvalorizado e precarizado” (Antunes, 2018, p. 57). Este absurdo reflete, em suma, a essência do capitalismo contemporâneo, que explora a força de trabalho enquanto mantém um discurso de inovação e progresso.

“O discurso do empreendedorismo é uma falácia que oculta a realidade da servidão moderna, onde o trabalhador é lançado à própria sorte, sem garantias ou direitos” (Antunes, 2018, p. 90). Esse discurso, segundo Antunes, serve para internalizar a lógica do capital, fazendo com que os trabalhadores se vejam como os únicos responsáveis por seu sucesso ou fracasso, ignorando as estruturas de poder que circundam suas condições de trabalho. Ele ainda critica a ilusão de autonomia e empreendedorismo tão divulgadas pelas plataformas digitais, que na realidade muitas vezes mascaram as relações de trabalho extremamente desiguais.

O que se vê, na prática, são muitos trabalhadores que enfrentam uma realidade de trabalho com falta de garantias trabalhistas e uma constante pressão por produtividade, tornando os trabalhadores cada vez mais vulneráveis e subordinados a condições adversas e na grande maioria, nem se dão conta do processo pelo qual estão passando e cada vez mais inseridos e enraizados. Essas reflexões nos instigam a repensar o trabalho e a lutar por um futuro em que a dignidade e os direitos dos trabalhadores sejam respeitados e valorizados de verdade.

Assim, em plena era da informatização do trabalho no mundo maquinal digital, vem ocorrendo também um processo contraditório, marcado pela informalização do trabalho (trabalhadores sem direitos), presente na ampliação dos terceirizados/subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, teletrabalhadores, potencializando exponencialmente o universo do trabalho precarizado (Antunes, 2018, p. 136).

Isso evidencia o modo como os trabalhadores da atualidade têm sido colocados à prova em sua informalidade e perda de direitos. Há aqui a ilusão de que o trabalhador é seu próprio patrão, que faz seus horários, entre outros pensamentos e, na verdade o que ocorre é a “escravidão” moderna. Agora o trabalhador é escravo do seu próprio trabalho, ou ainda refém de si próprio.

Antunes (2018) argumenta que a precarização do trabalho leva a uma precarização da própria vida, onde a insegurança e a instabilidade no emprego se revelam em ansiedade e sofrimento. “A vida precária gera sujeitos precários, cujas existências são marcadas pela incerteza e pelo medo constante de perder o pouco que têm” (Antunes, 2018, p. 112). Esse impacto psicológico, segundo o autor, é uma

forma de controle social, onde o medo e a insegurança são utilizados para disciplinar os trabalhadores e mantê-los submissos, ou seja, uma verdadeira servidão mascarada, ou mesmo disfarçada.

As transformações no mundo do trabalho são um fenômeno complexo, que exigem uma análise detalhada. Essas transformações impactam diretamente a educação, que já enfrenta inúmeros desafios, inclusive o de preparar os indivíduos para um mercado de trabalho em constante mudança, promovendo tanto a qualificação técnica quanto o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as relações de trabalho. Diante disso, é fundamental compreender o trabalho como uma categoria histórica e socialmente determinada, pois “o trabalho é uma categoria central para entender as dinâmicas de poder e dominação nas sociedades de classe” (Frigotto, 2009, p. 168).

Existem diferentes compreensões a respeito da categoria trabalho. Nessa pesquisa, nos fundamentamos em Gaudêncio Frigotto, principalmente em sua obra “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe” (2009), a qual será tomada por base para a exposição a seguir.

O termo “polissemia” tem sua origem no francês “polysémie” ‘id.’, calcado no grego πολύσημος,os,on ‘que tem muitos sentidos’” e quer dizer “multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução (p.ex., prato ‘vasilha’, ‘comida’, ‘iguaria’, ‘receptáculo de balança’, ‘instrumento musical’ etc.; pé de moleque ‘doce’, ‘tipo de calçamento’)” (Oxford Línguas e Google, 2024).

Para Frigotto (2009), na complexidade e nas múltiplas interpretações da categoria trabalho, este assume diferentes significados e funções dependendo do contexto socioeconômico e das relações de poder vigentes.

[...] busco sinalizar que a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe. O grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho. No segundo, que tem origem e está vinculado ao primeiro, ocupo-me de dois aspectos também imbricados. Em recente livro, Sergio Lessa (2007) aborda a perda da precisão semântica do vocábulo trabalho e as consequências para definição de quem é, hoje, o proletariado, a distinção entre proletários e trabalhadores e o que é hoje a classe revolucionária (Frigotto, 2009, p.170).

Ele diz ainda que nas sociedades onde existem classes sociais distintas, entender o trabalho está sempre ligado à luta entre essas classes e às contradições próprias do sistema capitalista.

A razão fundamental, então, da necessidade de compreender a polissemia da categoria trabalho não é apenas e, sobretudo, semântica, teórica e epistemológica, ainda que mediada por essas dimensões, mas de natureza histórico-social, ontológica e ético-política. Por certo o mais comum é que a grande massa dos que pertencem e têm experiência real de classe trabalhadora e que não necessariamente têm consciência de classe tome trabalho e emprego, como sinônimos, assim como o de classe como um contínuo de estratificações, um senso comum imposto pelo pensamento sociológico, econômico e político e sedimentado dia a dia pela mídia: classe A, B, C, D, E... (Frigotto, 2009, p. 172).

Nesse cenário, a educação deve ser um espaço de disputa ideológica, para promover a consciência crítica dos trabalhadores acerca das estruturas de dominação e exploração. A formação profissional deve estar vinculada a uma perspectiva de transformação intelectual e consequentemente social, fugindo assim das possíveis alienações impostas.

Frigotto (2009) ressalta que a educação, em um contexto de sociedades de classe, é um campo de batalha onde diferentes ideologias competem pela hegemonia. O autor defende uma educação que não apenas prepare os indivíduos para o mercado de trabalho, mas que também os capacite a entender e desafiar as estruturas sociais e econômicas que perpetuam as dualidades existentes. Essa perspectiva da educação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, porém o caminho a ser trilhado ainda não é certo, no entanto ele enxerga na escola uma possibilidade de se conseguir uma educação unitária e omnilateral.

Entretanto, se sairmos do campo da antinomia, ciência e tecnologia ou pura negatividade ou pura positividade e lidarmos com o plano das contradições no seio do capitalismo realmente existente e, portanto, com situações concretas e forças em disputa, não me parece que se trate de uma ilusão a possibilidade de os educadores disputarem, dentro da perspectiva da escola unitária e educação omnilateral, as novas bases de conhecimento demandados pelo processo produtivo (Frigotto, 2009, p. 186-187).

Nesse processo é preciso que haja uma luta contra hegemônica “colocando para o futuro a tarefa de superação do trabalho, da ciência e da técnica e da educação alienadores.” (Frigotto, 2009, p. 192).

É possível perceber aqui, após todas essas exposições, que tanto Saviani quanto Frigotto ressaltam a importância de uma educação crítica e emancipadora que esteja profundamente conectada ao conceito de trabalho. Saviani foca nos fundamentos históricos e ontológicos, enquanto Frigotto explora a complexidade e a multiplicidade de significados da categoria trabalho nas sociedades de classe. Ambos defendem uma educação que promova a autonomia e a capacidade crítica dos trabalhadores, capacitando-os a agir como agentes de transformação social, porém nenhum consegue dizer qual caminho leva a uma sociedade que seja satisfatoriamente aceitável em condições sociais de igualdade, educação omnilateral, condições de trabalho dignas, a não ser pela luta contra o que se mostra hoje, hegemônico.

3. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Tomando como base os estudos de Florestan Fernandes, encontraremos uma análise das transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil, voltada para o desenvolvimento do capitalismo e suas implicações para a estrutura de classes no país. Sua análise crítica sobre o processo de modernização do Brasil, nos ajuda a refletir sobre as contradições e os desafios enfrentados pela sociedade brasileira no caminho para a modernidade e o papel da educação na formação de uma consciência crítica dos cidadãos, futuros trabalhadores.

Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, porém o sistema educacional brasileiro, reproduz as desigualdades existentes visto que é diferente para as classes dominadas e dominantes (Fernandes, 2006; Saviani, 2007).

Com base em Fernandes (2006), as transformações sociais, políticas e econômicas da sociedade brasileira começam com a ascensão da classe burguesa no Brasil. Fernandes (2006) explica que, os termos “burguês” e “burguesia” não remetem originalmente ao contexto da Europa, onde viviam os moradores dos burgos medievais, geralmente mestres de ofício conhecidos como burgueses. No contexto brasileiro, a imagem do burguês é de um comerciante, independentemente do tipo de negócio que possuía, podendo ser desde agentes intermediários à negociantes especuladores. Foi a partir da Independência do Brasil que a burguesia comercial se consolidou, sobrepondo o artesão autônomo que acabou por perder seu espaço e se convertendo ao trabalho assalariado. Para ser reconhecido como burguês não bastava ser um comerciante bem-sucedido, mas a origem também importava. Fernandes destaca que

(...) até a desagregação da ordem escravista e a extinção do regime imperial, os componentes da “burguesia” viam-se através de distinções e de avaliações estamentais. Um comerciante rico mas de origem plebéia não poderia desfrutar o mesmo prestígio social que um chefe de repartição pobre mas de família tradicional. Contudo, o que unia os vários setores dessa congêrie não eram interesses fundados em situações comuns de natureza estamental ou de classes. Mas, a maneira pela qual tendiam a polarizar socialmente certas utopias (Fernandes, 2006, p. 34-35).

Quanto mais se lê, mais se descobre o horror ao qual o Brasil foi colocado desde a colonização e ainda é possível constatar o quanto essa colonização foi “bem feita”, pois até este século a população se mostra submissa, alienada, “encabrestada” nos pensamentos e ideologias de conformidade, exploração do trabalho sem perceber, de fato, o que realmente está acontecendo.

Percebemos que a revolução burguesa no Brasil se deu de maneira singular, adaptada às condições específicas de uma sociedade assombrada pelo passado colonial e pela estrutura agrária atrasada (Fernandes, 2008). Esse processo resultou em uma modernização conservadora, onde as mudanças econômicas e sociais não romperam completamente com as estruturas de poder arcaicas. Fernandes destaca que “a burguesia brasileira buscou, acima de tudo, manter seus privilégios e controlar a transição para uma sociedade capitalista, sem provocar uma ruptura radical com as elites agrárias” (Fernandes, 2006, p. 44-45).

Como já mencionamos, não seria possível extinguir-se o estatuto colonial sem construir-se uma ordem social nacional. Doutro lado, não seria possível erigir-se uma sociedade nacional, mesmo nos limites em que isso era necessário à montagem da dominação estamental, sem se agregarem dimensões novas à ordem social herdada da sociedade colonial. A composição ou o amálgama com o passado possuía, portanto, cissuras e “avanços para a frente” que não podem ser ignorados e que precisam, ao contrário, de uma compreensão que ponha em relevo os papéis construtivos logrados pelo “presente” pelo “Futuro e pelo progresso nos processos perceptivos, cognitivos e pragmáticos dos agentes humanos socialmente atuantes. Se não se fizer isso, jamais se entenderá como e por que os mesmos círculos sociais responsáveis pela

preservação de estruturas coloniais são, em escala análoga, igualmente responsáveis pela formação e pela consolidação de nova ordem social, que serviu de base à emergência e ao desenvolvimento de uma sociedade politicamente independente e nacionalmente integrada (Fernandes, 2006, p. 74-75).

Isso gerou uma série de contradições, como a persistência da desigualdade social e a manutenção de um sistema político excludente. Uma outra crítica de Fernandes é direcionada à forma como a industrialização ocorreu no Brasil, que não resultou em uma ampla democratização da sociedade, mas sim em uma maior concentração de poder e riqueza nas mãos de uma elite (pequena) econômica. Esse processo foi caracterizado por uma “modernização periférica”, em que a industrialização não foi acompanhada por transformações profundas nas relações sociais e políticas e o país continuou dependente do capital estrangeiro e dos interesses burgueses (Fernandes, 2006).

Outro ponto crucial é a questão da educação e da formação de uma consciência crítica. Para ele, a educação brasileira é tratada como um instrumento de dominação, que perpetua as estruturas de poder e limita o acesso ao conhecimento e à cidadania para a maioria da população (Fernandes, 2006).

Quando se trata do modelo educacional brasileiro, Oliveira (2011) a compara, metaforicamente, com um monstro chamado ornitorrinco, que tem seu corpo formado como se tivesse pegado partes de outros animais e colocado nele, por exemplo, tem bico igual ao pato, mas não tem penas e sim pelos, entre outras características. Assim também é a educação brasileira que não tem um modelo a ser seguido, ela é seu próprio modelo. Porém, não se sabe de onde veio, onde está e nem para onde deve ir, segue o que ouve dizer que está dando certo em outros países, e nem ao menos avalia a sua capacidade de adaptabilidade no país.

De acordo com os estudos de Oliveira (2011), o Brasil se desenvolveu de forma dependente, pois ele sempre recebeu formação específica para uma sociedade capitalista dependente, desde os primórdios da colonização. Nesse contexto de grandes disputas econômicas, sociais, políticas, culturais, entre outras, o desenvolvimento se deu de maneira a manter o privilégio dos dominantes, que são uma pequena parte da sociedade. O autor salienta que o Brasil desenvolveu um capitalismo que combina elementos modernos e arcaicos de maneira única, resultando em uma estrutura econômica que não se enquadra nas categorizações tradicionais. O ornitorrinco é a figura mais adequada para a economia brasileira, pois representa essa mistura de tempos históricos, modos de produção e formas de inserção no capitalismo mundial.

Esses desequilíbrios levam a uma estrutura dual, em que a escola de qualidade é para poucos e a sem ou quase sem, para os muitos da sociedade. O saber é tido como um privilégio de poucos. O Brasil, tradicionalmente, vive cercado por esse e tantos outros dualismos. Há, por exemplo, na economia uma luta pela separação do que é urbano do rural, o industrializado do agrícola. Oliveira (2011) contesta essa visão simplista ao argumentar que essas duas dimensões não são separadas, mas interligadas de maneira íntima. Ele propõe que a “razão dualista” falha em capturar a verdadeira

essência das relações econômicas e sociais no Brasil, que são caracterizadas por uma interdependência sistêmica entre as partes supostamente dualistas e, dependência essa, que foi herdada de nossos colonizadores.

Essa metáfora do ornitorrinco também serve para representar a complexidade das desigualdades sociais no Brasil, pois, no país, a modernização não resultou na eliminação de tais dualidades, mas na sua transformação e perpetuação através de novas formas. As elites econômicas e políticas conseguem se adaptar e preservar seus privilégios, enquanto a grande massa trabalhadora continua a enfrentar condições precárias e cada dia aumenta ainda mais esse abismo. As políticas econômicas e sociais adotadas no Brasil, nomeadamente, as reformas neoliberais, implementadas a partir dos anos 1990, aprofundaram as desigualdades e fragilizaram ainda mais as condições de vida dos trabalhadores. A implementação das políticas neoliberais está longe de promover um desenvolvimento equilibrado, ao contrário, o que vivenciamos é um aumento das contradições internas do capitalismo brasileiro, resultando em um crescimento econômico excludente e concentrador de renda. Daí, então, mais uma vez, a necessidade e importância de uma abordagem crítica e reflexiva, especialmente, na Educação Profissional e Tecnológica, formando cidadãos capazes de entender e transformar a realidade (Oliveira 2011).

Nesse contexto, é necessário encontrarmos perspectivas que reconheçam a complexidade e a interrelação das diversas dimensões sociais, econômicas e políticas do país. Precisamos de uma nova razão, que seja capaz de ver além das aparências e captar a essência das relações sociais e econômicas. Somente assim poderemos construir um país mais justo e igualitário (Fernandes, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura e reflexão dos temas elencados anteriormente, podemos concluir que o Brasil é um grande país não só em extensão territorial, mas também o é em dualidades, diferenças e dificuldades sociais, econômicas entre outros.

Os estudos de Florestan (2007); Oliveira (2011) autores aqui estudados e tomados por base mostraram vários desses pontos que precisam de avanços nessa sociedade que tem em suas entranhas, desde sua colonização, características peculiares e que a fazem ser sempre dependente de algo ou alguém, ou algum processo. Sua história é marcada por inúmeras lutas, principalmente quando se fala de trabalho, pois o mesmo mudou com o passar dos tempos e os diversos fatores que o influenciam como as tecnologias digitais.

O trabalho e o trabalhador estão numa luta constante para se reencontrarem. O trabalho está cada vez mais difícil, com exigências imperativas de um trabalhador iludido, perdendo seus inúmeros direitos e vantagens trabalhistas em troca de uma falsa liberdade, onde o mesmo é colocado como seu próprio patrão, trabalha o dia e o horário que quiser e, cada vez mais tem se tornado incapaz de perceber sua real situação.

O capitalismo impera e o Brasil se encontra imerso nessa situação de desigualdades. Sabe-se que a educação é primordial para o enfrentamento das dificuldades sociais, econômicas, trabalhistas, entre outras, porém qual o modelo de educação seguido pelo Brasil? Nada mais é do que o modelo de um monstro formado por diversas partes diferentes, observando o que dá certo em um país, e em outro, simplesmente é jogado aqui, sem a análise e o estudo necessário do processo e sua capacidade de adaptabilidade e mesmo aplicabilidade. Como se não bastasse, ainda cobra e espera os mesmos resultados encontrados em seus modelos copiados.

Em síntese, evidenciamos que, por meio de uma formação crítica, é possível construir uma outra sociedade, voltada para a formação humana. Em outras palavras, tal construção é possível a partir de uma outra educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168–194, jan. 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OXFORD LANGUAGES. **Polissemia**. Disponível em: <https://tinyurl.com/5ar5mnr8>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan. 2007.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO SOB INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO: ESTRATÉGIAS DO CAPITAL NA MERCANTILIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Divino Pereira Marques⁶

José Carlos Moreira de Souza⁷

Sangelita Miranda Franco Mariano⁸

Gustavo Lopes Ferreira⁹

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, nota-se o elevado número de empresas privadas presentes no cenário brasileiro, e com a educação não poderia ser diferente. Com a influência do neoliberalismo, o setor de ensino enfrenta uma concorrência acirrada, do ensino básico ou superior e do ensino presente ao remoto. Este prisma da educação é consequência da ascensão da lógica mercadológica, passando pela privatização e comercialização. Sabemos que a ideologia neoliberal é o poder que exerce hegemonia, então a tendência é seguir tal enfoque. A influência neoliberal é uma abordagem que promove a redução da intervenção estatal na economia e enfatiza a iniciativa privada e os mercados como motores do desenvolvimento. Na educação, isto traduz-se em processos que visam à comercialização, trazendo como efeitos a privatização, a concorrência, a avaliação baseada em resultados e cortes no financiamento público.

O neoliberalismo, segundo Freitas (2018), observa a educação a partir da sua concepção de sociedade baseada num mercado livre, cuja lógica própria produz progresso social de qualidade, depurando a ineficiência através da competição. De acordo com esta visão, generalizar este conceito a todas as atividades do Estado criará uma sociedade melhor. Os cidadãos também estão incluídos nesta lógica e os seus esforços (méritos) determinam a sua posição social. Foi a partir dessa visão de mundo que ele traçou as metas para a educação.

A ideologia neoliberal emergiu como uma força influente nas políticas governamentais, nas práticas empresariais e na forma como a sociedade percebe e aborda as questões econômicas e sociais. Profundamente enraizado no pensamento econômico, o neoliberalismo é mais do que apenas

⁶ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Administrador no IF Goiano - Campus Ceres

⁷ Doutor em Educação, docente do Instituto Federal Goiano - Campus Posse, jose.moreira@ifgoiano.edu.br

⁸ Doutora em Educação, docente no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

⁹ Doutor em Educação em Ciências, docente do Instituto Federal Goiano - Campus, gustavo.ferreira@ifgoiano.edu.br

um conjunto de políticas, é uma abordagem fundamental para a organização social. Além disso, essa visão neoliberal teve uma influência profunda e duradoura nas políticas educacionais em todo o mundo. Nas últimas décadas, suas diretrizes orientaram a transformação das instituições de ensino, desde o ensino básico até a graduação.

A ascensão da abordagem neoliberal nas últimas décadas do século XX levou à necessidade de reconfigurar as políticas educativas. A crença fundamental de que a concorrência e os mercados livres são os principais impulsionadores do progresso econômico motivou os governos a adotar uma série de reformas nas estruturas e objetivos educativos. A privatização, a desregulamentação, avaliação baseada em resultados e a procura da eficiência tornaram-se as palavras-chave da educação moderna, moldando o panorama educativo de uma forma sem precedentes.

No entanto, as implicações desta transição são amplas e complexas. A privatização da educação levanta questões de equidade e acesso, pois questiona se a educação deve ser considerada como uma mercadoria ou um direito universal. Ademais, as mudanças nas prioridades institucionais, que enfatizam a eficiência e a competitividade dão frequentemente origem a preocupações sobre a perda de valores educativos fundamentais. O discurso do neoliberalismo na educação como demonstra Gentili (1995) se institui a partir da remodelação dos panoramas economicistas do capital humano. Essa conceituação articula diagnósticos a respeito de novas condições de regulação do mercado.

Este ensaio versa sobre a influência do neoliberalismo na educação, centrando-se nas interações do mercado da educação. Deste modo, esse estudo objetiva explorar a relação entre o neoliberalismo e a educação, a partir de uma reflexão sobre a comercialização da educação e seus efeitos. Para tanto, fez-se uma reflexão analisando a educação numa perspectiva de mercado, destacando a educação sob a ótica capitalista, enfatizando o ensino como uma mercadoria, fazendo uma comparação com a lógica dos processos de produção da rede de *fast-food McDonalds* e, por fim, foram descritas algumas consequências da privatização da educação.

1. A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA CAPITALISTA

As novas escolas e modelos educativos tendem a impor, em primeiro plano, uma submissão mais direta da escola à razão econômica. Isto está associado a um economicismo aparentemente simplista cuja principal premissa é que as instituições em geral e as escolas em particular só têm significado em termos do serviço que deveriam prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador independente” são as imagens de referência do novo ideal educativo (Laval, 2019). Logo, percebe-se que o foco é o lucro, isso está claro quando se diz que a educação está ligada ao setor econômico. É de se afirmar que o ganho de capital está em detrimento da educação efetiva ao sujeito.

Nesse sentido, Antunes (2023) faz uma avaliação acertada afirmando que para as empresas o lucro é o *modus operandi*, o que as tornam participantes de forma direta ou indireta do processo de valorização do capital. Desse modo, Antunes (2023) destaca que as instituições travam uma competição entre si para aumentar seu domínio no mercado, como é o caso da educação no setor privado que enfrenta uma grande concorrência. Nessa perspectiva, Antunes (2018) aponta que a grande expansão do setor de serviços que se subordinam à mercadoria está relacionada ao capitalismo multiforme, em que a precarização, a materialidade e imaterialidade se tornam artefatos vitais para ampliação da lei de valor do capital.

Corroborando com a temática, Laval (2019) assinala que uma dupla transformação tende a redefinir a relação entre a escola e a economia num sentido radicalmente pragmático: por um lado, forte concorrência no espaço econômico globalizado; por outro, o papel cada vez mais decisivo da qualificação e do conhecimento profissional na concepção, produção e comercialização de bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, apoiadas neste ponto pela maioria dos governos dos países desenvolvidos (encorajando este conceito de escolarização), fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos. O questionamento estratégico dos “recursos humanos” está a tornar-se cada vez mais relevante na competição entre empresas tanto transnacionais como as economias nacionais. Quando se fala em recursos humanos, observa-se que essa questão é uma abordagem que está em voga no diálogo das instituições privadas nos dias atuais. Considerando esse quesito no campo educacional, nota-se a frequente cobrança por preparação e inovação para os profissionais da educação.

Um dos maiores objetivos dos setores econômicos é o controle direto e mais rigoroso da formação básica e profissional. Esta formação não só determina a eficiência econômica e o dinamismo da inovação, mas também proporciona um mercado mais promissor para as empresas. A educação não proporciona apenas uma contribuição essencial para a economia, não é apenas um insumo para a função de produção, mas também é considerada como um fator cujas condições de produção devem seguir a lógica econômica. Por esse motivo, é considerada uma atividade de custo e lucro, cujos produtos são mercadorias (Laval, 2019).

Nesse sentido, Laval (2019) afirma que as características básicas da nova ordem educacional estão associadas à perda gradual da autonomia educacional, acompanhada pela instituição de empreendimentos, que são elevados ao nível de ideais normativos. A abordagem do lucro se manifesta nesse contexto, complementando ainda o custo. A partir disso, nota-se a grande relevância que esta temática possui na questão da educação sob a ótica capitalista. É uma característica repulsiva, levando em consideração o ensino público a partir de uma visão sobre o direito universal à educação, que é garantida a educação gratuita para todos.

Levando em consideração o neoliberalismo presente no âmbito da educação, assim como outros, Harvey (2014) salienta que essa política de relações econômicas, que estimula o bem-estar dos sujeitos, pode ser melhor gerida pelas liberdades e capacidades empreendedoras individuais em

uma estrutura garantida por direitos à propriedade privada com livres mercados e comércios. Nesse sentido, o Estado tem o papel de estabelecer e manter uma estrutura favorável a essas práticas. Harvey (2014) ainda destaca que o neoliberalismo se mantém como hegemônico na modalidade de discurso e afetou amplamente o modo de pensar de muitas pessoas. Logo, incorporou a maneira cotidiana, o modo de interpretar, viver e compreender o mundo.

2. A COMERCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O ENSINO COMO MERCADORIA

A concepção de educação como mercadoria refere-se à ideia de que a educação pode ser vista como um bem ou serviço regido pelos preceitos da oferta e da demanda, da concorrência de mercado e, em alguns casos, da lógica do lucro. Esta perspectiva está frequentemente associada às políticas de privatização e comercialização da educação. Freitas (2018) afirma que a qualidade da escola é um produto que está disponível em muitos níveis diferentes e pode ser “adquirido” pelos pais. O Estado é integralmente responsável por garantir as necessidades essenciais das pessoas, demonstradas pelo valor do *voucher*, é o caso das bolsas de estudos.

Por outro lado, vale destacar que a visão da educação como uma mercadoria não é clara e as opiniões variam amplamente dependendo do contexto e das crenças políticas e filosóficas. Alguns argumentam que a concorrência e a escolha no mercado da educação podem levar a uma melhoria da qualidade, enquanto outros veem a educação como um direito fundamental que deve estar disponível para todos, independentemente dos seus meios financeiros. O debate sobre o produto da educação envolve frequentemente questões complexas relacionadas com valores sociais, igualdade e acesso à educação.

Nesse sentido, Harvey (2018) evidencia que na concepção de mercadoria o produto tem valor e interesse temporário, de modo que o objetivo imediato da produção do bem é suprir as necessidades sociais específicas. No mundo da comercialização, o capital é quem vai facilitar as permutas. Neste contexto do capital, Mészáros (2008) aponta que a própria educação é uma mercadoria. Isto colocou o sistema de ensino público em crise, sob pressão das exigências de capital e de cortes profundos nos orçamentos públicos. Talvez, nada representa melhor o mundo criado pelo neoliberalismo, onde “tudo se vende, tudo se compra” e “tudo tem um preço” do que a comercialização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educativos em centros comerciais segundo a lógica do consumo e do lucro.

A educação no âmbito das políticas econômicas segundo Peroni (2020) pode ser entendida como uma forma de mercadoria ou produto. Para tanto, é necessária a sua privatização, um processo que acontece por direção ou execução, ou até mesmo por meio de ambas, com a atuação do setor privado diretamente ofertando a educação, ou dirigindo as políticas públicas ou das escolas e a propriedade continua permanecendo ao poder público. Como privatização por direção, destaca-se o Movimento Todos pela Educação, quando empresários procuraram influenciar o governo federal,

na pauta educacional e na venda de material educativo (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018). Quanto à privatização por execução, destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio da educação profissional (Rodrigues, 2018). Nesse sentido, é relevante destacar que a privatização da educação tem suas raízes fundadas na comercialização, partindo do pressuposto da lógica de mercado do ensino.

A política de privatização no setor educacional conforme Rikowski (2017) visa à obtenção de lucro, esse lucro baseia-se na capitalização das instituições e serviços educativos, ou seja, a educação torna-se capital. Este é o desenvolvimento capitalista da educação. Portanto, iniciar o debate sobre a privatização da educação a partir das suas principais formas não é suficiente para compreender a essência da privatização: a conversão das receitas do Estado em lucros privados.

Nesse sentido, Peroni (2020, p. 9) assinala que as instituições privadas geralmente determinam o conteúdo da educação e realizam “sua proposta por intermédio da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e de sanções que permitam um controle de que seu produto será executado”. A partir desse contexto, Rikowski (2017) ressalta que a privatização na educação não é, necessariamente, sobre educação, refere-se ao desenvolvimento do capitalismo e avanço do domínio do capital em instituições de ensino na sociedade atual. Para Peroni (2020) a privatização pode ser direta quando a propriedade objetiva a conversão da receita do estado em lucro privado; e a da educação, que são as formas de controle do ensino pelas empresas.

A educação na iniciativa privada não garante sua eficiência, Rikowski (2017) ressalta que a prioridade nas instituições privadas é a redução de custos, isso induz a um aumento da carga horária do professor, o que pode gerar uma precarização no trabalho, o que acaba por induzir o lucro como principal objetivo. Corroborando com a temática, Peroni (2020) destaca que a ideia cada vez mais popular é que a educação pública no Brasil é precária e que a educação privada deve “contribuir” para melhorar a sua qualidade, fornecendo princípios de mercado mais eficientes e eficazes. Isso faz parte do diagnóstico neoliberal de que o setor público é o responsável pela crise e o setor privado deveria ser o parâmetro de qualidade, fragmento expresso em documentos do Banco Mundial e em discursos do presidente do Instituto Ayrton Senna. A autora ainda afirma que é relevante destacar que o Banco Mundial reforça a ideia de redução de gastos com educação, ao mesmo tempo em que promove parcerias com organizações privadas. No entanto, tais ligações impõem enormes encargos aos estados e cidades.

Ainda, sobre a ideologia neoliberal, Freitas (2018) aponta que o padrão de funcionamento da sociedade é a organização empresarial, que é adotada como modelo organizacional racional, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em mini empresas prestadoras de serviços – saúde, educação, segurança, pensões, etc. Por outro lado, vale destacar que as escolas privadas costumam cobrar mensalidades, o que pode limitar o acesso das famílias de baixa renda. Isto pode criar disparidades no acesso à educação, o que seria um problema se as escolas públicas não pudessem servir adequadamente todos os alunos. Além de cobrar mensalidades, muitas escolas

privadas oferecem educação de alta qualidade, mas nem todas atendem a esse padrão. Em alguns casos, as escolas privadas podem não conseguir cumprir padrões educacionais rigorosos. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 59) evidencia que

A privatização intensiva quando possível ou, em alguns casos, a criação de um vetor de privatização progressivo, estão destinadas, igualmente, a transformar o “direito à educação” em um “serviço” a ser adquirido, em última instância, por vouchers (e suas variantes) de “provedores privados” de educação.

Diante desse contexto, nota-se que a decisão de privatizar ou não a educação deve ser cuidadosamente considerada, levando em conta os objetivos educacionais, a equidade e o acesso, a regulamentação adequada e o monitoramento da qualidade.

3. A MCDONALDIZAÇÃO DA ESCOLA

A “McDonaldização da escola” é um conceito que faz uma analogia entre a padronização e racionalização dos processos nas escolas e o modelo de negócios da rede de *fast-food McDonald's*. Gentili (1996) ressalta que alguns autores enfatizam que o processo de McDonaldização refere-se à transferência de princípios que regem a lógica de funcionamento dos restaurantes *fast-food* para espaços institucionais cada vez maiores na vida social do capitalismo. A McDonaldização das escolas, um processo que estabelece segundo planos diferentes e distintos (alguns mais gerais e outros mais específicos), constitui uma metáfora apropriada para descrever a reestruturação educativa dominante proposta pelos governos neoliberais. Na ofensiva antidemocrática e excludente alimentada pela ambiciosa agenda de reformas estruturais promovida pelo neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser projetadas e reestruturadas de acordo com certos padrões comerciais e de produção.

Nesse sentido, Gentili (1996) destaca que os neoliberais criam um conjunto de estratégias destinadas a transferir a educação do domínio dos direitos sociais para o domínio do mercado. A ausência de um verdadeiro mercado educativo, ou seja, a ausência de mecanismos reguladores comerciais que sustentem o mercado educativo, explica a crise na produtividade educativa. Para os neoliberais, o reconhecimento desta realidade permite orientar uma solução estratégica por meio da qual se possa alcançar uma educação de qualidade, sem “falsas promessas” ligadas às necessidades do mundo moderno: as instituições educativas devem funcionar como sistemas produtivos como empresas de serviços educacionais. O autor ainda afirma que a intervenção estatal não pode questionar o direito de liberdade de escolha que os consumidores da educação têm de fazer no mercado escolar. Só um conjunto de organizações com estas características consegue atingir um nível de eficácia baseado na competição e na realização individual.

O modelo de funcionamento do *McDonald's*, segundo Gentili (1996), é um bom exemplo de organização produtiva com tais características, e neste sentido, representa um bom modelo organizacional para a modernização das escolas. Vejamos algumas possíveis coincidências entre as

duas esferas. Primeiro, os restaurantes e escolas de *fast-food* têm uma coisa básica em comum, ambos existem para satisfazer duas necessidades básicas da sociedade moderna: alimentação e socialização acadêmica. Embora a primeira necessidade seja tão antiga quanto à própria humanidade e a segunda nem tanto, parece não haver originalidade nas funções atualmente desempenhadas pelo *McDonald's* e pelas escolas. No entanto, aqui, como na produção de qualquer mercadoria, o que importa não é apenas o que é produzido (hambúrgueres ou conhecimento oficial), mas também a forma histórica como ocorre o processo de fabricação que utilizam, seja a indústria alimentar ou a indústria do setor escolar. Em outras palavras, o que une o *McDonald's* e a educação utópica dos empresários é que, em ambos os casos, os bens oferecidos devem ser produzidos rapidamente e de acordo com padrões certos e exigentes de controle e produtividade eficazes.

Quando se fala da McDonaldização da escola, Gentili (1996) supõe vê-la como uma organização flexível que deve responder aos estímulos (sinais) emanados de um mercado educativo muito competitivo. É importante ressaltar que esta nova racionalidade do sistema escolar foi construída sobre os princípios que regiam a escola taylorista. É um processo de reestruturação educacional em que se articulam novas e velhas dinâmicas organizacionais, em que se identificam novas e velhas lógicas de produção por meio das quais a reforma escolar é reduzida a uma série de critérios comerciais de caráter alienante e excludente.

4. CONSEQUÊNCIAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A privatização da educação pode levar a uma carência de financiamento e apoio ao sistema de ensino público, o que possibilita a queda da qualidade da educação nas escolas públicas e a redução do acesso à educação gratuita e de qualidade. Por outro lado, pode levar à falta de regulamentação adequada das escolas privadas, conduzindo a práticas questionáveis e à falta de transparência relativa aos padrões de ensino e à gestão financeira. Outro prisma, pode resultar em custos sociais mais elevados, uma vez que o governo ainda pode ser responsável por garantir que todas as crianças tenham acesso à educação, resultando em mais gastos para fornecer subsídios a famílias de baixos rendimentos que queiram enviar os seus filhos para escolas privadas.

Nesse sentido, a privatização total da educação retira os alunos da escola pública e os coloca em escolas privadas ou terceirizadas através de *vouchers*, em um livre mercado. Isso resulta no desaparecimento das escolas públicas como “instituição” e no surgimento de fornecedores privados de educação. Na maioria das vezes, as redes públicas de ensino precisam caminhar gradualmente em direção a esse estágio final, ganhando legitimidade na sociedade (Freitas, 2018). O autor destaca, ainda, que este padrão permanece sendo o modelo de organização empresarial no “serviço público”, mas como um processo em constituição no interior do mesmo, convertendo-o em “serviço privado”. A inserção da lógica empresarial cria novas exigências para as escolas públicas, como a redução de financiamento desviado para pagamento das terceirizadas, o que diminui recursos do sistema público, tornando-as objeto de sanção/redirecionamento de sua atividade e até mesmo de seu encerramento, modificando-as em mais terceirizadas.

Nessa perspectiva, Freitas (2018) evidencia que a transferência de escolas para o setor privado, com ou sem fins lucrativos, é um mecanismo que ajuda a criar um mercado inicial que depois passa a ser objeto de *vouchers* de compra. É um mecanismo que visa quebrar o monopólio estatal e facilitar a criação de um mercado educacional livre. Como dissemos antes, uma vez formado o mercado, não importa se o Estado paga diretamente às escolas terceirizadas ou se os próprios pais trazem o dinheiro diretamente para a escola na forma de *vouchers*. O autor ainda afirma que a privatização extensiva sempre que possível ou, em alguns casos, criando um vetor de privatização progressiva, também visa transformar o “direito à educação” num “serviço” que pode ser adquirido, em último caso, por meio de *vouchers* (e a suas variações) de “fornecedores de educação privada”.

Um sistema feito por meio de “provedores privados de educação” levaria a educação a patamares melhores de qualidade? Para Freitas (2018) a partir da concepção de sociedade e educação, essa questão não pode ser respondida de uma forma positiva. A intenção da reforma empresarial da educação é estabelecida sob uma ótica conservadora e reacionária, o que pode tornar a sociedade individualista. Ademais, o objetivo da formação dos jovens é inseri-la na lógica de exploração do *status quo*, que apenas foi modernizado tecnologicamente. Embora tenha criado alianças com outros pontos de vista e expressado a sua oposição ao propor uma “educação para todos”, continuou a ser, como veremos, uma educação desigual. A igualdade aprofunda as distinções em todo o sistema educativo, ampliando o seu elitismo – por outras palavras, assegurando que as escolas adaptam-se às novas exigências do *status quo*, não ultrapassam os seus limites e não criam exigências “excessivas”, exercendo pressão econômica e política sobre o Estado (Freitas, 2018).

A partir desse contexto da educação e capitalismo, Mészáros (2008) aponta que o impacto da lógica incorrigível do capital na educação tem sido significativo ao longo da evolução do sistema. Apenas o método de impor imperativos de estrutura de capital no campo da educação difere hoje dos primeiros dias difíceis da “acumulação primitiva”, dependendo da mudança das circunstâncias históricas. É por isso que hoje o significado da mudança educacional radical não pode ser outro senão romper as cadeias da lógica incorrigível do sistema: a perseguição planejada e coerente de uma estratégia para quebrar o controle do capital, utilizando todos os meios disponíveis, bem como todos os meios que ainda precisa ser inventado e com o mesmo espírito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, nota-se que a influência do neoliberalismo na educação desempenhou um papel significativo na promoção da ascensão da privatização da educação no Brasil. Isso acaba resultando na criação de escolas privadas e que, na maioria das vezes, beneficiam uma minoria privilegiada, ao mesmo tempo em que as escolas públicas enfrentam falta de financiamentos e recursos. A privatização da educação retira os alunos da escola pública e os coloca em escolas privadas ou terceirizadas num livre mercado. Isso resulta no desaparecimento das escolas públicas como instituição e no surgimento de fornecedores privados de educação.

Em outro prisma, ressalta-se que no neoliberalismo a educação pode ser vista como uma mercadoria a venda onde se vende e se compra, o que pode prejudicar o direito universal à educação. Por outro lado, isso pode levar a uma visão utilitarista do conhecimento, que se estabelece em preparar o indivíduo para o mercado de trabalho em detrimento do enriquecimento intelectual. Percebe-se, nesse contexto, que a educação sob a ótica de mercado está mais voltada para gerar lucros para as instituições privadas que ofertam ensino do que uma educação de qualidade, o que acaba afetando os estudantes e comprometendo a qualidade do ensino.

Vale destacar que a educação sob a ótica capitalista, além de visar o lucro, que é resultado de um sistema onde as instituições de educação são impulsionadas por meio dos requisitos de rentabilidade, a ideologia capitalista muitas vezes impõe valor ao individualismo e o empreendedorismo. Em suma, a educação ligada à lógica capitalista, aborda o ensino como um instrumento para o desenvolvimento econômico do sujeito ou da sociedade.

Com este estudo da questão mercadológica da educação, observa-se que a sua comercialização contribui para o aumento na desigualdade no acesso à educação. Aqueles que têm condições financeiras de pagar por uma educação com qualidade são privilegiados, enquanto os que não podem pagar por esse tipo de ensino enfrentam obstáculos significativos em suas vidas. Vale levar em conta que a influência do neoliberalismo na educação é um tema bastante complexo, com implicações profundas no acesso, na qualidade e no propósito da educação. É essencial continuar debatendo e encontrando maneiras de equilibrar os princípios do neoliberalismo em prol de uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma. **Análise Social**, v. 58, n. 3 (248, p. 512-532, 2023).

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público- privada. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 115-124

FREITAS, Luis Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas idéias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, 1995.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. Boitempo Editorial, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Boitempo, 2008

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

RODRIGUES, Romir de Oliveira. O público e o privado na educação profissional brasileira: o caso do Pronatec. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, p. 171-189, 2018.

Capítulo 4

UMA REVISÃO SOBRE A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Viviany Gonçalves de Lima¹⁰

Fátima Suely Ribeiro Cunha¹¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo constitui um recorte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), cujo principal objetivo foi investigar se e como a Educação Ambiental (EA) é percebida pelos docentes e como é abordada nas ações extensionistas desenvolvidas no IF Goiano Campus Iporá, a partir das experiências de vida, valores, crenças, atitudes, comportamentos e interações sociais dos docentes nos projetos de extensão.

Neste trabalho, nos dedicamos a explorar a produção acadêmica sobre a importância da Educação Ambiental (EA) e a percepção ambiental nos projetos educacionais, no período compreendido de 2010 a 2023, com foco na literatura brasileira sobre a EA, destacando a percepção crítica, considerando a ideologia neoliberal. Esse tipo de pesquisa é importante para evidenciar os estudos sobre essa temática bem como apontar possíveis lacunas.

Desde a década de 1990, as pesquisas sobre EA ganharam significado e relevância na implementação de políticas públicas, suas ações, especialmente quando se trata de questões relacionadas às transformações e mudanças no meio ambiente, atitudes e comportamentos da sociedade (Guimarães, 2003).

Diversos estudos brasileiros, Oliveira (2016); Santos (2016); e Souto (2018) revelam um cenário preocupante em relação à EA nas escolas, apontando a falta de engajamento dos docentes na implementação de projetos de EA e a predominância de atividades pontuais, muitas vezes, restritas a datas comemorativas. Essa realidade é alarmante, pois os docentes realizam a mediação na construção do conhecimento em conjunto com os demais segmentos da sociedade na promoção do pensamento crítico e na transformação da realidade socioambiental.

O pensamento científico é fundamental para as ciências e para EA, pois permite que os cidadãos discutam e se envolvam no enfrentamento dos desafios socioambientais. Para isso, é essencial que estejam cientificamente alfabetizados e politicamente conscientes (Loureiro; Lima, 2009).

¹⁰ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Assistente em Administração. Instituto Federal Goiano - Campus Iporá. viviany.lima@ifgoiano.edu.br

¹¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica, docente no IF Goiano - Campus Morrinhos, fatima.suely@ifgoiano.edu.br

Vale ressaltar que não podemos responsabilizar exclusivamente os docentes pela sua percepção acerca das ações desenvolvidas no contexto educativo, pois existem outros segmentos sociais, políticos e econômicos, responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas de preservação e proteção ao meio ambiente que nem sempre são alinhadas às propostas curriculares de EA que norteiam a formação do cidadão, nos diferentes níveis.

Cada pessoa percebe, reage e responde de maneira diferente acerca das relações e das ações que se estabelecem no ambiente em que vivem, alguns fatores estão associados à formação da consciência ambiental (Salviano *et al.*, 2020). As respostas e as relações estabelecidas com o ambiente são resultantes das percepções tanto individuais como coletivas dos processos cognitivos, dos julgamentos e das expectativas de cada indivíduo, que são influenciadas por elementos culturais.

O estudo da percepção ambiental é crucial para compreender a inter-relação entre o indivíduo e o seu ambiente, suas expectativas, desejos, satisfações e insatisfações, julgamentos e comportamentos em relação ao espaço em que ocupa. Dessa forma, fornecem subsídios para o desenvolvimento de estratégias de mitigação de problemas socioambientais e para a formulação e implementação de políticas públicas, garantindo a participação social e a participação dos diferentes atores nos processos de gestão ambiental (Vasco; Zakrzewski, 2010).

Considerando a necessidade de uma percepção ambiental crítica, é relevante destacar a exploração desenfreada dos recursos naturais pelo capitalismo, impulsionada pelo neoliberalismo global, que além de infringir gravemente o lugar da humanidade na Terra (Santos, 2020), também orienta os processos de produção de conhecimento e de políticas públicas.

Neste estudo, buscamos na teoria crítica a base para o estudo da percepção ambiental, visto que essa abordagem contribui para a compreensão dos processos políticos e emancipatórios envolvidos na produção do conhecimento. Estes processos defendem todas as formas de vida, refutando a separação entre sociedade e natureza e a naturalização dos mecanismos de exploração social e dos recursos naturais. Na perspectiva de Santos (2020, p.31-32), o objetivo é encontrar, uma nova compreensão na produção de conhecimento que “pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, económicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta”.

Ao realizar este estudo, notamos que há uma crescente produção de pesquisas na última década, voltada à compreensão da percepção ambiental, sensibilização e participação de alunos e professores de escolas do ensino fundamental e médio para as questões do meio ambiente. Os textos apontam para a necessidade da formação de professores capazes de mediar a construção de saberes na perspectiva transformadora da EA.

Para entender e apresentar o panorama da produção científica sobre o EA na escola, dividimos este texto em em quatro seções, além da introdução e considerações finais. Iniciaremos pela apresentação da perspectiva teórica da EA na escola, na sequência os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados e, por fim, os resultados e discussões que antecedem as considerações finais.

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

A partir da década de 1970, deu-se início ao debate teórico sobre a EA, no qual se dividiu em dois blocos político-pedagógicos, um bloco conservador e o outro crítico. Esses dois blocos passaram a disputar a hegemonia no meio acadêmico, político e ambiental (Loureiro, 2006). Para esta pesquisa, selecionamos autores que contribuíram para a discussão da EA crítica, transformadora e emancipatória.

No estudo, identificamos que a discussão teórica sobre a EA nas escolas visa apontar elementos explicativos no contexto da política da EA, da prática docente e da formação de professores, uma vez que um dos objetivos da teoria e de seus conceitos é fornecer uma base explicativa para esses fenômenos da realidade. Os autores da EA crítica contribuem para ampliar a análise da EA no contexto dos processos de escolarização e abordam a relação dialética entre política educacional, prática docente e formação de professores (Rosa; Kauchakje; Fontana, 2021).

Para Loureiro (2006), as implicações práticas, pedagógicas e políticas que fundamentam a EA vislumbram novos níveis qualitativos de produções acadêmicas, pois permitem ao docente “discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora e as variações e nuances que ambas se inscrevem” (Idem, p. 149). O autor destaca a importância de transcender as abordagens educacionais ambientais que são ingênuas e não comprometidas, tanto social quanto politicamente (Loureiro, 2004). Ele defende a busca por atividades mais robustas e significativas que estejam comprometidas com a criação de sociedades mais equitativas e justas.

Loureiro (2003), defende, ainda, que a EA crítica e transformadora é “aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos” (Idem, p. 44). Fundamentado no que aponta Freire (1988), Gadotti (2001) compartilha os pensamentos de Loureiro (2006, p. 148), em que o autor afirma que a EA constitui-se como prática social na dimensão da práxis, isso “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Essas são as condições para uma visão emancipatória sobre a EA. As propostas de Loureiro (2006), referem-se às políticas da EA, às práticas pedagógicas e à formação de professores, e “o educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo” (Gadotti, 2001, p. 30-31).

A EA é uma faceta da educação, uma atividade intencional que emerge da prática social. Ela confere um aspecto social ao desenvolvimento individual, em sua interação com a natureza e outros seres humanos, com o propósito de amplificar essa atividade humana, tornando-a mais rica em prática social e ética ambiental. Essa atividade demanda uma sistematização por meio de uma metodologia que organize os processos de transmissão e apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Portanto, se a educação atua como mediadora na atividade humana, unindo teoria e prática, a EA é a mediadora na apropriação, pelos indivíduos, das habilidades e

qualidades necessárias para uma ação transformadora e responsável em relação ao ambiente em que vivem. Podemos afirmar que a origem do processo educativo ambiental é o movimento de se tornar plenamente humano por meio da apropriação e transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida humana no ambiente (Tozoni-Reis, 2004).

Para tratar sobre a “categorização das correntes de pensamento no Campo Social da Educação Ambiental” temos Layrargues (2012, p. 398-399), para o qual, a EA brasileira constitui uma crise de identidade, uma pela “contradição entre teoria e prática” e outra pela dificuldade de se superar o pensamento e ação pragmática”, isso porque na atualidade prevalece-se a EA pragmática como política hegemônica. O autor considera a EA como campo social e não como prática social, assim vista por Loureiro (2006). Mesmo tendo abordagens diferentes, ambos se complementam nos estudos sobre a EA crítica, transformadora e emancipatória.

Outros autores também sistematizaram o campo social da EA, temos Layrargues e Lima (2014) que organizaram a EA em três macrotendências político-pedagógicas: conservacionista, pragmática e crítica. A pragmática é apontada como a mais recorrente e a crítica a mais desejada, visto que a conservacionista foi predominante na década de 90. Ainda temos as 15 correntes de EA que, segundo Sauv  (2005), subdivide-se em mais antigas e mais recentes: as primeiras correntes de EA, que surgiram entre 1970 e 1980, e as outras que correspondem às inquieta es atuais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, esse gênero de pesquisa busca a explora o sobre o nível de conhecimento e a promo o de questões que almejam, conhecer e explorar um assunto ou tema de pesquisa, além de suas varia es no transcorrer da história (Reigota, 2007). A pesquisa bibliográfica fornece a base teórica necessária para fundamentar a pesquisa, complementando dados coletados com outros métodos e respondendo a questionamentos de forma consistente, baseada em bibliografias publicadas.

Para Macedo (1995), a pesquisa bibliográfica   a atividade de localiza o e consulta de fontes diversas de informa es escritas para coletar dados gerais ou específicos a respeito de um problema. Para o autor, o campo de investiga o possibilita a soluço do problema e oferece suporte a todas as fases da pesquisa.

A sele o dos artigos para esta pesquisa baseou-se em critérios qualitativos, abrangendo o período de 13 anos, de 2010 a 2023. Durante esse período, o mundo experimentou mudanças ambientais significativas, incluindo altera es climáticas, perda de biodiversidade, desmatamento, polui o, entre outros. Estudar a percep o ambiental pode fornecer *insights* valiosos sobre como essas mudanças foram percebidas pela sociedade.

Megid Neto e Pacheco (2001) enfatizam a importância de analisar a evolução histórica da EA ao longo do tempo, capturando as transformações conceituais, metodológicas e temáticas que moldaram essa área do conhecimento. Já Ferreira (2002) destaca a relevância de considerar diferentes épocas e lugares na análise da produção acadêmica para fundamentação das discussões, permitindo uma compreensão mais abrangente e contextualizada das pesquisas sobre EA.

A seleção dos artigos a serem discutidos aqui foi realizada em três bases de dados: Portal de Periódico Capes, Scielo e Google Acadêmico. Para a busca seguimos alguns protocolos e filtros nas bases de dados, conforme descrito no Quadro 1, que apresenta os critérios de inclusão, exclusão e os resultados da pesquisa. A busca por artigos para a pesquisa combinou os principais descritores: (i) educação ambiental; (ii) percepção ambiental; e (iii) extensão universitária. Foram utilizados operadores booleanos AND e OR para refinar os resultados e obter informações mais precisas. Para a delimitação dos resultados usamos os filtros: período (2020-2023); idioma (português); e tipo de documento (artigos e artigos de revisão). Selecionados os artigos, realizamos a leitura e análise dos resumos para avaliar a sua importância para esta pesquisa.

Foi realizada a exclusão dos artigos que não traziam como discussão central a EA nos projetos da escola. Para a análise do conteúdo, os estudos foram categorizados em três áreas temáticas: (i) percepção ambiental; (ii) práticas pedagógicas da educação ambiental nos projetos de extensão; (iii) políticas educacionais da educação ambiental. Quando o estudo se configurava em mais de uma categoria, prevaleceu a categoria predominante.

A metodologia seguiu as etapas descritas na Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Assim, na primeira Etapa, realizamos o mapeamento da produção científica sobre a EA para a identificação e seleção dos artigos científicos com a temática ambiental como objeto de pesquisa. Como critério de inclusão definimos os estudos que apresentaram a expressão: EA, concepção/percepção ambiental, prática docente/ambiental, projeto de extensão/extensão universitária no título, no resumo ou nas palavras-chave. É válido ressaltar que, quando não encontrávamos essa expressão em nenhuma dessas três seções, era feita a leitura parcial dos demais tópicos do artigo a fim de confirmar que não se tratava da temática em questão.

Segunda Etapa: organizamos os trabalhos selecionados em planilha no Excel para auxiliar na identificação dos seus aspectos principais. Para isso, realizamos a leitura dos artigos mais relevantes para a definição dos estudos que indicavam relação com o tema de pesquisa. A sistematização dos achados em planilhas possibilitou a identificação de elementos centrais de análise em cada artigo selecionado, para isso, coletamos informações, como: tema central, título, ano de publicação, origem principal do autor, número de autores, resumo, palavras-chave, objetivo, tipo de pesquisa, técnica de coleta dos dados, técnica de análise dos dados, referência bibliográfica, revista, área da revista, Qualis, principais achados, link do artigo e data. Todas as informações descritas foram analisadas.

Terceira Etapa: realizamos a análise detalhada dos artigos, a partir do registro no banco de dados. Logo, foi possível tabular, caracterizar, quantificar e identificar tendências nos estudos brasileiros sobre a percepção ambiental a partir da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2010).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o estudo de Rosa; Kauchakje; Fontana (2021), no Brasil, o tema “educação ambiental e política da educação ambiental da escola” está entre os temas mais abordados no país, com mais publicações nas bases Scopus, Scielo e Web of Science. Assim como as pesquisas na área da Educação, o número de publicações acadêmicas sobre a EA aumentou bastante nos últimos anos no país, de acordo com Motin *et al.* (2019). Dada a necessidade de análise crítica dessas produções, essa pesquisa pode contribuir para a discussão e reflexão da EA na escola, como campo de relacionamento com as profissões.

Os resultados do levantamento bibliográfico foram organizados neste artigo em formato de quadro para melhor visualização e compreensão dos dados. A pesquisa nas bases de dados foi realizada no período de 05 de agosto a 30 de novembro de 2023. No quadro 1 apresentamos o protocolo de busca utilizado na revisão, cujas bases de dados foram: Scielo, Periódico Capes e Google Acadêmico.

Quadro 1: Protocolo de busca, filtro, inclusão, exclusão e resultado nas bases de dados Scielo, Periódico Capes e Google Acadêmico.

Termos de busca (descritores)	educação ambiental AND percepção ambiental AND extensão universitária
Tipo de documento	Artigos e artigos de revisão Idioma: Português Período: 2010-2023 (13 anos)
Critérios de Inclusão	1. Abordagem da EA crítica na escola; 2. Discussão de métodos, técnicas e ferramentas para analisar a temática ambiental nos projetos escolares; 3. Pesquisas desenvolvidas em instituições brasileiras.
Critérios de Exclusão	1. Pesquisas não escritas no idioma oficial do Brasil (Português); 2. Não relacionada a EA, percepção ambiental e extensão universitária na formação acadêmica; 3. Artigos repetidos em mais de uma base de dados; 4. Artigos publicados antes de 2010; 5. Publicações diversas, que não seja artigo.

Total de Resultados	Google Acadêmico: 264 Scielo: 83 Periódico Capes: 53
Artigos rejeitados	Google Acadêmico: 245 Scielo: 68 Periódico Capes: 47
Artigos aceitos para análise	Google Acadêmico: 19 Scielo: 15 Periódico Capes: 6

Fonte: dados elaborados pela autora em 2024.

No total, somadas os resultados nas bases de dados obtivemos 400 artigos. Para a seleção dos artigos relevantes para a pesquisa realizamos a leitura do título, resumo e palavras-chave para avaliar a importância e abrangência para o tema estudado e para a pergunta de interesse. Foram utilizados critérios de inclusão e exclusão dos artigos, com base na relevância do tema para a fundamentação teórica da pesquisa, feito isso, foram selecionados 40 artigos - Google Acadêmico: 47,5% (19 artigos); Scielo: 37,5% (15 artigos); e Portal de Periódicos Capes: 15% (6 artigos).

Excluimos do banco de dados os seguintes tipos de publicações: livros, capítulos de livros, trabalhos e resumos publicados em anais de eventos científicos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações, teses ou estudos que tratavam exclusivamente de conceitos ou pressupostos da EA. Analisamos o título, do resumo (abstract) e das palavras-chave, em detrimento dos critérios de inclusão e exclusão. Quando o título ou o resumo do artigo não foram claros, optamos pela leitura completa do artigo para evitar a possibilidade de excluir trabalhos relevantes na revisão.

Durante a análise, 90% dos estudos foram descartados por conterem informações diferentes da especificada, isto é, relacionados ao tema, sendo assim reduziu-se para 10% o número de estudos a serem avaliados quanto à sua elegibilidade.

Quanto a abordagem metodológica, os artigos foram organizados conforme o quadro 2:

Quadro 2: Abordagens metodológicas dos artigos

Abordagem	Número artigos	Percentual%
Qualitativa	30	75%
Quantitativa	5	12,5%
Qualitativa e Quantitativa	2	5%
Não informou	3	7,5%

Fonte: dados elaborados pela autora em 2024.

A revisão resultou em 40 artigos, os quais foram categorizados de acordo com suas abordagens metodológicas. Nota-se a predominância da abordagem qualitativa, presente em 75% (30) dos estudos analisados. Essa prevalência demonstra a relevância da pesquisa qualitativa para a área de estudo, permitindo uma análise profunda e contextualizada dos fenômenos.

Em contrapartida, a abordagem quantitativa esteve presente em 12,5% (5 artigos) dos estudos. Apesar da menor representatividade, essa metodologia contribui para a pesquisa por meio da análise estatística de dados, fornecendo resultados precisos e mensuráveis.

Vale ressaltar a presença de 2 estudos (5%) que combinaram as abordagens qualitativa e quantitativa, demonstrando a crescente importância da triangulação metodológica. Essa estratégia visa fortalecer a pesquisa ao combinar diferentes perspectivas e métodos, buscando uma compreensão mais completa e abrangente do problema em questão.

Por fim, 3 artigos (7,5%) não apresentaram informações claras sobre a abordagem metodológica utilizada. Essa lacuna destaca a necessidade de maior rigor na descrição das metodologias de pesquisa, permitindo uma avaliação mais precisa da qualidade dos estudos e facilitando a replicação dos resultados.

No quadro 3, apresentamos a distribuição temporal dos 40 artigos selecionados acerca da percepção ambiental no Brasil no intervalo de 2010 a 2023.

Quadro 3: Caracterização temporal das publicações acadêmicas da percepção ambiental no Brasil

Ano	Nº de artigos	Porcentagem (%)
2023	5	12,5%
2022	5	12,5%
2021	10	25%
2020	5	2,5%

2019	2	5%
2018	1	2,5%
2017	1	2,5%
2016	1	2,5%
2015	1	2,5%
2014	1	2,5%
2013	2	5%
2012	2	5%
2011	2	5%
2010	2	5%

Fonte: dados elaborados pela autora em 2024.

Conforme apresentado no quadro 3, a distribuição dos artigos por ano revela uma produção relativamente constante ao longo do período de 2010 a 2023, com um leve aumento nos anos de 2021 e 2022 (10 e 5 artigos, respectivamente). A quantidade dos artigos publicados por ano sugere que a área de estudo se mantém ativa e em constante desenvolvimento, sem avanços significativos, assim como apresentado nos estudos de Silva; Da Silva; Cavalcanti (2024) sobre percepção ambiental em instituições públicas do Brasil. Vale ressaltar, ainda, que a análise temporal dos artigos é apenas um dos aspectos a serem considerados na revisão. A qualidade dos estudos, a relevância dos resultados e a coerência metodológica, o número de autores, apresentado no quadro 4, também devem ser cuidadosamente avaliadas para garantir a robustez da pesquisa.

Quadro 4: Distribuição do número de autores por artigo

Número de autores	Nº de artigos	Porcentagem (%)
6	1	2,5%
5	1	2,5%
4	7	17,5%
3	12	30%
2	16	40%
1	3	7,5%

Fonte: dados elaborados pela autora em 2024.

Os resultados revelam uma colaboração significativa na produção científica, a maioria dos estudos (87,5%) contaram com a participação de dois, três e quatro autores, 40%, 30% e 17,5% respectivamente. A prevalência de artigos com múltiplos autores evidencia um maior engajamento de pesquisadores na elaboração do estudo. Pois, o trabalho em equipe permite que pesquisadores de diferentes áreas reúnam suas habilidades e experiências, possibilitando a realização de estudos mais pertinentes e abrangentes. A maioria dos trabalhos foi realizada por dois ou mais autores, demonstrando a importância do trabalho em equipe para a produção de conhecimento científico de qualidade.

No quadro 4 estão sintetizados os resultados quantitativos para a distribuição dos trabalhos selecionados sobre a importância da EA nas regiões e Unidades Federativas (UF) do Brasil. As regiões mais representativas foram Sudeste, Sul e Nordeste, ao passo que o Norte seguido do Centro-Oeste se encontraram com o menor número de publicações.

Quadro 5: Regiões e instituições dos artigos selecionados

Região (nº de artigos por região)	Instituição (nº de artigos por instituição por estado)
Norte (2)	UERR - Universidade Estadual de Roraima, RR, Brasil (1) UFPA - Universidade Federal do Pará, PA, Brasil (1)
Nordeste (8)	IFPB - Instituto Federal da Paraíba, Campus Cabedelo, PB, Brasil (1) UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, Brasil (3) UFPI - Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil (1) UFS - Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil (2) UPE - Universidade de Pernambuco, PB, Brasil (1)
Centro-Oeste (3)	UEG - Universidade Estadual de Goiás, GO, Brasil (1) UNB - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil (2)

Sudeste (10)	<p>FEUC - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, SP, Brasil (1)</p> <p>IFSP - Instituto Federal São Paulo, Campus Itapetininga, SP, Brasil (1)</p> <p>IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Paracatu, MG, Brasil (1)</p> <p>PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil (1)</p> <p>UFABC - Universidade Federal do ABC, SP, Brasil (1)</p> <p>UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil (2)</p> <p>UNESP - Universidade Estadual Paulista, SP, Brasil (1)</p> <p>UNISO - Universidade de Sorocaba, SP, Brasil (1)</p> <p>USP - Universidade de São Paulo, SP, Brasil (1)</p>
Sul (17)	<p>IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, RS, Brasil (1)</p> <p>PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Campus Curitiba, PR, Brasil (3)</p> <p>Rede Pública Estadual de Ensino no Município de Cascavel, PR, Brasil (1)</p> <p>UEM - Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil (1)</p> <p>UFPR - Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil (3)</p> <p>UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil (1)</p> <p>Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil (1)</p> <p>UTP - Universidade Tuiuti do Paraná, PR, Brasil (2)</p> <p>Unespar - Universidade Estadual do Paraná, PR, Brasil (1)</p> <p>Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR, Brasil (1)</p> <p>Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil (1)</p> <p>Univates - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS, Brasil (1)</p>

Fonte: dados elaborados pela autora em 2024.

A análise da distribuição geográfica e institucional dos estudos revela uma ampla representatividade de diferentes regiões do país, com destaque para as regiões Sul (56,7%), Sudeste (33,3%) e Nordeste (26,7%). As demais regiões temos: Centro-Oeste com 3 artigos (10%); e Norte com 2 artigos (6,7%). As instituições com maior produção foram: PUCPR e UFPR com 3 artigos cada, ambos na região sul; e UESB com 3 artigos na região nordeste. Na distribuição por estado, tivemos o Paraná com 10 artigos - Maior representatividade; Rio Grande do Sul com 7; Bahia e São Paulo com 3 artigos.

A região sul se destaca no quantitativo de publicações sobre EA, o clima e a rica biodiversidade da região pode ser um dos fatores que incentivam ações voltadas para a preservação e conscientização ambiental. O Sudeste, por sua vez, apresentou a segunda maior representatividade, possivelmente devido à presença de grandes centros urbanos como São Paulo. De acordo com os dados desta revisão, São Paulo foi o estado brasileiro que mais produziu sobre percepção ambiental nos últimos 10 anos.

Nos artigos selecionados, foi destacado pelos autores que a EA se apresenta como um instrumento imprevisível no processo de entendimento das interações entre o ser humano e a natureza (Fischer *et al.*, 2017). Além disso, ressaltaram a relevância desta no processo de sensibilização e na formação cidadã por meio de um processo participativo contínuo (Cabral *et al.*, 2015). Assim como na revisão realizada por Santos *et al.*, (2022) foi possível constatar neste estudo que as pesquisas sobre percepção ambiental estão amplamente distribuídas pelo país. No entanto, ainda é necessário incentivar a realização de mais estudos sobre o tema em instituições de ensino, especialmente nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

A seguir, o quadro 6 mostra a distribuição dos artigos de acordo com o Qualis. Esta tabela fornece uma visão detalhada do Periódico Qualis dos artigos, permitindo uma melhor compreensão da qualidade e relevância dos trabalhos publicados.

Quadro 6: Distribuição dos artigos por Qualis

Qualis	Nº de artigos	Porcentagem (%)
A1	14	35%
A2	8	20%
A3	10	25%
A4	8	20%

Fonte: dados elaborados pela autora em 2024.

Foram selecionados artigos publicados em revistas classificadas como: Qualis A1, A2, A3 e A4. Os resultados demonstram a predominância de periódicos de alta qualidade com 35% dos estudos publicados em revistas classificadas como Qualis A1. O Qualis A1 e A2 representam 55% dos artigos analisados. Essa classificação indica que os periódicos em questão possuem alto reconhecimento na área de estudo e rigoroso processo de avaliação. Somam-se, ainda, 45% artigos em revistas com Qualis A3 e A4.

A presença dos periódicos Qualis A1 e A2 na revisão corrobora a maturidade da área de estudo, que possui revistas de alto reconhecimento na comunidade científica. O quadro 7 apresenta a distribuição dos artigos por área do conhecimento da revista. Esta tabela fornece informações detalhadas sobre a área da revista, o número de artigos publicados e a respectiva porcentagem. Vamos explorar esses dados para obter uma visão mais clara da distribuição dos artigos.

Quadro 7 - Distribuição dos artigos por área do conhecimento da revista

Área da revista	Nº de artigos	Porcentagem (%)
Educação	26	65%
Ensino	5	12,5%
Ciências ambientais	4	10%
Interdisciplinar	2	5%
Geografia	2	5%
Ciências humanas	1	2,5%

Fonte: dados elaborados pela autora em 2024.

Majoritariamente, os trabalhos acadêmicos concentram-se na área do Ensino e da Educação, no entanto foi possível identificar estudos em outras áreas do conhecimento. As pesquisas refletem como a EA é abordada no contexto educacional, enfatizando a necessidade da formação docente e de uma abordagem crítica sobre as questões ambientais.

A partir da análise dos artigos foi possível agrupá-los em três categorias. O quadro 8 apresenta as categorias de análise, o número de artigos correspondentes a cada categoria e a porcentagem que representam o total de estudos. Isso nos permite ter uma visão mais clara da distribuição dos artigos por categoria.

Quadro 8 - Categorias de análise sobre a Educação Ambiental

Categorias	Nº de artigos	(%)
Percepção ambiental.	25	50%
Práticas pedagógicas da educação ambiental nos projetos de extensão;	15	30%
Políticas educacionais da educação ambiental;	10	20%

Os estudos de percepção ambiental destacam-se como importante estratégia para conhecer a relação entre ser humano e natureza, a fim de oportunizar o estudo reflexivo das questões ambientais. Na categoria “Percepção Ambiental” encontramos estudos relacionados a conceitos de meio ambiente; tendências da EA Conservacionista, Pragmática e Crítica, seus aspectos dialéticos, axiológicos e fenomenológicos na educação formal e não formal, dentre outros assuntos. Os estudos voltados para a percepção ambiental são fundamentais para entender as interações entre o ser humano e o ambiente, incluindo seus desejos, expectativas, avaliações e comportamentos no espaço em que se encontram (Jacobi, et. al., 2004; Hoeffel; Fadini, 2007; Vasco; Zakrzewski, 2010; Faggionato, 2015). Precisamos refletir sobre as práticas sociais e ambientais realizadas nas comunidades locais e globais (Sato, 2002).

Na categoria “Práticas pedagógicas da educação ambiental nos projetos de extensão” encontramos estudos relacionados ao ensino infantil, fundamental, médio e superior, que abordam metodologias diversas como: aulas ao ar livre, visitas de campo e a natureza; temas relacionados à água, representações sociais, interculturalidade e comunidades tradicionais, conscientização ambiental, epistemologia, entre outros assuntos. Os dados indicam que a maioria dos docentes apresenta uma concepção de meio ambiente e EA que privilegia ações voltadas à preservação e conservação do ambiente natural, não levando em consideração aspectos históricos, políticos e sociais das relações existentes. Além disso, as ações são, na maioria das vezes, pontuais e individuais e sem continuidade.

Para a categoria “Políticas educacionais da educação ambiental” encontramos estudos relacionados às políticas da educação ambiental que são pouco investigadas e discutem projetos e programas orientados para os cuidados e uso dos recursos ambientais.

3.1 PERCEPÇÃO AMBIENTAL

A EA transcende a mera transmissão de conhecimento sobre o meio ambiente. Ela se propõe a promover ações transformadoras, que levem a reflexão crítica sobre as práticas que agravam a crise socioambiental e intervêm para a superação do modelo socioeconômico hegemônico, que remete à corrente conservadora da EA (Guimarães, 2013). Para Jacobi, Tristão e Franco (2009), existe a necessidade de uma compreensão mais politizada da temática ambiental. As práticas ambientais

precisam ser baseadas e contextualizadas com problemas reais, que envolvam o diálogo e participação ativa da sociedade (Jacobi; Toledo; Grandisoli, 2016).

Essa postura, por sua vez, gera tensões e conflitos no âmbito escolar, desafiando os docentes a romperem com amarras institucionais e superarem as limitações impostas ao seu ofício. Diante dos desafios, a EA se alimenta da esperança de construir uma sociedade mais justa e sustentável. Nessa perspectiva, a escola assume um papel relevante na transição entre duas visões de educação: a opressora e a libertária (Freire, 2005). Nesse contexto, a escola vive um descompasso, de um lado, um discurso de uma educação crítica e reflexiva e do outro uma prática educativa tradicional de ensino, predominante, no discurso hegemônico.

Nas escolas, o discurso amigável presente nas ações da EA não contempla a perspectiva crítica no enfrentamento da crise ambiental vigente. Conforme afirmam Silva e Loureiro (2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2016), parece contribuir para esse caráter pontual, superficial colaborando para o silenciamento da EA no Brasil, sem crítica e sem aprofundamentos dos debates socioambientais. Para Layrargues (2018, p. 194), ocorreu um processo de hegemonização reprodutivista da EA, pois, não se encontram nos programas governamentais e escolares, “nenhuma reflexão que comprometa o modo de produção capitalista e a sociabilidade do capital”.

A EA, como um campo de conhecimento e ação, é fruto de um processo histórico complexo e multifacetado. Seus fundamentos se ancoram nas lutas e reivindicações de diversos movimentos sociais, no qual reconhece a indissociabilidade entre as questões sociais e as ambientais (Muline, 2013). O diálogo com as escolas, ainda que recente, tem se intensificado, e as pesquisas sobre a EA assumem um papel fundamental para dar visibilidade às práticas existentes, identificação dos desafios e proposição de soluções (Tristão, 2009). A colaboração entre diferentes setores da sociedade faz-se importante para a construção de uma EA cada vez mais engajada e transformadora.

Diversos estudos, como os de Cruz *et al.*, (2010) e Tozoni-Reis *et al.*, (2011a, 2011b, 2011c, 2011d), convergem em um ponto crucial: a formação docente emerge como um dos principais obstáculos à efetiva implementação da EA na escola. Em grande parte, quem assume o protagonismo na inserção da EA no currículo escolar são os docentes que ministram aulas de ciências, biologia e geografia. No entanto, a formação inicial desses profissionais, muitas vezes, não os prepara adequadamente para esse desafio.

Segundo os autores, Lima e Pato (2021) os resultados da pesquisa apontam para uma visão reducionista em relação ao meio ambiente e à EA, os relatos apresentados pelos docentes evidenciam que a maioria possui uma ideia reducionista sobre a temática ambiental, uma vez que esse raciocínio impera a dicotomia entre ser humano e natureza.

Rosalen (2019) aponta uma possível dificuldade entre os docentes na realização dos projetos sobre a EA, as “brigas de ego”, isto é, as vaidades individuais dificultam a relação interpessoal de quem não deseja compartilhar seu protagonismo ou que não deseja que os outros seja reconhecido

por suas iniciativas. Para Lima e Pato (2021), não existe o envolvimento coletivo para a construção conjunta dos projetos na escola, tais ações dificultam o envolvimento docente nas ações da EA para a elaboração dos projetos e cria um ambiente desfavorável às práticas pedagógicas coletivas.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) NOS PROJETOS DE EXTENSÃO

A efetividade da prática pedagógica reside na sua capacidade de ir além da mera transmissão de conteúdo, conectando-se com a realidade dos estudantes e preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo (Muline, 2013). Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) assume um papel fundamental, pois permite que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica, engajada e transformadora em relação ao meio ambiente, tanto em escala local e regional quanto em âmbito nacional e internacional.

Para o autor, os docentes no desenvolvimento de suas ações educativas nas escolas precisam apresentar propostas que fazem com que os estudantes mudem a forma como agem na sociedade com relação ao meio ambiente, visto que precisam se comprometerem com o meio ambiente, criar novos valores e se preocuparem com as questões ambientais, para que exista participação ativa nas ações sociais, uso consciente dos recursos naturais e proteção do meio ambiente (Muline, 2013). Nesse sentido, a EA serve como bússola para a prática pedagógica, orientando os docentes na construção de um ambiente de aprendizagem engajador e transformador.

Os resultados dos estudos de Lima e Pato (2021) sobre a percepção, engajamento e dificuldades enfrentadas pelos docentes nos projetos ou atividades vinculadas à EA evidenciam a existência de problemas quanto à participação docente na implementação de projetos de EA nas escolas públicas do Distrito Federal. De acordo os autores, existe uma descontinuidade dos projetos nas escolas, além disso, foram confirmadas a superficialidade das abordagens do tema meio ambiente nas atividades desenvolvidas. O estudo sinalizou, ainda, que os docentes consideram a transversalidade da EA pouco efetiva nas escolas, pois não consideram satisfatórios os resultados dessa abordagem.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)

O texto de Carvalho (2017) apresenta um panorama crítico da EA nas escolas brasileiras, destacando os desafios para sua implementação de forma efetiva e transformadora. A autora aponta que a EA exige uma ruptura com as tradicionais práticas de ensino, baseadas no modelo disciplinar e fragmentadora do conhecimento. O caminho interdisciplinar ou transdisciplinar, como pondera Carvalho, exige uma revisão estrutural da própria instituição escolar no seu cotidiano. No entanto, a autora constata que as tentativas curriculares de ruptura com a visão fragmentada do conhecimento centralizam as responsabilidades de aplicação no docente, unilateralmente.

A transversalidade da EA, apresentada na Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), não se reflete na estrutura do próprio sistema de ensino. Isso dificulta a integração da temática ambiental nas diferentes disciplinas e impede a construção de uma visão holística do conhecimento. A formação inicial e continuada dos docentes, em muitos casos, não contempla de forma adequada a abordagem transdisciplinar da EA. Isso gera insegurança e falta de preparo para implementar projetos inovadores e engajadores nas escolas, pois, a grande preocupação dos docentes está no cumprimento dos conteúdos chamados obrigatórios, uma vez que estes estão contemplados nos instrumentos de avaliação do sistema de ensino. Essa priorização limita o tempo e o espaço para a implementação de projetos de EA, relegando a temática ambiental a um plano secundário.

Diante dos desafios apresentados, Carvalho (2017) defende a necessidade de fortalecer a visão crítica, humana e transversal da EA na formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, Tozoni-Reis e Campos (2014) propõem que os docentes precisam ser preparados para trabalhar a EA de forma integrada com diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo as interconexões entre os aspectos sociais, ambientais, culturais e econômicos. A formação docente deve estimular a reflexão crítica sobre as questões socioambientais, levando-os a questionar o atual modelo de desenvolvimento econômico e buscar soluções, alternativas para os problemas enfrentados em função do alto consumo de recursos naturais.

As políticas da EA são menos investigadas, normalmente, abordam projetos e programas voltados para a gestão e utilização dos recursos ambientais. Nos estudos realizados por autores de instituições brasileiras, é comum encontrar uma abordagem crítica que visa superar as visões conservadoras e naturalistas da EA, bem como práticas isoladas, descoordenadas e fragmentadas. Assim como os estudos de Rosa, Kauchakje; Fontana (2021), a revisão indica uma profunda desconexão entre as políticas educacionais atuais e as ações que são implementadas no ambiente escolar.

Por fim, destaca-se a frase de Paulo Freire e seu viés político: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: o homem se educa em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 39, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA ainda é frequentemente abordada sob uma perspectiva biológica e preservacionista. No entanto, é crucial superar essa visão limitada para desenvolver uma EA que priorize as questões intrínsecas à vida social humana. Isso significa integrar a EA à prática social transformadora, buscando conhecimentos que possam libertar o ser humano das influências dos valores dominantes. Ao mesmo tempo, desenvolver uma EA crítica e política, com foco no bem coletivo, combatendo valores que desvinculam a essência social do ser humano, embora isso requeira novas formas de ver o meio ambiente.

A produção acadêmica sobre a EA no Brasil pode ser trabalhada em diferentes áreas do conhecimento, reforçando o seu caráter interdisciplinar. Nesse estudo, observou-se que as pesquisas sobre a EA podem ser trabalhadas no ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a maioria das pesquisas estão concentradas no ensino e extensão. Os projetos de extensão são essenciais na educação básica com projetos de conscientização, como coleta seletiva, lixo, desperdício e reciclagem e na educação superior são centralizados na resolução de problemas locais que afetam a comunidade, envolvendo água, solo, alimentação e bem-estar.

A maioria das pesquisas preocuparam-se em verificar a importância da temática ambiental nas instituições de ensino, principalmente no ensino superior e em projetos específicos. Constatamos diferentes iniciativas de ensino e atividades extensionistas nas ações de EA. A maioria das pesquisas registram que a preocupação com o meio ambiente está presente nos Planos de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Pedagógico dos Cursos estudados.

A revisão apresentou um número significativo de trabalhos, notamos que a forma de investigação, ou seja, a metodologia utilizada, prevalece a utilização de pesquisas documental e empírica, esta última, principalmente, com aplicação de questionário e/ou entrevista. Outro ponto importante, refere-se à preocupação em aplicação do projeto nas demais áreas do conhecimento, além de envolver na discussão os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais para uma EA crítica, transformadora e emancipatória. Percebemos uma carência de estudos mais propositivos e transformadores, principalmente, no estabelecimento de ações efetivas e concretas que dialogam com a formulação de políticas públicas institucionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei n. 9795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em: 08 abr 2024.

CABRAL, F. F.; RIBEIRO, I. L.; HRYCYK, M. F. Percepção ambiental de alunos do 6º ano de escolas públicas. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, n. 2, p. 151-161, 2015

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CRUZ, Lilian G.; TEIXEIRA, Lucas A.; MAIA, Jorge S. S.; FESTOZO, Marina B.; TOZONI-REIS, Marília F. C. **Fontes de informação utilizadas por professores para a prática educativa ambiental na escola**: identificando e analisando referências e estratégias docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS, 15., Belo Horizonte. *Anais*. 2010.

FAGGIONATO, S. Percepção ambiental. **Materiais e Textos**, n. 4, 2005. Disponível em: http://educar.sc.usp.br/biologia/textos/m_a_txt4.html. Acesso em: 26 dez. 2020.

FERREIRA N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2611/1625>. Acesso em: 22 abril 2024.

FERREIRA, M. M.; MÉDICI, M. S.; LEÃO, M. F. Perspectivas dos estudantes de ensino médio de duas escolas públicas mato-grossenses em relação à educação ambiental. **Revista Panorâmica**, v. 34, Set./Dez. 2021.

FISCHER, M. L.; PAROLIN, L. C.; VIEIRA, T. B.; GARBADO F. R. A. Bioética Ambiental e Educação Ambiental: levantando a reflexão a partir da percepção. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 12, n. 1, p. 5-84, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____, Moacir. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>. Acesso em: 22 abril 2024.

GUIMARÃES, S. T DE L. Percepção, interpretação e educação ambiental: um olhar geográfico. São Paulo/SP: **Território & Cidadania**. vol. III, n.1, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/planejamento/territorioecidadania>. Acesso em: 22 abril 2024.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>. Acesso em: 08 abr 2024.

HOEFFEL, J. L.; FADINI, A. A. B. **Percepção ambiental**. In: FERRARO JR., L. F. (Org.). Encontros e caminhos. Brasília: MMA, 2007.

JACOBI, C. M; FLEURY, L. C; ROCHA, A. C. C. L. Percepção ambiental em unidades de conservação: experiência com diferentes grupos etários no Parque Estadual da Serra do Rola Moça, MG. **Encontro de Extensão da UFMG**, v. 7, p. 1-7, 2004.

JACOBI, Pedro Roberto; TOLEDO, Renata Ferraz de; GRANDISOLI, Edson. Education, sustainability and social learning. **Brazilian Journal of Science and Technology**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-8, 2016. Disponível em: Disponível em: <https://bjst-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40552-016-0019-2> Acesso em: 08 abr 2024.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100005>. Acesso em: 08 abr 2024.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental: o cenário político - ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 7, n. 14, p. 398-421, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677>. Acesso em: 12 maio 2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **É só Reciclar?** Reflexões para superar o conservadorismo pedagógico reprodutivista da educação ambiental e resíduos sólidos. In: RUSCHEINSK, Aloisio; CALGARO, Cleide; WEBER, Thadeu(org.). **Ética, Direito Socioambiental e Democracia**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018. p. 194-211

LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo F. da C. As macro-tendências político pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v.17, n.1, p.23-40, jan.-mar.2014.

LIMA, V. F. DE.; PATO, C. Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. **Educar em Revista**, v. 37, p. e 78223, 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Revista Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6736/897-1852-1-PB.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 abril 2024.

_____, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3020417/mod_resource/content/1/identidades_EA.pdf. Acesso em: 22 abril 2024.

_____, Carlos Frederico Bernardo. **Fundamentos e trajetórias da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In:

_____, Carlos Frederico Bernardo (org.). **Fundamentos e trajetórias da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, n.2, 159-176, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/23772208/Educa%C3%A7%C3%A3o_Ambiental_e_Epistemologia_Cr%C3%ADtica. Acesso em: 22 abril 2024.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA J. G. S. Educação ambiental e educação científica na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): pilares para uma educação crítica. **Acta Scientiae**, 11(1), 88-100, 2009, jan./jun.. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/57/51>. Acesso em: 22 de abril de 2024.

LOUREIRO, Jerônimo de Oliveira; DAL-FARRA, Rossano André. **Botany and environmental education in elementary school in Brazil: articulating knowledge, values, and procedures**—Botânica e educação ambiental no ensino fundamental no Brasil: articulação de saberes, valores e procedimentos. *Environmental Education Research*, v.24, n.12, p.1655-1668, jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2017.1343280>. Acesso em: 22 abril 2024.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação a pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo: Loyola, 1995.

MEGID NETO, J.; PACHECO, D. Pesquisas sobre o ensino de física no nível médio no Brasil: concepção e tratamento de problemas em teses e dissertações. In R. Nardi (Org.). **Pesquisas em ensino de Física**. (2a ed.). São Paulo, SP: 2001, Escrituras.

MOTIN, S. D.; MAISTROVICZ TOMÉ GONÇALVES, R.; SOARES DE OLIVEIRA CASSINS, D. M.; SAHEB, D. Educação Ambiental na formação inicial docente: um mapeamento das pesquisas brasileiras em teses e dissertações. **Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.]**, v. 24, n. 1, p. 81–102, 2019. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2019v24n1p81. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1219>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MULINE, Leonardo Salvalaio. **Práticas pedagógicas em Educação Ambiental**. Carlos Roberto Pires Campos - Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2013.

OLIVEIRA, Maristela Angra de. Educação ambiental na perspectiva da escola emancipatória e emancipadora. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 29-39, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/113> Acesso em: 22 abr 2024.

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.2, nº1, p. 33-66, 2007.

ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S.; FONTANA, M. I. ENVIRONMENTAL EDUCATION AT SCHOOL: INTERNATIONAL LITERATURE AND BRAZILIAN STUDIES ANALYSIS. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2591. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2591>. Acesso em: 22 abr 2024.

ROSALEN, Stefania. **Os professores da escola pública como agentes de mudanças em educação ambiental**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2019.

SALVIANO, M. C. M.; ALMEIDA, E. A. de; SOUZA, M. de F. de.; MEDEIROS, P. I. S. de; D'OLIVEIRA, R. G. Percepção ambiental de grupos sociais sobre a Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P) em uma instituição de ensino superior, no Nordeste do Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p.59397-59411, ago. 2020.

SANTOS, Rose Cleide. Inserção da educação ambiental no ensino fundamental em Aracajú - Sergipe. **REMEA**, Rio Grande, Edição Especial, p. 41-65, 2016. (Edição especial: Educação Ambiental na experiência escolar). Disponível em: [Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5051](https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5051) Acesso em: 03 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, L. de B.; SOUSA, R. de O.; FERREIRA, L. S. dos S.; NÁPOLIS, P. M. M. Estudos sobre percepção ambiental no Brasil: uma revisão. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 131–148, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v17.12270. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/12270>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2002.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Ed.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Acesso em: 08 abr 2024.

SILVA, A. C. de L.; DA SILVA, C. M.; CAVALCANTI, P. N. M. Percepção ambiental em instituições públicas do Brasil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e3044, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n2-076. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/3044>. Acesso em: 16 mai. 2024.

SOUTO, Cristiane Félix da Silva. **Educação Ambiental em escola pública: reflexões a partir da abordagem de trabalhos por projetos no ensino de Ciências**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. Especial 3, p. 145-162, 2014. (Dossiê - Ensino Superior e Questões Ambientais: Mudanças Climáticas, Ambientalização Curricular e Formação de Professores). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38112>. Acesso em: 08 abr 2024.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TRISTAO, Martha. Tecendo os fios da Educação Ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, Aug. 2005.

VASCO, A. P.; ZAKRZEWSKI, S. B. B. O estado da arte das pesquisas sobre percepção ambiental no Brasil. **Perspectiva, Erechim**. v.34, n.125, p. 17-28, março/2010.

Capítulo 5

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE OU PARA A ALIENAÇÃO DO TRABALHO?

Sônia Maria Gomes da Silveira¹²

Gustavo Lopes Ferreira¹³

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e um dever do Estado, assim determina a nossa Constituição de 1988 (CF). Preconiza ainda três finalidades da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A terceira terá destaque na reflexão deste ensaio. No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), inspirada nos princípios que orientam a nossa CF de 1988, enfatiza a necessidade da preparação para a vida. Assumimos que esta é uma das possibilidades de se formar o sujeito integralmente, rompendo com a dualidade, trabalho manual e trabalho intelectual, representando uma conquista importante do projeto formativo brasileiro. Reafirmando isso, a Educação Profissional Tecnológica (EPT) é uma proposta de educação que tem o compromisso de formar cidadãos nos sentidos ético, cultural, científico e tecnológico enxergando o trabalho como princípio educativo.

Para Marx (2004), o trabalho é uma atividade criadora e transformadora, por meio da qual os seres humanos produzem os meios de subsistência e se relacionam com a natureza e com os outros. Nesse modo de enxergar o trabalho, portanto, não deve ser visto como uma atividade alienante e degradante, mas como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social.

A visão de que a EPT deve formar sujeitos para o trabalho livre e universal, mas que atuarão para a produção de mercadorias é um tema um tanto contraditório. Para tanto refletiremos, neste ensaio teórico, sobre o trabalho como essência do ser humano, o trabalho para a produção de mercadorias e sobre o papel da EPT na formação dos jovens para o mundo do trabalho, resgatando sua dimensão enquanto princípio educativo. Posto isso, fazemos a seguinte pergunta: Será que a educação profissional está formando para o trabalho livre e universal ou está formando para a produção de mercadorias?

O estudo está organizado em três seções, a primeira trata do trabalho livre e universal, como essência humana, direito de satisfação de suas necessidades básicas. Na segunda seção apresentamos a forma que o trabalho assume na sociedade capitalista de produção de mercadorias. E por fim,

¹² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Assistente de Alunos no IF Goiano - Campus Ceres, sonia.silveira@ifgoiano.edu.br).

¹³ Doutor em Educação em Ciências, docente do Instituto Federal Goiano - Campus, gustavo.ferreira@ifgoiano.edu.br

trazemos considerações sobre as formas de trabalho e o papel da formação integrada na promoção da emancipação dos sujeitos pela via da EPT.

1. TRABALHO COMO PRINCÍPIO ONTOLÓGICO DO SER HUMANO

Refletir a formação para o trabalho livre e universal numa sociedade capitalista, instintivamente nos faz refletir como o trabalho era concebido antes do advento do modo de produção capitalista. Nas comunidades primitivas, o trabalho assumia um caráter que vai muito além da mera satisfação das necessidades básicas de cada indivíduo, mas se manifestava um valor, a formação da consciência dos sujeitos.

O trabalho visto nessa perspectiva não é mecânico, mas reflete a intencionalidade quando o agir sobre a natureza, exigindo o agir humano na intenção de transformá-la para suprir suas necessidades. Essa maneira de trabalho está intrinsecamente ligada à essência humana, à nossa integração com a natureza, da qual dependemos para sustentar a vida. Essa ação fundamental do ser humano, o trabalho, não apenas transforma a natureza, mas também se transforma, resultando na capacidade de modificar a natureza para garantir a própria natureza (Frigotto, Ciavatta, 2011).

Assim, as formas de trabalho foram evoluindo ao longo dos tempos, mas permanece como disse Marx (2004), a respeito do trabalho “condição eterna da existência do homem”. Sendo então o humano da natureza, logo depende do trabalho para se construir como ser humano, pois como tal, sempre terá necessidades a serem satisfeitas. Necessidades são inerentes ao ser humano, como comer, vestir, morar e isso não é algo ruim e, é na realização dessas que o humano se realiza. Esse processo de interação e intercâmbio constante com a natureza, estabelece-se em um movimento dialético no qual sua consciência se desenvolve e evolui (Tonet, 2005).

Historicamente, as relações sociais evoluíram principalmente por meio das interações no âmbito do trabalho, quando os seres humanos se viram desafiados a transformar os recursos naturais em seu estado bruto para atender às suas necessidades. Para que um indivíduo pudesse garantir sua subsistência, ele precisava criar suas próprias ferramentas, possibilitando assim sua capacidade de transformar a natureza.

O trabalho, atividade que é a essência do ser humano, diferente dos demais animais, é uma ação planejada, por isso sendo considerado como um fundamento ontológico do ser humano. Para Lessa (2012), o fundamento do trabalho é a sua capacidade de transformação, por isso ele não pode ser resumido apenas ao trabalho fabril, mas abrange também ações humanas que possibilitam transformações em si mesmo, intelectual e espiritual, e no meio em que vivem.

Nessa perspectiva, o trabalho, no sentido positivo, é a transformação dos modos de produção em bens e serviço para atender as necessidades das pessoas. Esses produtos têm valor de uso à medida que as pessoas possam fazer uso do que produzem, ou seja, possam ser participantes de todo o processo de produção.

2. TRABALHO COMO A ALIENAÇÃO DO TRABALHADOR

O trabalho como princípio educativo, se torna um tema difícil de compreender e de se explicar para pessoas que diante da luta pela sobrevivência, necessitando sustentar a si e suas famílias se veem desempregadas ou exercendo atividades mal remuneradas, e muitas vezes em um trabalho, que pela sua dureza e insensibilidade desumaniza o indivíduo.

Na análise do trabalho na sua forma atual, faz-se necessário compreender a origem da educação dualista, que separa o pensar, para a elite e o fazer para os pobres. Segundo Lopes e Cabral Neto (2020), ela se constitui devido há séculos de exploração direta de riquezas minerais, terras, solos e de seu potencial humano para o desenvolvimento, fazendo com que grandes contingentes da população ficassem às margens dos processos de produção e de territorialização, mesmo participando desses processos, não usufruíram desses bens produzidos, sendo assim jogados numa dinâmica estruturada de miséria.

Neste cenário é que se fortalece uma sociedade patriarcal e a escola dualista. As políticas educacionais ao longo das primeiras décadas do século XX no Brasil, demonstram claramente a influência da estrutura curricular na perpetuação das disparidades socioeconômicas, delineando os papéis destinados aos filhos das classes mais abastadas em contraste com os filhos das camadas mais marginalizadas. Essas políticas, por sua vez, refletem as intenções subjacentes do governo em relação à educação, uma vez que os objetivos da educação são moldados pelas preferências das autoridades governamentais. Através de projetos e programas governamentais, que frequentemente carregam ideologias, que guiam as ações, o governo determina o tipo de mentalidade e cidadãos que se pretende formar. Essa formação é direcionada para atender às necessidades e demandas do sistema de produção vigente.

Conforme apontado por Lopes e Cabral Neto (2020), a educação é instrumentalizada para criar os indivíduos que melhor se encaixam nas exigências do modo de produção dominante.

Essa abordagem se reflete em uma estratificação educacional clara, com diferentes expectativas e oportunidades para os alunos, dependendo de sua origem socioeconômica. Portanto, as políticas educacionais desempenharam um papel central na perpetuação das desigualdades no Brasil ao longo das primeiras décadas do século XX, ao mesmo tempo em que serviam aos interesses e diretrizes estabelecidas pelo governo da época.

Enquanto o trabalho como atividade vital, inerente ao homem, desenvolvido nas comunidades primitivas, pela união de todos, possuía uma produção voltada para atender as necessidades da comunidade, com o advento da industrialização, nessa, as relações se transformam, a produção agora é voltada para o mercado. Na dinâmica capitalista de produção, ocorre uma mudança significativa de foco, pois a produção passa a ser estritamente direcionada para o mercado. Nesse contexto, a mercadoria em questão é a força de trabalho do trabalhador, que é vendida a um comprador. O ponto crucial é o que o trabalhador pode oferecer em termos de habilidades e competências, enquanto a ênfase na pessoa humana por trás dessa mercadoria se torna secundária, como destacado por Saviani (2007).

A relação de trabalho no capitalismo, de acordo com a perspectiva de Karl Marx (2004), é caracterizada por um fenômeno que ele descreve como “trabalho estranhado” ou “alienação”. Essa alienação do trabalho é uma condição na qual os trabalhadores se sentem cada vez mais desconectados e distantes do produto de seu próprio trabalho, de si mesmos e dos processos de produção. Essa alienação tem efeitos significativos e muitas vezes devastadores para os trabalhadores (Marx, 2004).

Explorando essas ideias, a alienação do trabalho se manifesta na forma como os trabalhadores se tornam meros instrumentos de produção. Eles são tratados como uma força de trabalho a ser explorada para a obtenção de lucros, e o produto de seu trabalho, seja um objeto físico ou um serviço, é propriedade do empregador. Isso resulta em uma sensação de despersonalização, na qual o trabalhador é reduzido a uma mera peça da engrenagem do sistema de produção.

Além disso, à medida que os trabalhadores se dedicam ao trabalho repetitivo e desumanizante, tornam-se cada vez mais distantes de seu “mundo interior”. Essa falta de envolvimento intelectual e emocional no trabalho leva à alienação do processo de produção, de modo que os trabalhadores não têm controle sobre o que produzem ou como o fazem. Isso resulta em uma sensação de falta de propósito e realização no trabalho.

Ainda pode-se constatar como alienação do trabalho a perda da propriedade do próprio trabalho, ou seja, o que os trabalhadores produzem não lhes pertence, mas é vendido e apropriado pelo empregador. Isso cria uma sensação de injustiça e exploração, uma vez que os frutos do trabalho do trabalhador são destinados a enriquecer outros.

Marx (2004) argumentou que, quanto mais o trabalhador se envolve nesse processo de trabalho alienado, mais poderoso e dominante se torna o mundo objetivo e alheio que ele cria diante de si, ou seja, o sistema capitalista em que ele opera. No entanto, ao mesmo tempo, o trabalhador se torna mais pobre em seu mundo interior, pois perde a conexão com seu próprio trabalho e com sua própria humanidade.

Essa alienação do trabalho é uma das críticas fundamentais de Marx ao capitalismo. Ele argumentou que a superação desse fenômeno exigiria uma transformação fundamental das relações de produção, em que os trabalhadores teriam mais controle sobre o que produzem, participariam ativamente no processo de trabalho e seriam os verdadeiros beneficiários de seus esforços. A luta contra a alienação do trabalho é, portanto, uma parte central das lutas dos trabalhadores por condições de trabalho mais justas e humanas.

Na lógica da produção capitalista, torna-se imperativo fornecer educação formal e qualificação aos trabalhadores. No entanto, essa educação é muitas vezes limitada ao mínimo necessário para que o trabalhador compreenda sua função em um processo produtivo altamente fragmentado (Saviani, 2007).

Nesse cenário, o sistema educacional se adapta para atender às necessidades do mercado de trabalho, priorizando a formação de indivíduos que se encaixem nas demandas da produção

capitalista, muitas vezes relegando a um segundo plano a promoção do desenvolvimento humano integral. A ênfase recai na capacitação técnica e nas competências específicas necessárias para a produção, refletindo a orientação pragmática da educação formal no contexto capitalista.

Nesse tipo de trabalho, o foco muda de sua essência original, que é a produção de bens úteis, para garantir a sobrevivência, tornando-se um processo em que o dono do capital é o principal beneficiário, e o trabalhador está principalmente interessado em sobreviver. No contexto desse modelo de produção, o trabalhador acaba se tornando uma mercadoria quando precisa vender sua força de trabalho. Em troca de seu esforço, ele recebe um salário, que muitas vezes, não é suficiente para atender às necessidades básicas dele e de sua família.

A escola assume o papel de socializar os indivíduos nesse contexto industrial, oferecendo uma formação básica e geral para que esses indivíduos se adaptem às novas demandas. Além disso, torna-se necessário oferecer formação técnica e específica para atender às necessidades do sistema capitalista.

As primeiras décadas do século XX, marcadas pelo modo Taylorista-fordista, eliminaram de vez a relação do trabalhador com seu objeto de seu trabalho. Para Antunes (2017), a base taylorista-fordista arrancou dos trabalhadores os seus saberes-fazeres que haviam sido elaborados historicamente e preservados ao longo do tempo, conservando a relação de identificação do trabalhador com o objeto por ele construído. Esse modelo de produção, na sua essência, transformava as tarefas do trabalho em etapas simplificadas e repetitivas, usurpando dos trabalhadores a experiência e o conhecimento historicamente construídos. Desse modo, os trabalhadores que anteriormente conheciam cada etapa do seu trabalho, têm seus conhecimentos específicos rejeitados; importava, agora, executar suas tarefas sob o comando de uma gerência, obedecendo métodos simplificados e padronizados. Outro fator importante: essa usurpação dos saberes-fazeres rebaixava o valor da força de trabalho com o intuito de tirar do trabalhador o poder de barganha e, com isso, permitir aos gestores fazer a rotatividade desses trabalhadores.

A escola, inserida numa sociedade capitalista, assume a responsabilidade de formar mão de obra para atender esse mercado. O Brasil assegurou no século XX a formação por meio das escolas técnicas profissionalizantes. Antunes (2017, p. 2), afirma que:

o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote é formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado, sendo que esse conhecimento deveria ser consumido pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (Antunes, 2017, p. 2).

A partir de meados do século XX o Brasil seguiu a tendência que se firmou na América Latina de utilizar planos de ação para superar as crises que se instalaram no mundo Pós-Segunda Guerra Mundial. Assim, como os demais países da América Latina, o Brasil enfrenta recessão, desequilíbrio nas contas e a dependência de exportação de produtos básicos e agrícolas de pouco valor agregado.

Com isso, nas décadas que se seguiram e como exigência para receber financiamentos, adequou seus planos educacionais a atender os objetivos traçados pelos organismos internacionais. Essa proposta internacional consistia no método de planejamento voltado para a mão de obra que determinava metas conforme o quantitativo e as competências que o mercado de trabalho exigia como forma complementar à teoria do capital humano (Fonseca; Ferreira, Scaff, 2020).

O governo brasileiro reconheceu essa necessidade e implementou várias reformas na educação, por meio de decretos e leis ao longo do século XX, com o objetivo de formar uma força de trabalho qualificada que permitisse ao país participar da economia global. No final da década de 1970, o padrão de produção taylorista-fordista, que havia sido dominante na indústria por décadas, entrou em crise. Esse modelo de produção mantinha uma divisão rígida do trabalho, linhas de montagem e produção em massa, começou a mostrar sinais de esgotamento. A busca por lucros cada vez maiores e a crescente resistência dos trabalhadores a condições de trabalho alienantes e desumanas desencadearam uma crise nesse sistema (Antunes, 2002).

Conforme Antunes (2002), na tentativa de vencer a crise, o capitalismo passou por um processo de reestruturação. Esse processo visava não apenas superar a crise, mas também manter a hegemonia do capitalismo em face do “contrapoder” que emergia das lutas sociais e dos movimentos trabalhistas. Com desfecho das lutas sociais que sinalizam para uma derrota do movimento operário e social juntamente com a queda da rentabilidade das empresas, o sistema capitalista busca se reestruturar numa escala global, com mudanças radicais na organização e funcionamento, inclusive na organização do trabalho, gestão e tecnologia. Tal reestruturação contou com a educação que sofreu uma profunda reforma no nível médio e superior.

Uma das principais características desse período foi a transição para o que é conhecido como “acumulação flexível” (Harvey, 2006). Nesse novo paradigma, a produção de mercadorias tornou-se mais flexível e orientada para a demanda do mercado. Isso envolveu a necessidade de trabalhadores se tornarem polivalentes, capazes de desempenhar diversas tarefas e de se adaptar rapidamente às mudanças nas condições de produção. No entanto, a reestruturação do capitalismo não foi necessariamente benéfica para o proletariado. Enquanto as empresas buscavam maior flexibilidade e eficiência, muitas vezes isso resultou em uma precarização do trabalho. Contratos de trabalho temporários, terceirização e diminuição dos benefícios e direitos trabalhistas tornaram-se comuns, o que permitiu que a classe trabalhadora enfrentasse situações adversas para conseguir sustentar a si mesma e suas famílias.

Além disso, a reestruturação também afetou a organização sindical e a capacidade dos trabalhadores de negociar por melhores condições de trabalho. As lutas sociais e os movimentos trabalhistas tiveram que se adaptar a esse novo ambiente, o que nem sempre foi uma tarefa fácil. Percebemos que o que era ruim, anteriormente às mudanças, conseguiu piorar para o trabalhador, que muitas vezes enfrentavam condições instáveis e inseguras no trabalho.

Na década de 1980, o Brasil enfrentou uma crise econômica que restringiu a capacidade do Estado de investir na educação. Nesse momento, organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) pressionaram o país a adotar políticas neoliberais. Segundo a perspectiva neoliberal, o Estado deveria intervir minimamente na economia, o que incluía a educação, que passaria a ser mais controlada pelo mercado. Essa mudança levou à mercantilização da educação, com a descentralização do sistema, privatização de escolas e a implementação de sistemas de avaliação da qualidade. Como resultado, ocorreu um aumento na desigualdade educacional, afetando principalmente os filhos das famílias mais pobres.

Assim, no final da década de 80, as ideias neoliberais ganharam força e permitiram que os interesses das elites dominantes fossem atendidos, ao mesmo tempo em que limitaram o progresso das classes populares em busca de seus direitos. O discurso era de que precisava liberar o mercado de restrições econômicas e permitir que ele operasse com maior liberdade, como justificativa para a implementação das políticas neoliberais na década de 1990. No âmbito das políticas educacionais, esse movimento pode ser entendido como uma mudança de foco, passando da ênfase na democratização (que era a luta dos professores durante o processo de elaboração da Constituição) para uma abordagem de modernização (Fonseca; Ferreira, Scaff, 2020).

Antunes (2017) afirma que, o que se viu a partir da implantação das reformas liberais na década de 1990 foi uma crescente e desmedida busca do mercado para mais valia, sujeitando as pessoas a diversos tipos de trabalho precarizado. O tipo de trabalho da era taylorista-fordista o trabalhador ainda contava com algum direito trabalhista, agora nesse novo momento do capitalismo não existe mais. O que se vê é uma nova forma de superexploração do trabalho como Antunes (2017) enumera, “Sociedade do conhecimento”, “capital humano”, “trabalho em equipe”, “times ou células de produção”, “salários flexíveis”, “envolvimento participativo”, “trabalho polivalente”, “colaboradores”, “pj” (pessoa jurídica, denominação falsamente apresentada como “trabalho autônomo”), “empreendedorismo”, “economia digital”, “trabalho digital”, “trabalho online”. Esse tornou-se o novo léxico do mundo do capital corporativo, o que o mesmo autor chama de resultado pavoroso para essas novas formas de explorar o trabalhador.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, E A EMANCIPAÇÃO DO TRABALHADOR

A educação na sociedade capitalista assume um papel importante na formação dos trabalhadores e trabalhadoras, com papel vital na inculcação das ideologias da classe dominante, promovendo o adestramento necessário para assumirem uma postura de trabalhador polivalente, não só no sentido de executar suas tarefas, mas de estar preparados para resolver situações adversas que possam comprometer a produção e, conseqüentemente a queda dos lucros da empresa. Assim, a educação profissional, principalmente cumpre o papel de conformar o perfil do trabalhador que irá de adaptar ao “modelo encomendado” em consonância com os ditames do mercado econômico. A escola como

conformadora a serviço do capital tem a incumbência de oferecer o conhecimento, ou não, de acordo com os interesses do mercado. No capitalismo, o conhecimento é um bem econômico, que é negado ou disponibilizado conforme as necessidades do mercado. A ampliação da oferta de escolarização é uma estratégia para assegurar a formação de indivíduos capazes de atuar em processos de trabalho flexibilizados.

No entanto, o maior nível de escolarização não garante o trabalho de cunho científico-intelectual. O trabalhador precisa ser polivalente, capaz de exercer tanto tarefas de gestão quanto tarefas operacionais. Além de lutar pelos meios de vida, o trabalhador também precisa lutar pela aquisição do trabalho, pois o mercado é cada vez mais exigente e competitivo (Marx, 2004).

Lopes e Neto (2020) ao analisar as políticas educacionais no contexto da América Latina esclarecem que, é importante entender a conceitualização dessas políticas e suas interconexões para poder situar os objetivos educativos, a democracia, o desenvolvimento e quais são os projetos sistêmicos de poder implantados numa determinada região. Ainda sobre o perfil dos sujeitos que se deseja formar os autores colocam:

Projetos e programas governamentais estão comumente circunscritos pela necessidade de administração de propósitos de poder que dependem de referenciais de formação pedagógica que possam instituir bases para os processos de formação humana por um dado perfil de sujeitos. Nestes termos, apresenta-se estratégica a gestão educacional no sentido de se escolarizar e constituir mentalidades em torno de um modo de funcionamento das relações sociais de produção. Isto implica na própria concepção de políticas públicas e seus desdobramentos (Lopes; Cabral Neto, 2020, p. 3).

Kuenzer, (2016) esclarece como se dá a formação dos sujeitos no modo de acumulação flexível. A superação da forma rígida do trabalho pelo capitalismo importa agora, no modo de acumulação flexível, oferecer uma educação mais geral que capacite os trabalhadores transitarem por várias competências na empresa, impondo novas formas de disciplinamento, priorizando o desenvolvimento de subjetividades tanto para a produção como a vida em sociedade para atender às novas demandas do capital, agora não mais com a execução de tarefas repetitivas, mas sim alinhados com a produção científico-tecnológica.

Diante desse novo perfil exigido pelo mercado torna-se interessante superar a dualidade, pelo menos na teoria, entre formação intelectual e formação profissional. Assim, o discurso capitalista de uma formação geral se fundamenta na necessidade de formar um trabalhador flexível que passará, durante todo o percurso de sua vida profissional, por vários patamares e oportunidades no seu ambiente de trabalho e se desenvolvendo continuamente. O desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida justifica romper com a formação especializada ofertada até então pelos cursos profissionalizantes. Compreendida assim, a formação geral estaria superada a arraigada dualidade escolar que separa entre trabalho intelectual, o pensar, para a classe dominante, e o trabalho manual, o fazer, para a classe popular.

Entretanto Kuenzer (2016) esclarece que, enquanto para a classe dominante a educação se caracteriza por ser voltada ao conhecimento científico e tecnológico, a própria situação econômica dessa classe proporciona esse acesso, enquanto a formação dita geral para os trabalhadores é ofertada em cursos precarizados. Essa não tem, senão a intenção de certificar fazendo com que esses trabalhadores, ainda que cheios de esperança de galgar um posto melhor no mercado de trabalho, não o farão, antes, engrossarão as estatísticas de desempregados, ou no máximo conseguirão um lugar de subordinação com baixo salário e o sentimento de frustração.

A formação profissional tecnológica (EPT) no mundo capitalista está diretamente relacionada à necessidade de qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho, uma vez que a empregabilidade é um pressuposto fundamental para garantir a própria sobrevivência e a de sua família. Esse caráter utilitarista da formação profissional está evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. No entanto, o principal desafio da EPT consiste em conciliar essa exigência com a construção de uma educação emancipatória. Embora Marx reconheça a impossibilidade de alcançar uma emancipação humana plena na sociedade capitalista, ele destaca a emancipação política como uma necessidade vital e uma forma viável de alcançar certo grau de liberdade.

A forma de trabalho alienado inviabiliza a emancipação do trabalhador que não se realiza no seu trabalho. Marx (2004) descreve como o homem poderá alcançar a emancipação plena:

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (Marx, 2004, p. 54).

Tonet (2010) reconhece assim como Marx que na sociedade capitalista não seja possível o trabalhador alcançar a emancipação plena diante do fato que pela lógica do capital, para alcançar sua reprodução, não se hesita em passar por cima de tudo e todos. Entretanto, mesmo que a educação seja um forte instrumento de reprodução do capital, numa sociedade contraditória, ainda assim, é possível, para o trabalho, levar a frente as suas lutas. Não se pode mudar tudo pela educação, ou seja, uma mudança radical da sociedade, sabendo que numa sociedade capitalista a educação tem uma proposta hegemônica, mas que não se deve desistir de lutar para alcançar esses objetivos.

Uma educação emancipatória deve permitir que o trabalhador compreenda o trabalho não apenas como um meio de sobrevivência, mas como uma atividade essencial para sua realização pessoal e para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, a formação profissional deve ir além do desenvolvimento de competências técnicas e cognitivas, promovendo a capacidade crítica e a autonomia. Essa autonomia não se restringe apenas à realização independente de tarefas ou à tomada de decisões no ambiente de trabalho, mas implica a capacidade de questionar as condições laborais, tanto as próprias quanto as de seus colegas, agindo de forma coletiva e solidária na busca por transformações sociais. Dentro desse contexto, a educação profissional tecnológica pode contribuir para a formação integral do indivíduo, abrangendo aspectos físicos, intelectuais e científico-tecnológicos, de modo a fortalecer a classe trabalhadora e promover sua elevação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre as formas de trabalho nas sociedades pré-capitalista, nas quais o trabalho era visto como forma de satisfazer as necessidades do coletivo e não se aplicava a usurpação do produto do trabalho como forma de alienação do trabalhador, pretende-se reafirmar o compromisso da Educação Profissional Tecnológica com a formação emancipada dos sujeitos.

A divisão de classes, evidenciada na escola dualista, nos move a lutar por uma transformação que promova equidade no acesso ao conhecimento. A crítica às Políticas Educacionais teve como pretensão de desvelar a necessidade de políticas que vão além de seguir agendas governamentais, mas que sejam centradas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A análise das configurações do trabalho ao longo da história, desde sua relação intrínseca ao ser humano até a formação técnica e a precarização contemporânea, evidencia a necessidade urgente de refletir não apenas sobre a formação profissional, mas também sobre a relação dos indivíduos com as atividades laborais. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica, ao adotar o trabalho como princípio educativo, assume a responsabilidade e o potencial de formar sujeitos com consciência crítica, capazes de atuar como agentes de transformação social. Dessa forma, a EPT não se restringe à capacitação de mão de obra para o mercado, indo além da empregabilidade ao promover uma formação que estimula a capacidade de questionar, analisar e propor mudanças significativas no meio em que os indivíduos estão inseridos. Esse processo contribui não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e coletiva.

Diante de tudo que foi exposto, e nos apegando nas palavras de Gadotti (2011), há sim, esperança e possibilidade de construção de um mundo melhor e mais justo por meio de uma educação crítica e emancipadora. Embora seja uma luta incessante entre a alienação e a desalienação, conscientização e domesticação, é possível sonhar com um lugar em que o trabalho não seja considerado um jugo e sim uma realização em um mundo que será construído pela boniteza da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada**. São Luís. 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M, RAMOS, M. O trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores In: COSTA, H. e CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral, sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005, p.19-62.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Trabalho & Educação** | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em 19/11/2023.

FONSECA, M; FERREIRA, E. B, SCAFF, E. A. S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**. Curitiba. V.36.e.69766. 2020.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2011.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

LOPES, W.J. F, CABRAL NETO, A. Políticas educacionais na América Latina: Uma reflexão sobre as suas diretrizes. **Rev. educação em questão**. Natal, v.58, n.56, p.1-25. abr./jun.2020.

LESSA, S. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social**. 3.ed. São Paulo: Luckás, 2012. 254 p.

MARX, K. **Os manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo.V.1, n.1. Mar/2004. 91p.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br>>. Acesso em: 12/11/2025

KUENZER, A. Z. GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da educação Profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS** ano 32, v.6. 2016. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em 19/11/2023

TONET, I. Educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina. V.2. n. 2.p. 43-53.2010. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9582/7006>. Acesso em 19/11/2023.

TONET, I. **Educação e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí,2005. 159 p. Disponível em:https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf. Acesso em 21/11/2023.

Capítulo 6

TEORIAS PEDAGÓGICAS PÓS-CRÍTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Naiane Queiroz Ribeiro¹⁴

Halleson Lacerda Lima¹⁵

Suelen Marçal Nogueira¹⁶

Fátima Suely Ribeiro Cunha¹⁷

Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso¹⁸

Matias Noll¹⁹

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação tem enfrentado o dilema da incapacidade do sistema escolar de garantir a universalização de uma educação básica de qualidade. Ao mesmo tempo, novas abordagens teóricas emergem, mas muitas delas carecem de solidez para oferecer direções claras em um cenário de rápidas transformações sociais e tecnológicas (Gadotti, 2000). Nesse contexto, é fundamental revisitar os processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, a fim de assegurar que os educadores estejam preparados para lidar com as demandas éticas e políticas que permeiam a prática docente. Segundo Spitzner (2009), a reflexão crítica compartilhada no ambiente de trabalho revela os limites e possibilidades da formação de professores, ressaltando a necessidade de um desenvolvimento profissional que vá além da mera transmissão de conteúdo. Assim, a busca por um sentido na ação de ser professor se torna uma característica central, evidenciando a urgência de uma formação transformadora e contextualizada.

¹⁴ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, docente da Rede Estadual de Educação de Goiás, naianequeiroz202@gmail.com

¹⁵ mestrando em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Goiano, Campus Ceres-Go, hallesonlima@unb.com

¹⁶ Doutora em Ciências da Saúde, docente da Universidade Evangélica de Goiás Campus Ceres, suelenmarcalnogueira@gmail.com.br

¹⁷ Doutora em Educação Científica e Tecnológica, docente no IF Goiano - Campus Morrinhos, fatima.suely@ifgoiano.edu.br

¹⁸ Doutor em Administração Universidade de Brasília/ Universitat Jaume I, Professor, IF Goiano, flavio.cardoso@ifgoiano.edu.br

¹⁹ Doutor em Ciências da Saúde, docente do Instituto Federal Goiano Campus Ceres, matias.noll@ifgoiano.edu.br

Na transição da modernidade para a pós-modernidade (Freire; Vieira, 2019) o campo educacional passou por uma reconfiguração fundamental. Enquanto a educação moderna se apoiava em teorias metafísicas e na transmissão hierárquica de conhecimento, caracterizada por um papel central e autoritário do professor, a pós-modernidade desafia essas premissas. Esse novo paradigma educacional não apenas critica as metanarrativas, mas também valoriza a co-construção do conhecimento entre professores e alunos. Nesse novo contexto, as relações educacionais se tornam mais horizontais, promovendo uma abordagem colaborativa que prioriza a reflexão crítica. A ênfase nas habilidades de análise e questionamento permite que os alunos se tornem participantes ativos em sua aprendizagem, desafiando a visão tradicional da educação (Libâneo, 2005).

As teorias pedagógicas pós-críticas^[1] emergiram no contexto da pós-modernidade e marcaram uma inflexão significativa nas metodologias de ensino, com especial impacto na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essas teorias, oriundas do pensamento pós-moderno, constituem uma resposta crítica aos métodos convencionais de ensino, propondo uma reconfiguração das práticas pedagógicas que ultrapassam a simples transmissão de conhecimento (Silva; Freitas, 2021).

A ascensão das teorias pedagógicas pós-críticas no panorama educacional acontece nesta pós-modernidade e constitui um ponto de inflexão notável na trajetória das metodologias de ensino, com implicações particularmente profundas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essas teorias, que têm suas raízes firmemente plantadas no solo fértil do pensamento pós-moderno, representam uma resposta crítica e reflexiva aos métodos convencionais de ensino e aprendizagem. Elas desafiam os paradigmas educacionais estabelecidos, propondo uma reconfiguração das práticas pedagógicas que vai além da mera transmissão de conhecimento (Silva; Freitas, 2021).

Embora as teorias pós-críticas tenham emergido como uma resposta significativa às limitações dos métodos convencionais de ensino, existe uma lacuna na literatura sobre suas implicações na formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Compreender como essas teorias influenciam a prática docente é essencial para assegurar que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios de um ambiente educacional cada vez mais diversificado e dinâmico. Essa nova conjuntura exige mudanças na formação de professores da EPT, destacando a importância de uma perspectiva histórica que reconheça o papel do docente oriundo dessa área.

Os professores da EPT precisam atender a duas demandas principais: primeiro, o saber fazer, que envolve a aplicação prática de conhecimentos; e segundo a capacidade de ensinar como executar essas práticas de maneira eficaz (Gadotti, 2000). Assim, esses educadores atuam na interseção entre o mundo do trabalho, onde devem estar atentos às inovações e tendências produtivas, e o ambiente educacional, promovendo o desenvolvimento social e coletivo de seus alunos tanto no contexto formal quanto no laboral (Rocha Júnior, 2017). Portanto, entender as implicações das teorias pós-críticas na formação de professores é fundamental para a evolução da prática pedagógica e a preparação dos educadores para os desafios contemporâneos.

A formação do professor da EPT deve ser diferenciada daquela voltada para a educação básica, pois se baseia no trabalho como princípio educativo. Esse princípio vincula trabalho e educação, afirmando o caráter formativo do trabalho como uma ação humanizadora que desenvolve todas as potencialidades do ser humano (Ciavatta, 2009). Assim, são necessárias práticas didáticas e metodológicas específicas, alinhadas com o contexto do trabalho e exercidas em comunidades de prática.

As mudanças paradigmáticas levantam questões que exigem uma análise crítica e reflexiva. Neste estudo teórico de revisão da literatura, propomos examinar as teorias pedagógicas pós-críticas e suas implicações para a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A análise abrange a definição dessas teorias, suas principais características, o papel do aluno e do professor, além dos aspectos didáticos e metodológicos e suas contribuições para a formação docente.

Sendo assim, este trabalho busca responder às seguintes perguntas fundamentais sobre as teorias pedagógicas pós-críticas: quais são suas principais características e de que maneira essas teorias influenciam a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Além disso, a pesquisa examina os papéis de professores e alunos nesse contexto, as abordagens didáticas e metodológicas aplicadas, e as contribuições dessas teorias para a prática educacional na EPT. Ao esclarecer o impacto transformador dessas teorias, o estudo visa contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às demandas do cenário educacional contemporâneo e para uma educação humanizada.

Para alcançar os objetivos propostos, realizaremos uma revisão bibliográfica, conforme definido por Severino (2016), que se baseia em contribuições de estudos anteriores registrados e disponíveis. Nesse contexto, foram discutidas as principais referências teóricas relacionadas às teorias pós-críticas, com especial atenção às suas implicações na formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. O estudo também aborda um breve histórico das teorias pós-críticas, ressaltando suas conexões e desafios no contexto da EPT.

1. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO

As teorias pós-críticas emergem a partir das críticas às pedagogias tradicionais, especialmente nas últimas décadas do século XX. Segundo Libâneo (2005), essas abordagens se desenvolvem em resposta às mudanças socioculturais e políticas, como a globalização, a pluralidade cultural e as lutas por igualdade e reconhecimento de grupos marginalizados. Historicamente, elas refletem um contexto de contestação às metanarrativas universais, propondo uma nova visão educacional centrada na inclusão, na valorização da diversidade e na desconstrução de discursos de poder que perpetuam desigualdades (Neira, 2011).

Essas teorias surgem inicialmente na Literatura e na Filosofia, mas rapidamente impactam também a Educação. Desdobram-se em pós-estruturalismo e neo-pragmatismo, ambos com

características próximas, mas com focos específicos (Libâneo, 2005). De um modo geral, corroboram para uma visão crítica, reflexiva, dinâmica e mutável da realidade educacional. Ao questionar todas as bases teóricas, métodos e práticas, essas abordagens não apresentam fórmulas ou soluções prontas; em vez disso, evidenciam os problemas das teorias anteriores, quebrando paradigmas e incitando a busca por novas formas de ver e pensar a educação brasileira.

No Brasil, Libâneo (2005) se destaca como um dos principais estudiosos das teorias pós-críticas. Segundo ele, essas teorias influenciam as práticas docentes, mesmo quando são negadas. Isso implica que, mesmo que escolas ou professores não adotem diretamente os princípios das teorias pós-críticas, elas ainda exercem um impacto significativo no campo educacional. A negação dessas teorias provoca uma reflexão crítica nas práticas pedagógicas, forçando educadores a repensarem ou reafirmarem suas abordagens.

As comparações entre teorias pós-críticas e os paradigmas tradicionais são cruciais, pois, como destaca Kuhn (1996), novos paradigmas geralmente surgem para superar as limitações do anterior, especialmente quando este enfrenta anomalias que não consegue explicar. Compreender o contexto dessas rupturas paradigmáticas é fundamental para entender como o conhecimento científico evolui e se transforma ao longo do tempo.

As mudanças advindas da reestruturação da produção industrial, devido aos avanços científicos e tecnológicos, resultaram em novas tecnologias da comunicação e informação (Gadotti, 2000). Essas inovações modificaram as relações econômicas, sociais e de poder. Com o maior acesso à informação, segundo Dentz (2015), a sociedade começou a questionar o funcionamento das instituições econômicas, políticas, religiosas e familiares, o que contribuiu para a crise dessas estruturas e para a rejeição de teorias totalizantes e certas antes inquestionáveis. Além dessas mudanças institucionais, ocorrem transformações epistemológicas que, sob a influência dos pressupostos pós-críticos, promovem uma reformulação das concepções de verdade, linguagem, subjetividade e ciência. Essas transformações são caracterizadas por ceticismo epistemológico, relativismo ontológico e desconstrução do sujeito. Nesse contexto, a forma de lidar com o conhecimento se modifica, gerando resistência ao saber sistematizado e valorizando os saberes que emergem das culturas locais e das interações linguísticas.

Essas mudanças também resgatam a autonomia da consciência e da subjetividade, rejeitando a tradicional separação entre sujeito e objeto. Na perspectiva adotada por Dentz, o conhecimento é sempre passível de questionamento, e a ciência não é considerada infalível. Busca-se, assim, eliminar a fragmentação do ser e do saber gerada pela modernidade, negando a ideia de valores, crenças e direitos universais. Nessa visão, os sujeitos são construídos pela linguagem em suas relações e práticas sociais, assim como o conhecimento e a cultura.

Nesse novo cenário, os educadores passam a ter o papel de incentivar seus estudantes a construir suas identidades, valores e crenças a partir de sua cultura local. Em vez de valores universais, privilegia-se a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções e a intuição (Libâneo, 2005). Essa mudança de foco, que valoriza os direitos e as vozes locais, juntamente com

a compreensão de que o currículo não é neutro, traz implicações significativas sobre os temas a serem trabalhados na escola. Segundo o autor citado, os assuntos que antes eram ignorados pelas metanarrativas agora ganham espaço no debate educacional, incluindo temas como cultura local, feminismo, pacifismo, ecologia, experiência negra e homossexualidade. Além disso, temas como religião, futebol e política também devem ser abordados, pois é essencial que essas discussões ocorram. Dessa forma, o currículo (Freire; Vieira, 2019), sob a perspectiva pós-crítica, deve ser elaborado a partir dos saberes adquiridos na vivência, levando em conta a cultura local, a linguagem e as subjetividades dos alunos.

O pós-estruturalismo tem como tema central o Poder, a Linguagem e a Cultura. Na educação, seu reflexo é percebido no “saber e poder” de Foucault, que vê a pedagogia como um mecanismo de controle e dominação, levando à formação de sujeitos submissos. A pedagogia ideal seria aquela que desconstrói os discursos dominantes, fundamentando-se na investigação e abordando questões consideradas desconfortáveis para os conservadores (Libâneo, 2005). Por outro lado, o neo-pragmatismo surge em oposição ao positivismo e às imposições de um modo geral. Aqui, o currículo é entendido a partir da epistemologia experiencial, sendo construído a partir da vivência dialógica dos sujeitos, da prática cotidiana, nos “espaços culturais, linguísticos e interpretativos”, levando a “experiências transformativas” (Libâneo, 2005, p.19).

Diante dessas transformações, como fica a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica? Essa questão exige uma reflexão aprofundada sobre como as teorias pós-críticas podem moldar a formação docente, promovendo práticas educacionais que valorizem a diversidade e a inclusão, e incentivem o desenvolvimento de identidades críticas entre os estudantes.

2. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS E A RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DE PROFESSORES E ALUNOS

As teorias pedagógicas pós-críticas desempenham um papel crucial na reconfiguração do papel de professores e alunos, propondo uma revisão das práticas educacionais tradicionais. Ao contrário das abordagens convencionais, que muitas vezes desconsideram o contexto social e cultural dos envolvidos no processo educativo, essas teorias enfatizam a importância de uma formação mais crítica e contextualizada (Dentz, 2015). A formação de professores, nesse sentido, enfrenta desafios que vão além da simples capacitação técnica, exigindo a superação de improvisações históricas, a institucionalização de práticas formativas mais sólidas e a valorização da formação teórica e pedagógica (Machado, 2008). Assim, a partir dessa perspectiva pós-crítica, o processo educativo é repensado, reconhecendo-se a complexidade das interações sociais e culturais que moldam tanto a prática docente quanto a experiência dos alunos.

Essas abordagens buscam romper com relações hierárquicas, promovendo uma educação mais inclusiva e reflexiva, que considere a diversidade das experiências dos alunos. A avaliação passa a ser entendida como um processo contínuo e formativo, integrando experiências práticas e engajamento com a comunidade, em vez de se limitar a métodos tradicionais. Nesse cenário, a formação docente é vista como um processo dinâmico e colaborativo, que deve estar alinhado às realidades do mundo do trabalho e às necessidades sociais, permitindo uma formação crítica e transformadora. Vamos analisar cada uma dessas proposições.

A formação de professores e a prática docente têm implicações significativas na formação dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (Moura, 2008). Quando analisada sob a perspectiva dos métodos tradicionais, a formação de professores frequentemente adota uma abordagem centrada na transmissão de conhecimento, priorizando conteúdos técnicos e teóricos. Essa metodologia tradicional tende a ser hierárquica, posicionando o professor como detentor do saber e o aluno como mero receptor passivo. Estudiosos como Libâneo (1982) e Saviani (2008, 2019) destacam essa abordagem como um modelo de conhecimento puramente técnico, focado na expertise do conteúdo a ser ensinado. Este enfoque é excessivamente voltado para a exigência de produtividade, apresentando fragmentação curricular e relegando a segundo plano aspectos pedagógicos e sociais da prática docente.

Em contraste, as abordagens pós-críticas na formação de professores procuram desfazer a relação hierárquica tradicional, promovendo uma postura mais reflexiva e contextualizada. No cenário internacional, autores como McLaren (1995) e Kincheloe e McLaren (2007) defendem que essa abordagem amplia a compreensão da educação, incorporando reflexões sobre questões sociais, culturais e políticas. No Brasil, Silva e Moreira (1995) e Moreira (1997) destacam a importância de formar professores críticos, capacitados para analisar as estruturas de poder que permeiam o ambiente educacional e promover uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Segundo Silva (1999), a teoria curricular, em sua busca por consenso e hegemonia, está em constante embate. De maneira geral, enquanto a teoria tradicional foca em questões organizacionais, as teorias críticas e pós-críticas enfatizam "o que" e "por quê". As diferentes teorias do currículo trazem em seu escopo abordagens que podem ser sintetizadas conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Teorias do Currículo

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
ensino	ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	significação e discurso
metodologia	classe social	saber-poder
didática	capitalismo	representação
organização	relações sociais de produção	cultura

planejamento	conscientização	gênero, raça, etnia, sexualidade
eficiência	emancipação e libertação	multiculturalismo
objetivos	currículo oculto	
	resistência	

Fonte: Silva, 1999, p.17.

Silva (1999) sintetiza alguns termos envolvidos em cada teoria curricular, tradicional, crítica e pós-crítica, permitindo visualizar os vários sentidos atribuídos aos currículos e suas preocupações em aspectos como planejamento, eficiência e objetivos, em conformidade com um sistema social hegemônico voltado para a produção de bens, serviços e valores. O currículo crítico na formação e atuação dos docentes aborda mudanças de concepção de mundo, propiciando intervenções significativas nos meios em que atuam, uma vez que a transformação do professor implica a transformação de sua prática docente.

Identificando o currículo como um espaço de luta onde se evidenciam as relações de saber e poder (Libâneo, 2005), verifica-se sua presença nos principais documentos norteadores da educação no Brasil. Um exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), editada no final de 1996, que trouxe a universalização da educação e as bases curriculares da formação educacional, revelando os interesses econômicos hegemônicos relacionados aos objetivos a serem alcançados pela sociedade (Brasil, 1996).

A transição de métodos tradicionais para abordagens pós-críticas na formação de professores é marcada por uma mudança de paradigma na prática pedagógica (Freire; Vieira, 2019). Enquanto os métodos tradicionais priorizam a reprodução do conhecimento, as abordagens pós-críticas buscam a construção do conhecimento de forma contextualizada e crítica. Nesse sentido, a formação de professores sob uma perspectiva pós-crítica tende a incluir práticas mais colaborativas, afastando-se da mera transmissão de conteúdo para uma abordagem reflexiva, desconstrutiva e engajada, com a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Pinheiro, 2009). Como afirma Libâneo (2005, p.18), "o professor não pode mais ser aquele que forma a consciência crítica, que manipula as subjetividades dos alunos".

Um estudo de Fartes, Santos e Gonçalves (2010) enfatiza a urgência de se discutir a formação de professores na EPT. Essa transição de métodos tradicionais para abordagens pós-críticas impacta diretamente a prática docente, já que as práticas tradicionais tendem a manter uma separação entre teoria e prática, enquanto as abordagens pós-críticas enfatizam a integração desses elementos com pesquisa e ação desconstrutiva e transformadora, encorajando os professores a refletirem e questionarem sua prática (Pinheiro, 2009).

Dessa forma, as teorias pós-críticas na educação desempenham um papel significativo na redefinição das práticas pedagógicas (Freire; Vieira, 2019), incluindo a esfera da Educação Profissional e Tecnológica. Essas teorias desafiam as estruturas tradicionais de ensino ao questionar hierarquias,

privilegiar a diversidade e promover uma visão mais ampla e inclusiva do conhecimento. As abordagens pós-críticas na EPT propõem uma transformação nos modelos educacionais, incorporando uma visão mais holística que envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a reflexão sobre questões sociais, éticas e culturais que permeiam o campo profissional.

Nesse contexto, Paulo Freire contribui para a construção de um currículo crítico, afirmando: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p.25). Essa afirmação evidencia a importância de uma educação que transcenda a mera transmissão de habilidades técnicas, provocando também a consciência crítica e cidadã dos estudantes. Assim, a interseção entre teorias pós-críticas e Educação Profissional e Tecnológica se revela na necessidade de adaptação e inovação dos currículos, valorizando perspectivas interdisciplinares e múltiplas formas de conhecimento, que vão além do enfoque meramente técnico.

A imersão das teorias pós-críticas na Educação Profissional e Tecnológica não se limita à sala de aula, mas também se estende à formação de professores. A capacitação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também reflexões sobre práticas pedagógicas e suas implicações sociais (Curado, 2017). Vivenciamos uma sociedade instável, heterogênea e irremediavelmente flexível, o que ressalta a importância da formação de professores alinhada às teorias pós-críticas para uma educação mais significativa e transformadora (Pinheiro, 2009).

Além disso, a aplicação das teorias pós-críticas na Educação Profissional e Tecnológica se estende à necessidade de repensar o ambiente de aprendizado. A sala de aula deve ser vista como um espaço não apenas de transmissão de conhecimento, mas também de diálogo e colaboração entre professores e alunos. A ideia de uma educação mais participativa e horizontal contrasta com o modelo tradicional centrado no professor como detentor absoluto do saber. Mas para isto, é necessário à cooperação entre instituições públicas e a sociedade para alinhar a formação de professores da EPT às demandas sociais, sem subordinação ao mercado, visando promover uma educação de qualidade. O foco é ampliar oportunidades de trabalho e capacitar os egressos da EPT para exercer a cidadania de forma ética. Para isso, é essencial planejar ações adequadas, priorizando a formação de profissionais e o intercâmbio de conhecimentos entre sistemas educacionais. O MEC e o governo têm um papel fundamental em catalisar essas colaborações, fortalecendo a EPT de forma sistêmica (Moura, 2008).

As licenciaturas no Brasil ainda tendem a ser tradicionais e conservadoras, com fortes influências do positivismo e do paradigma cartesiano (Santos; Oliveira, 2015). Isso não corresponde às expectativas quando se considera a relação professor-aluno. Por outro lado, a concepção gramsciana, um dos aportes teóricos da EPT, alinha-se perfeitamente com as propostas das teorias pós-críticas, em aspectos como a humanização da relação professor-aluno, que deve ser dialética e respeitosa, além de confiar na capacidade do aluno para aprender e no saber que ele já possui. A passagem do senso comum ao saber elaborado impõe ao professor exigências técnico-profissionais e ético-políticas, requerendo uma abordagem que evite tanto o espontaneísmo quanto o diretivismo pedagógico.

A relação professor-aluno transforma não apenas o aluno e o professor, mas também o ambiente cultural em que estão inseridos (Trentin Silveira, 2018).

Licenciaturas que não adotam uma abordagem pós-crítica tendem a ser mais propedêuticas e teóricas, mantendo a dicotomia entre educação e trabalho. A proposta da EPT visa justamente superar essa dicotomia, reconhecendo que tanto o trabalho quanto a educação são referências fundamentais para a formação humana e a democracia. Integrar o trabalho à educação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos (Machado, 2023), além de permitir superar a dualidade estrutural da educação brasileira. Nesse sentido, as teorias pós-críticas têm muito a oferecer, pois é necessário incorporar o saber do trabalho à formação humana (Machado, 2013) na formação de professores da EPT. O trabalho, assim, representa um agir formativo sob relações historicamente determinadas.

A influência das teorias pós-críticas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) destaca a necessidade de repensar os métodos de avaliação dos alunos. As abordagens tradicionais, focadas exclusivamente em testes e provas, são questionadas em favor de práticas mais inclusivas e abrangentes. Nesse contexto, a avaliação formativa, que acompanha todo o processo de aprendizagem e considera diversas habilidades e formas de expressão, ganha relevância (Libâneo, 2005). Em vez de valorizar apenas os resultados, as teorias pós-críticas sugerem métodos que priorizem o desenvolvimento contínuo dos alunos. Práticas como autoavaliações, portfólios e avaliações formativas permitem que o estudante reflita sobre seu próprio progresso e se desenvolva de forma mais autônoma (Brookfield, 2017). Além disso, a interseção entre teorias pós-críticas e EPT enfatiza a importância do engajamento com a comunidade e o mundo do trabalho. Projetos que integram os alunos em experiências práticas, como estágios e parcerias com empresas e comunidades locais, são promovidos para proporcionar uma formação mais contextualizada e alinhada às demandas reais do mercado.

A inclusão das teorias pós-críticas na EPT exige uma reflexão constante sobre a prática docente. Os professores são incentivados a repensar suas abordagens, considerar as múltiplas perspectivas dos alunos e atuar como agentes de transformação social. A formação continuada dos docentes assume um papel crucial nesse processo, fornecendo subsídios teóricos e práticos para uma educação mais inclusiva e crítica (Cordeiro, 2018).

Assim, a convergência entre teorias pós-críticas e EPT aponta para a necessidade de adaptação e reinvenção constante do modelo educativo. A dinamicidade do mundo atual, marcada pela tecnologia e por rápidas mudanças, requer uma educação flexível, reflexiva e contextualizada (Gadotti, 2000). É essencial discutir também os objetivos da educação profissional, que incluem teoria e prática, a atividade laboral e as sociais, inseridas no contexto de formação e prática dos professores (Araújo, 2008).

As particularidades da formação de profissionais decorrem do fato de que esta permeia o mundo do trabalho. Portanto, a aplicação das teorias pós-críticas na EPT se estende à necessidade de repensar o ambiente de aprendizagem. No livro "Pedagogia da Autonomia", Paulo Freire discute

a importância de um ambiente educativo que promova a autonomia dos estudantes, um aspecto fundamental para a formação técnica e profissional.

O trabalho se desenvolve socialmente, pois necessita do outro para ser reconhecido. Autores como Barato (2011) exploram a relevância das comunidades de prática como formas de aprendizagem situada, onde a participação na realização de produtos ou serviços é também um ato social. Assim, a formação de professores está intrinsecamente ligada à formação de sujeitos sociais, que já trazem em sua essência conhecimentos e saberes constituídos. É nesse ambiente de formação favorável que o reconhecimento dos desafios oriundos da sala de aula e a construção de saberes se tornam significativos.

Em síntese, independentemente da direção que a educação contemporânea tome, uma abordagem educacional orientada para o futuro deve ser contestadora e voltada para a transformação social, em vez de se limitar à mera transmissão de cultura (Gadotti, 2000). Para isso, a relação entre professor e aluno deve ser dialógica, fundamentada no respeito mútuo, na confiança e na colaboração. O professor deve atuar como guia e facilitador da aprendizagem, auxiliando o aluno a desenvolver seu potencial e a transformar o meio em que está inserido. Essa abordagem, que vai além da simples aplicação de técnicas e conceitos, é essencial para garantir uma educação que não apenas informe, mas também forme sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se superar a visão de ciência neutra, contextualizando as pós-críticas na formação de professores, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Exploramos a formação de professores sob a perspectiva das teorias pós-críticas, destacando a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e contextualizada. As teorias pós-críticas oferecem um arcabouço teórico que desafia as estruturas de poder na educação, promovendo uma relação dialógica entre professores e alunos, fundamentada no respeito e na colaboração.

Este estudo é relevante no momento por estarmos em um mundo em constante transformação. Para que a formação docente seja eficaz, é imprescindível que os educadores repensem suas práticas e estejam acessíveis às abordagens que considerem as múltiplas realidades dos alunos. No entanto, a implementação dessas teorias enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança e a falta de formação continuada. Sendo assim, para que a mudança efetivamente aconteça, é vital que as instituições de ensino apoiem os professores nesse processo de transformação.

Nesse sentido, os resultados deste estudo têm o potencial de proporcionar uma compreensão aprofundada das teorias pós-críticas aplicada a prática e à formação de professores, permitindo aos educadores integrarem abordagens pedagógicas que promovem a reflexividade e a inclusão, adaptando suas metodologias às necessidades dos alunos em um momento em que as transformações tecnológicas são rápidas. Além disso, a ênfase na coconstrução do conhecimento permite o desenvolvimento

de ambientes de aprendizagem colaborativos, portanto valorizando a participação dos estudantes, criando assim ambientes colaborativos.

Os impactos do estudo estão na ampliação da compreensão das teorias pós-críticas e suas aplicações na EPT, servindo também como base para futuras investigações. Por fim, sugere-se futuras pesquisas que explorem a eficácia de práticas pedagógicas inovadoras em contextos específicos e pesquisas que analisem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) à luz das teorias pós-críticas, a fim de enriquecer a prática e o debate sobre a formação docente. Assim, esperamos contribuir para um campo educacional que valorize a autonomia, a crítica e a transformação social a partir de uma educação humanizada e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 maio 2024. Seção 1, p. 25.

BROOKFIELD, Stephen D. **The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom**. John Wiley & Sons, 2015.

CALVO, Luciana Cristina dos Santos. Comunidades de prática: revisão dos estudos seminais e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 186-217, abr. 2017.

ClAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes.html>. Acesso em: 15 maio 2025.

CORDEIRO, Kátia Augusta Curado Pinheiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

DELLAFONTE, Sônia da Silva. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, p. 10-19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008.

DE SOUZA MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

FARTES, Vânia Lúcia Boaventura; SANTOS, Andréia Paula Quaresma Ribeiro e Silva Oliveira; GONÇALVES, Maria Cecília Pinto Borges. Formação de professores da EPT: um tema urgente e emergente para pesquisa. **EDUCTE Revista Científica do IFAL**, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**, v. 26, p. 47-59, 1982.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 39, p. 7-23, 2013. DOI: 10.34626/esc.vi39.311. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BARBOSA, Raul (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 347-361.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. e15167, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15167/3708>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MCLAREN, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. [s.l.]: Paidós, 1995.

MCLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe L. **Critical pedagogy: Where are we now?** Nova Iorque: Lang, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: **Instituto Federal do Paraná**, 2014. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1990/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. **Dialogia**, p. 195-206, 2011.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, v. 10, n. 2, p. 11-25, 2009.

ROCHA JÚNIOR, Fernando Soares da. **Análise da didática dos professores no contexto da educação profissional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua "História do ensino industrial no Brasil." **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2, p. 47-74, 2012.

SANTOS, Rosângela Aparecida dos; OLIVEIRA, Silvana Regina Lourenço. Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores. **Revista Interface**, n. 10, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. [s.l.]: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. [s.l.]: Autores Associados, 2019.

SILVA, Helder Henrique da; FREITAS, Rodrigo Carneiro de Oliveira. Uma proposta interdisciplinar baseada em sequências didáticas com vistas à integração curricular na educação profissional e tecnológica. **Revista Educação Profissional e Tecnológica: práticas pedagógicas e cenários históricos**, v. 8, n. 53, p. 274-290, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5902>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPITZNER, Giucélia Lourdes. Limites e possibilidades da reflexão crítica compartilhada no local de trabalho: uma experiência de formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004.

TRENTIN SILVEIRA, Raul A. A relação professor-aluno de uma perspectiva gramsciana. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 97-114, 2018. DOI: 10.1590/2175-623664512.

DENTZ, Volmir Von. **As tendências pós-críticas na pesquisa em educação: análise filosófica e crítica ontológica**. 2015. Tese de Doutorado– [s.l.]: [s.n.], 2015.

NOTAS

[1] Libâneo (2005) define as teorias pós-críticas como aquelas que questionam as pedagogias tradicionais, enfatizando poder, identidade e diversidade, e propondo uma educação inclusiva que valorize as diferenças culturais e combata desigualdades.

Capítulo 7

A TECNOLOGIA EM QUESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gisele Luiza Neves da Cruz²⁰

Natalia Carvalhaes de Oliveira²¹

INTRODUÇÃO

As tecnologias têm avançado rapidamente e ganhado crescente destaque nos ambientes escolares. Atualmente, é inegável a influência dos meios digitais no cotidiano dos estudantes, sendo assim, as discussões sobre a relação entre tecnologia e educação são amplas e atuais, o que demanda um aprofundamento teórico e epistemológico para a sua compreensão. No entanto, a maioria dos debates gira em torno das metodologias de uso, colocando-as como uma “solução mágica” para a aprendizagem, em vez de questionar sua relevância e as possibilidades da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem, bem como os desafios inerentes a sua aplicabilidade nas instituições escolares.

Os discursos acerca da educação atribuem lugar central às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas esta centralidade tem se baseado em justificativas e fundamentos tão diferentes que não é possível se realizar uma leitura singular deste quadro (Peixoto; Araújo, 2012, p. 255).

Para compreender melhor o que é tecnologia, vale citar Peixoto (2023, p. 1) ao descrever que: “A tecnologia é uma produção humana e, como tal, histórica e social.” Para entender de forma crítica o papel da tecnologia atual, é preciso explorar suas origens, a lógica que sustenta seu desenvolvimento e suas influências sobre a formação humana, uma vez que não há como abordar a construção da tecnologia sem considerá-la em cada contexto sócio-histórico da humanidade.

Comumente, a inserção das tecnologias na educação é considerada sob uma ótica tecnocêntrica na qual os aparatos tecnológicos são elementos centrais em detrimento dos professores e alunos, considerando as ferramentas digitais como mais eficazes para melhorar a produtividade e a qualidade das práticas pedagógicas. Ou ainda, sob uma perspectiva instrumentalista em que os professores e os alunos são colocados na centralidade das ações mediadas pelas tecnologias, como se as ações humanas pudessem ser totalmente independentes do meio no qual se desenvolvem, ignorando o universo tecnológico em evolução ao seu redor.

²⁰ Mestranda no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, Professora na rede Municipal de Carmo Do Rio verde, gisele.luiza@estudante.ifgoiano.edu.br

²¹ Doutora em Educação, docente no Instituto Federal Goiano - Campus Trindade, natalia.oliveira@ifgoiano.edu.br

Nesse sentido, desenvolveu-se uma concepção crítica e contextualizada das tecnologias que não trate de forma separada e antagônica a técnica e a atividade, trata-se da abordagem sociotécnica teorizada por Peixoto (2012), que considera que os objetos técnicos são construtos sociais. Dessa forma, as relações entre as tecnologias e os sujeitos sociais se dão em uma perspectiva de reciprocidade, e não de forma autônoma, uma vez que a tecnologia é uma produção social e histórica inerente a toda ação humana. Assim, não é possível analisar os aparatos técnicos sem considerar a sua dimensão simbólica e cultural.

Desse modo, faz-se necessário analisar também como o homem se relaciona com a tecnologia, se esta é determinante para as suas ações, ou se a tecnologia se configura como um elemento neutro em sua trajetória. Segundo a Teoria Crítica da Tecnologia, de Feenberg (2010), além da perspectiva sociotécnica, teorizada por Peixoto (2012, 2009, 2023), a relação entre o indivíduo e as tecnologias ocorre de forma recíproca, ou seja, não há predominância de um sobre o outro, mas sim uma interação mútua entre ambos.

Pode-se afirmar que a realidade tecnológica é indissociável da vida na sociedade contemporânea. No entanto, é essencial compreender o que são essas novas ferramentas tecnológicas, suas especificidades e implicações no processo de ensino e aprendizagem, discutindo suas vantagens e desafios.

A educação desempenha um papel crucial na sociedade, conforme apontam Lacerda, Santos e Moraes (2003, p. 11): "De fato, é unicamente por meio da educação que teremos condições, enquanto indivíduos, de compreender e de nos situar na sociedade contemporânea, enquanto cidadãos coparticipantes e responsáveis." Segundo Freire (2002), é preciso conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, pois ensinar exige apreensão da realidade, uma vez que o homem é um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade.

Nesse sentido, como explica Moura (2004), é crucial compreender a educação e a sociedade tecnológica no contexto do capital. Entre as diversas possibilidades educativas, na presente pesquisa investigaremos as relações entre educação e tecnologias, no âmbito das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O avanço das tecnologias digitais e sua inserção nos ambientes escolares tem sido colocado como uma questão central no debate educacional. Apesar da crescente presença das tecnologias na EPT, a discussão frequentemente não se fundamenta em uma perspectiva crítica, a maioria das produções aborda a tecnologia em uma perspectiva tecnocentrada, instrumental, reducionista a metodologias e usos, como indicam Peixoto e Araújo (2012), Moraes e Peixoto (2017) e Malaquias (2018).

Os estudos indicam uma dualidade a respeito da temática tecnologia na educação, apresentam duas visões simplistas indicando que as tecnologias apresentam avanços tão consideráveis que podem facilmente ser aplicáveis em um processo de substituição da figura humana, no caso, do professor,

sendo desnecessário o processo de mediação didática. A outra visão indica uma resistência por parte de docentes em utilizar novas ferramentas tecnológicas em sala de aula, visto que ela seria desnecessária e improdutiva no processo de ensino e aprendizagem, o que desconsidera toda a realidade vivenciada pelos estudantes na atualidade, o que acaba por afastá-los ainda mais de uma vivência pedagógica autônoma e com sentido.

Nesse contexto, é crucial investigar a real relevância dessas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem e os desafios que surgem com sua inserção, a partir de uma perspectiva crítica de tecnologia, como a abordagem sociotécnica proposta por Peixoto (2012, 2023), e de práticas pedagógicas, como a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013, 2010).

A compreensão crítica da tecnologia e sua influência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é fundamental para garantir que sua utilização transcenda a mera reprodução de conhecimento, sendo associada às concepções de formação humana integral e de trabalho como princípio educativo, que são eixos norteadores para uma formação emancipatória. Sendo assim, a análise da relação entre tecnologia e educação, à luz da Teoria Crítica da Tecnologia e da perspectiva sociotécnica, oferece uma abordagem aprofundada para entender tanto os benefícios quanto os desafios dessa integração, possibilitando uma reflexão mais informada sobre como as tecnologias podem ser utilizadas para enriquecer a formação humana integral dos estudantes.

A partir dessas observações, formulou-se a seguinte questão: como ocorre a inserção de tecnologias em práticas pedagógicas no âmbito da educação profissional e tecnológica? Para respondê-la, foi realizado um estudo teórico sobre a inserção de tecnologias em práticas pedagógicas na educação profissional e tecnológica, cuja síntese está apresentada nas seções a seguir. Ao final, são colocadas algumas considerações para futuras pesquisas.

1. TECNOLOGIA E TRABALHO PEDAGÓGICO

A tecnologia representa a capacidade ou potencial humano de criar bens materiais essenciais para a sobrevivência, através da transformação da natureza. Seu desenvolvimento reflete o acúmulo de conhecimentos e técnicas elaboradas para atender às necessidades de manutenção da sociedade. Ela atua como o meio pelo qual o trabalho humano é realizado e o trabalho é considerado a base fundamental da sociedade. Para Marx (1996, p. 303): “o trabalho é condição universal do metabolismo entre o ser humano e a natureza, uma característica natural e eterna da vida humana, e, portanto, independente de qualquer forma específica dessa vida, sendo igualmente aplicável a todas as suas formas sociais.”

Marx (1996) também destaca que o trabalho é realizado por meio da intervenção do ser humano e sua interação com a natureza. No entanto, o sistema capitalista transforma tudo em mercadoria, inclusive os trabalhadores, que se tornam produtores de força de trabalho a ser vendida, consolidando assim um grupo de força de trabalho necessária e outro grupo como excedente, ameaçado pelo

desemprego. Essa realidade é marcada pela reestruturação produtiva, que enfatiza o uso de técnicas e tecnologias ligadas à hegemonia do poder econômico, em detrimento das perspectivas familiares, culturais, ambientais e sociais.

Saviani (2020, p. 7) também expõe que a tecnologia, na verdade, “desde a origem do ser humano não é outra coisa senão a extensão dos braços humanos visando a facilitar seu trabalho”. Sendo assim, a tecnologia indica o nível de desenvolvimento da força de trabalho humana, ou seja, das forças produtivas que trazem em si a relação entre tecnologia e trabalho.

Moraes e Peixoto (2017) destacam que técnica é diferente de tecnologia, sendo que a técnica é tão antiga quanto a humanidade, mas a técnica é historicamente associada ao sacrifício, à rotina e ao trabalho manual. Desde o século XVII, a técnica é convertida em força material produtiva, associada à ciência, e assim se constitui a denominada tecnologia, que é afetada e afeta os modos de ser e as formas de sociabilidade. Para os antigos, a técnica servia para obter da natureza tudo o que era exigido em vista da satisfação das necessidades humanas, ou seja, era voltada ao consumo, e a partir da modernidade, à produção. Antes, o objetivo era o consumo imediato e não a produção de meios para o acúmulo e a estocagem, viabilizados pelo capitalismo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento tecnológico e o modo como ele foi sendo construído na modernidade retira o domínio do homem sobre a técnica. Assim, afirma-se uma centralidade na técnica em detrimento do homem. Esse conceito foi discutido por Feenberg (2002) em que, pela filosofia da tecnologia, propõe uma abordagem crítica que explora como a tecnologia influencia e é influenciada por fatores sociais, culturais e políticos. Segundo o autor, as tecnologias não são apenas ferramentas neutras, mas sim produtos de processos sociais e ideológicos que moldam e são moldados pelas estruturas de poder e pelos valores da sociedade.

Em seus estudos, Feenberg (2002) categorizou possibilidades que explicam as relações entre a tecnologia e os sujeitos sociais em uma perspectiva determinista e instrumentalista. Na perspectiva determinista, a tecnologia se presta ao papel de controle da sociedade, ou seja, ao invés de ser controlada pelos homens, é a tecnologia que os controla. Ao se pensar a educação nesta abordagem determinista, pode-se inferir as tecnologias como o elemento central do processo, sugerindo que a prática pedagógica não pode ser realizada sem a utilização desta. Nessa discussão, Viana Neto (2014, p. 48) afirma que a visão determinista “busca afirmar que uma educação de qualidade só será possível por meio da implantação das referidas tecnologias no âmbito escolar”.

Sob a perspectiva determinista, a habilidade do professor de impactar ativamente e transformar a realidade social dos estudantes é questionada sempre que ele não consegue integrar alguma tecnologia em sua prática educacional.

Em contraste, a perspectiva instrumentalista, também elaborada por Feenberg (2002), considera os meios tecnológicos como neutros, sugerindo que a tecnologia, por si só, não exerce influência no processo de ensino-aprendizagem. Essa visão entende o objeto técnico como um meio essencialmente

neutro, sem direcionamentos pré-definidos, e capaz de servir a diversas finalidades pedagógicas.

Semelhante à abordagem determinista, a perspectiva instrumentalista também apresenta uma visão limitada dos fatores macroestruturais. Isso é particularmente evidente quando estudos e pesquisas falham em identificar os fortes vínculos entre os projetos educativos para as TIC e os processos de exclusão econômica e social.

Por exemplo, o aprendizado ao longo da vida, a preparação para o trabalho coletivo ou a importância da autonomia são tomados como referências para a ação com os alunos, sem que se destaque o fato que estas metas significam uma preparação para o nosso tempo, porque atendem a demandas do mercado de trabalho neoliberal. Ou seja, a educação de qualidade por meio da inclusão digital não atende apenas a desejos dos alunos que frequentam as escolas: ela se coaduna a um projeto econômico que não visa a emancipação dos trabalhadores e nem a formação para a cidadania, conforme o propalado, mas a ampliação de um mercado de consumidores e de um quadro de trabalhadores competentes segundo as leis do mercado (Peixoto, 2009, p. 91).

Logo, infere-se que a apropriação social e cognitiva da tecnologia não pode ser considerada neutra, pelo contrário, ela varia de acordo com o mercado, a cultura, a localização geográfica e as condições econômicas dos indivíduos. Portanto, o uso das tecnologias na educação não pode simplesmente ocorrer de modo impositivo sem uma devida reflexão.

Educar envolve conduzir, direcionar, mostrar o caminho a ser seguido e formar a consciência. Conforme proposto por Freire (2002), a educação é um ato político voltado para a transformação e a liberdade, e deve estar fundamentada em uma perspectiva emancipatória e autoconsciente. Saviani (1994) também observa que a escola está ligada a este processo de tomada de consciência e ao papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania e formação do cidadão. Segundo o autor, “a escola é como uma agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades” (Saviani, 1994, p. 6).

Assim, compreende-se a educação como um processo de conscientização, visando transformar situações opressoras em possibilidades de libertação e emancipação. A sociedade enfrenta mudanças significativas no campo das tecnologias, assim como nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, e a educação deve ser um meio para promover um projeto de inclusão e democratização (Freire, 1993).

Essas transformações no âmbito educacional demandam um olhar crítico sobre a tecnologia, a informação e o conhecimento. O discurso dominante sobre a adoção de tecnologias na educação reflete o cenário capitalista em que está inserido, caracterizado por um viés neoliberal e mercadológico. Isso implica que a relação entre o sujeito e a tecnologia é abordada predominantemente de uma maneira formal que os separa, alternando a ênfase entre o sujeito, que usa o instrumento considerado neutro e moldável pela ação humana, e o objeto tecnológico, como se este determinasse os rumos e resultados dos processos educativos, conforme posto, considerando-o como uma solução para todos os problemas educativos (Araújo; Oliveira; Echalar, 2020).

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS NA EPT

Considerando que as práticas pedagógicas e o currículo são elementos fundamentais da educação, é essencial esclarecer que a educação escolar é um ato político, sujeito a disputas de poder e, portanto, um potencial instrumento de empoderamento para toda a sociedade, especialmente para as camadas marginalizadas. Saviani (2005, p. 7) argumenta que “os marginalizados na nova sociedade são aqueles considerados não esclarecidos ou ignorantes, e que a escola pode servir como um antídoto à ignorância, funcionando como um meio para combater a marginalização.”

Já para Gramsci (2014), a educação é uma luta contra a natureza, para dominá-la e criar o homem atual à sua época, ele defendia a criação de uma escola única “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2014, p. 34).

A escola unitária por ele defendida reúne em si características que priorizam uma cultura humanística e formativa. Esta escola deve estar envolvida com a criação, com o trabalho independente e autônomo, não se preocupando apenas com a exagerada valorização da memória e com o ensino puramente dogmático e repetitivo (Frigotto, 1987).

Para muitos educadores, essa concepção de escola unitária ainda é um objetivo a ser alcançado em nosso país, já que continuamos a ver uma série de iniciativas que fragmentam diferentes instituições e programas educacionais a fim de atender a diversas classes e segmentos conforme suas funções na sociedade capitalista, em um processo de exclusão que se perpetua há séculos.

Afirma-se a ideia de que as crianças de classes populares devem preparar-se, desde cedo, para o trabalho remunerado. Como já não há emprego para todos, ressurgiu com força a ideologia das competências e da empregabilidade. Com isso, diluiu-se a concepção de escola básica e unitária como espaço de formação humana, e toma-se o trabalho na sua dimensão alienada ou reduzido a emprego ou subemprego (Frigotto; Ciavatta, 2002, p. 7).

A partir desta posição, é preciso reconhecer o sistema educativo precário brasileiro e considerar a concepção de Fernandes (1989, p.2):

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusivista. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado; ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! Por que os que são proprietários dos meios de produção têm capacidade de comandar? Porque eles aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa. Temos de dar ao trabalhador essa mesma educação. O trabalhador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo e, para isso não basta lhe dar adestramento.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se configura uma abertura à autonomia e emancipação humana, pretendida pela escola unitária. Propõe-se a integração de conteúdos com base no pressuposto de que os conhecimentos puramente técnicos ou propedêuticos devem perder espaço. A ideia não é simplesmente combinar disciplinas e/ou cargas horárias, mas criar uma organização curricular que conecte internamente conhecimentos gerais e específicos, cultura e trabalho, humanismo e tecnologia (Ramos, 2010).

Essa concepção visa proporcionar uma formação que abranja o aprofundamento dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela sociedade, integrando as dimensões humanas e tecnológicas. Para alcançar esse objetivo, propõe-se uma educação tecnológica, omnilateral ou politécnica (Frigotto, 2005; Saviani, 2007; Ramos, 2010; Ciavatta, 2014), que busca restabelecer uma escola unitária e sem distinções de classe social no contexto atual.

É importante ressaltar que os termos educação politécnica, tecnológica, omnilateral e escola unitária não são sinônimos, mas fazem parte do mesmo campo de ações educativas. Essas ações têm como meta superar o dualismo presente na sociedade e na educação brasileira, promovendo a democracia e defendendo a escola pública (Ciavatta, 2014). Elas trazem o trabalho como eixo articulador do currículo, como analisam Frigotto e Ciavatta (2002), incentivando a autonomia e não a subordinação.

As contribuições sugerem que a EPT pode ser estruturada de modo a permitir a apropriação significativa e contextualizada dos conhecimentos escolares, mantendo uma relação estreita com a vida profissional, social e cultural, bem como sobre os conhecimentos científicos e tecnológicos historicamente acumulados. A ideia não é apenas transferir conteúdos ou treinar os alunos em técnicas específicas, mas promover o pensamento crítico como uma forma de compreender as concepções, os problemas e os potenciais da sociedade. Isso contribui para a construção de conhecimento, ciência e tecnologia orientados para os interesses sociais e coletivos. (Kuenzer, 2011; Moura, 2008).

Freire (1993) enfatiza que ao educar, exercemos um papel político, o que torna essencial a abordagem de temas como ética, cidadania, política, trabalho e condições de sobrevivência. Esses temas são pilares da educação popular, que busca, por meio do diálogo, recuperar a humanidade frequentemente negada ao trabalhador, tratado como mercadoria. Assim, como expõe Marx; Engels (1978), a educação deve promover a inclusão social dos indivíduos por meio do trabalho, e não contribuir para a sua exploração.

Saviani (2020) afirma que a educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva é fundamental pensar em práticas pedagógicas que efetivem essa formação. Essas práticas devem se aproximar de uma leitura ampla da realidade, Araujo e Frigotto (2015) consideram a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas que não há uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio.

Considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado (Araujo; Frigotto, 2015, p. 63).

Desse modo, no contexto do EPT, por integrar as dimensões fundamentais que estruturam a prática social, a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem é vista como um meio de possibilitar a apropriação de conhecimentos científicos e operacionais, permitindo uma compreensão e atuação mais profunda no mundo do trabalho e na sociedade (Machado, 2008).

Para alcançar isso, sua utilização deve ir além da mera reprodução de conhecimento, sendo associada às concepções de formação humana integral e de trabalho como princípio educativo, que são eixos norteadores para uma formação emancipatória. Moura (2008) afirma que a instituição educacional deve se conectar com o contexto em que está inserida, contribuindo para a realidade local e atendendo às necessidades da região. O diálogo deve ser orientado para promover a produção e o uso social das tecnologias, transformando o conceito de técnica de mera aplicação sistemática de conhecimentos científicos para o de processos e artefatos que ajudem na "construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos" (Moura, 2008, p. 29).

Nessa conjuntura, é preciso analisar o desafio de pensar sobre práticas pedagógicas que se aproximem de uma leitura ampla da realidade na EPT, uma vez que, conforme aponta Franco (2005), o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social, já que é no todo que os aspectos particulares adquirem seu verdadeiro significado.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais (Araújo; Frigotto, 2015).

Como afirma Peixoto (2022) o processo pedagógico pode assumir diferentes formas, dependendo das distintas interações entre professor, estudante e conhecimento. Esse processo se dá de forma dialética, ou por meio de um processo de mediação docente, conforme expõe Costa e Libâneo (2018) uma mediação didática deve se preocupar com a relação que o aluno desenvolve com o conhecimento científico visando extrapolar a aquisição deste e indo na direção do desenvolvimento do pensamento dialético para desenvolver capacidades intelectuais, afetivas e comportamentais.

Segundo Libâneo e Freitas (2013), desde o início, é essencial incluir atividades que incentivem os alunos a pesquisarem, analisar, formular hipóteses, comparar e registrar seus raciocínios, além de outras ações de verificação e exposição. Dessa forma, os próprios alunos poderão construir os conceitos por si mesmos. Este é o princípio da mediação didática, que deve ser concebida em uma perspectiva dialética, ou seja, as práticas pedagógicas no contexto da EPT devem ir além da simples transmissão de informações em aulas expositivas, ela envolve uma rede de ações integradas.

Os princípios que devem nortear a organização das práticas pedagógicas inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica são: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com o social (Araújo; Frigotto, 2015). Diretrizes que são as bases conceituais de uma formação integral, com um projeto educacional verdadeiramente crítico e emancipador, voltado para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Nesse sentido, as atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem precisam ser contextualizadas e problematizadas com base em exemplos concretos e na realidade, e a realidade atual pauta-se pela utilização massiva de aparatos tecnológicos, e que devem, portanto, ser alvo de discussões nas práticas de mediação docente. Práticas que permitem aos educandos revelarem uma postura humana transformadora, concretizando seu compromisso ético-político com a sociedade. O trabalho pedagógico dentro desse contexto prioriza a criação de um ambiente material que considera e valoriza as realidades específicas e diversas da sociedade, sua história, cultura, política e economia, além de considerar a realidade específica e múltipla dos estudantes envolvidos (Mota; Araújo, 2022).

Dessa forma, os alunos são incentivados a desenvolver propostas de intervenção para problemas reais, adotando uma postura que vai além da simples reprodução de tecnologias. Trata-se de uma ação sobre o meio para melhorar a realidade, permitindo ao aluno tanto a produção de conhecimento quanto a conscientização de seu papel na sociedade.

Todavia, para inserir de forma efetiva as tecnologias no ambiente escolar, faz-se necessário ter professores com a devida qualificação, e a formação continuada para o professor é o melhor caminho. Segundo Demo (2008), a inclusão digital no ambiente escolar deve atender a várias necessidades. É essencial subsidiar professores, funcionários e alunos na iniciação à tecnologia, oferecendo elementos básicos e fundamentais da tecnologia computacional. Além disso, a promoção de capacitação continuada, com ênfase na exploração das tecnologias informatizadas no trabalho docente é crucial.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis (Saviani, 2022, p. 22).

Nessa perspectiva, a tecnologia é uma dimensão fundamental na busca pela formação humana integral do aluno, na qual não há espaço para a profissionalização restrita a uma técnica ou a demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, mas que tem como referência a autonomia e a emancipação do sujeito. De acordo com Freire (2002, p.40):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Dessa forma, ressalta-se a questão da necessidade de uma educação humanizadora, capaz de prover transformações reais na vida dos cidadãos, entretanto percebe-se que esse não é o foco do projeto de governo em nosso país. A defesa de uma “educação para todos”, prerrogativa presente em todos os instrumentos legislativos, nunca esteve tão distante de se tornar realidade. Dessa forma, faz-se necessário uma reflexão profunda a respeito da educação no Brasil como um projeto de exclusão e não de inclusão dos jovens. Logo, é fundamental viabilizar práticas pedagógicas que garantam o uso consciente da tecnologia de modo a investigar, questionar e manter contato com a realidade social e com o mundo do trabalho, permitindo a apropriação do conhecimento tecnológico, além do atendimento às necessidades da sociedade e dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio acadêmico discute sobre a interseção entre tecnologia, práticas pedagógicas e educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil, destacando os desafios e as potencialidades desse campo. A argumentação iniciou-se ao situar a educação escolar como um ato político, capaz de empoderar socialmente as camadas marginalizadas, conforme as ideias de Saviani (2005) e Gramsci (2014). A escola, especialmente a proposta de uma escola unitária e formativa defendida por Gramsci, emerge como um espaço de desenvolvimento humano integral.

Essa visão de escola é contrastada com a realidade brasileira, onde a fragmentação das instituições e programas educacionais perpetua a exclusão social. Nesse contexto, a EPT aparece como uma possível via para a emancipação humana, ao propor uma integração entre conhecimento técnico, cultura e trabalho, indo além da simples formação técnica e propedêutica. A ideia central é promover uma educação que permita aos alunos não apenas absorver conhecimentos, mas também desenvolver um pensamento crítico que relacione os saberes escolares com a vida profissional e social.

A concepção de uma educação omnilateral ou politécnica, discutida por autores como Ciavatta (2014) e Frigotto (2005), enfatiza a superação do dualismo educacional e social. A EPT, nesse sentido, é vista como uma ferramenta para democratizar o acesso ao conhecimento e promover a formação integral do indivíduo, conectando teoria e prática, ensino técnico e humanístico, em um projeto que busca atender às necessidades sociais e coletivas.

No entanto, o texto também ressalta que, para que as práticas pedagógicas com tecnologias sejam efetivas, é necessário um enfoque crítico que vá além da mera instrumentalização dos alunos. A tecnologia deve ser utilizada para promover uma compreensão mais profunda do mundo e das relações sociais, alinhando-se a um projeto de formação que valorize a autonomia e a emancipação dos indivíduos.

A qualificação dos professores é destacada como um aspecto crucial para a integração efetiva das tecnologias no ensino. A formação continuada é apontada como a melhor forma de garantir que os

docentes não apenas dominem as ferramentas tecnológicas, mas também compreendam os princípios científicos que as fundamentam, permitindo um uso mais consciente e crítico dessas tecnologias na sala de aula.

Assim, o texto propõe uma reflexão sobre a necessidade de uma educação humanizadora, que vá além da simples adaptação às demandas do mercado de trabalho e que promova transformações reais na vida dos cidadãos. No entanto, essa visão está em contraste com o projeto de exclusão social que caracteriza a educação no Brasil.

Diante da análise apresentada, é possível concluir que a inserção de práticas pedagógicas com tecnologias na educação profissional e tecnológica demanda uma abordagem crítica e reflexiva. A tecnologia deve ser vista como uma ferramenta poderosa, mas que precisa ser usada de maneira consciente e orientada para a formação integral do indivíduo, visando sua autonomia e emancipação. Para tanto, é fundamental que os educadores sejam devidamente capacitados, não apenas no uso técnico das ferramentas, mas também na compreensão de seus impactos sociais e culturais.

A EPT, quando bem estruturada, pode servir como um espaço de resistência e transformação, desafiando o dualismo educacional e social que historicamente marginaliza grandes parcelas da população brasileira. No entanto, para que isso aconteça, é necessário um compromisso com uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, crítica e voltada para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Portanto, as práticas pedagógicas com tecnologias na EPT devem ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Elas devem promover a reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade, questionando e transformando as realidades sociais e econômicas dos alunos, e contribuindo para a construção de um projeto educacional que seja verdadeiramente emancipador e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. H. S.; OLIVEIRA, N. C.; ECHALAR, A. D. L. F. Educação e tecnologias: intensificação da inclusão excludente em tempos de pandemia. **Revista Plurais**, v. 10, p. 136-153, 2020.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

Clavatta, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

Clavatta, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

COSTA, R. L.; LIBÂNEO, J. C. Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista**, n. 34, e180600, p. 1-26, 2018.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, Vozes, 2008.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010, p. 49-66.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANCO, M. C. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57- 82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, 2011, v.32, n.116, p. 667-688. 2011.

LACERDA SANTOS; G; MORAES; R. A. A educação na sociedade tecnológica. In: LACERDA SANTOS, G. (Orgs.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. 1ed. Brasília: Editora Plano, 2003, v. 1, p. 11-30.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU. 2013.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MALAGUINAS, A. G. B. **Tecnologias e formação de professores de matemática: uma temática em questão**. 166 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**: Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 1996.

MORAES, M. G.; PEIXOTO, J. Estado do conhecimento como perspectiva crítica para as pesquisas em educação: “educação e tecnologias” em questão. **Revista Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 321-338, 2017.

MOTA, K. R. ARAÚJO, C. H. S. O trabalho como princípio educativo no Instituto Federal de Goiás: formação docente, planejamento e práxis. **Revista Diálogo Educacional**, v. 22, p. 1121-1150, 2022.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, D. H. Sociedade, educação, tecnologia e o uso das TIC's nos processos educativos. **Trabalho necessário**, n. 2, 2004.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan/mar., 2012.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana**. Campo Grande: UFMS, v. 1, p. 283-294, 2012.

PEIXOTO, J. Notas para compreender relações contemporâneas entre tecnologia e educação. **Linhas Críticas**, n. 29, e48540, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48540>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PEIXOTO, J. Tecnologia da educação: uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009.

PEIXOTO, J. Tecnologias na mediação do trabalho pedagógico: uma nova perspectiva didática? **Série-Estudos**, v. 27, n. 59, p. 39-60, 2022.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. 01-25, e020063, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 151-167.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 32, p. 152-165, jan./abr. 2007.

VIANA NETO, A. A. **As abordagens pedagógicas da educação física que fundamentam a forma de uso das TIC pelos professores de educação física do ensino médio integrado ao ensino técnico do IFG**. 2014, 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

PARTE 2
PRÁTICAS
EDUCATIVAS



Capítulo 8

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL UTILIZANDO MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO: SALA DE AULA INVERTIDA E APRENDIZAGEM POR PARES

Marineia Moreira da Silva²²

Júlio César Ferreira²³

Rhanya Rafaella Rodrigues²⁴

INTRODUÇÃO

A fase da adolescência se constitui como um período singular na vida do ser humano por ser uma etapa da vida onde ocorre uma variedade de transformações de ordem física, cognitiva e emocional (Roehrs; Maftum; Zagonel, 2010). A adolescência trata-se de uma etapa do ciclo de vida, em que ocorre a transição entre a infância, ou seja, fase de desenvolvimento corporal e de socialização e a fase adulta, ápice do desenvolvimento e cidadania. É nesta transição entre a infância e a vida adulta que o ser humano vivencia a busca do autoconceito, da autoestima e tomada de decisões importantes. Em termos de aprendizado e formação para a vida profissional, há também uma tendência de aumentar a responsabilidade social e a convivência com os familiares. Os adolescentes em geral adquirem maior capacidade de reconhecer alternativas nas escolhas e encontrar soluções, caminhando para maior autonomia e independência dos pais e familiares (Roehrs; Maftum; Zagonel, 2010).

De acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em seu art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990, p. 2). A adolescência é dividida em três fases: pré-puberdade, puberdade e a pós-puberdade. Na pré-puberdade, o desenvolvimento físico se acelera e busca maior proximidade com os adultos. Nessa fase, o emocional é muito comprometido, sobretudo porque, há oscilações de sentimentos como ódio e amor, na busca de identificar-se. A puberdade, inicia a partir dos treze anos, sendo marcada pela maturidade dos órgãos reprodutores (Pacheco et al. 2009).

E a pós-puberdade, acontece aos quinze e vinte anos, fase em que há demonstração de responsabilidade em meio as cobranças do meio social, como por exemplo, a escolha profissional,

²² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Raimundo Ubaldino de Freitas, Cirilândia / Santa Isabel - Go, marineiamoreiradasilva@gmail.com

²³ PhD pela Escola de Doutorado MathSTIC, professor titular no Instituto Federal Goiano, julio.ferreira@ifgoiano.edu.br

²⁴ Doutora em Letras e Linguística, docente no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, rhanya.rodrigues@ifgoiano.edu.br

além da estruturação das relações com o sexo oposto e a formação da identidade (Pacheco et al. 2009). Com a conclusão do Ensino Médio, o adolescente necessita decidir sobre qual carreira profissional irá trilhar, por isso, essa escolha deve ser assertiva, pois a relação “trabalho e vida adulta” se dará por um longo período. A atividade profissional quando associada a aptidão tende a ser mais leve e harmônica. O processo da escolha profissional envolve, além da maturidade, outros fatores como a forma com que o adolescente percebe o mundo a sua volta e a si mesmo, as interferências do meio em que está inserido e seu conhecimento quanto às profissões (Almeida; Pinho, 2008).

Para uma escolha profissional mais assertiva, o adolescente precisa exercitar o autoconhecimento de suas habilidades e competências. O autoconhecimento recebe influências do círculo de convivência dos adolescentes, da sua cultura, da sua situação socioeconômica, da relação entre a procura e demanda de determinada profissão. O espaço escolar pode colaborar no processo do autoconhecimento do aluno, especialmente quando os alunos são inseridos em práticas pedagógicas libertadoras que tem a ver com a sua realidade e com o processo efetivo de aprendizagem e criticidade.

Para Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, que ao ler um texto ou vivenciar uma prática educativa em sala de aula, perceba a relação com a sua realidade, e sobre ela possa refletir, ou seja, requer a conscientização da realidade vivida e percebida. Por meio dessa concepção freiriana, o aprender requer a compreensão da relação entre o ensinar e o aprender, entre a prática e a teoria, entre a ciência e o senso comum. É conhecendo os contextos, as relações entre o espaço vivido e percebido que o indivíduo desenvolve a sua identidade no mundo e corrobora para suas tomadas de decisão de modo consciente e significativo. Além disso, permite que o indivíduo atue na sociedade sob uma ótica crítico-reflexiva, onde o autoconhecimento torna-se importante ferramenta para que indivíduo possa se comunicar com o mundo e com todos que dele fazem parte.

O autoconhecimento é importante para todo ser humano, sobretudo para aqueles, “que queira realizar o processo de construção de si mesmo de forma consciente e rumo à integração dos muitos fios que tecem a complexidade de nossa condição humana, ele é, de modo especial, fundamental aos educadores” (Espírito Santos, 2007, p. 9). Nesse processo, o papel docente possui indispensável função social para o aprendizado e para o desenvolvimento pleno do aluno. Por se tratar de uma função que envolve aspectos psicológicos, sociais, cognitivos e emocionais, o profissional docente é exigido uma visão holística sobre o aluno e o seu processo educativo (Cyrino, 2017). Para tanto, cabe ao profissional docente, também, o exercício do autoconhecimento de suas práticas pedagógicas e didáticas, pois tal postura, implicará no processo dinâmico na construção do conhecimento.

A formação pessoal e profissional compreende distintas perspectivas: Intelectual, ética, pensamento crítico, para pesquisa e para o reforço da indissociabilidade da teoria com a prática (Berbel, 2011). Pensar nessa formação é compreender a necessidade de uma metodologia em que o sujeito aprendente (aluno) seja participante do processo, pois só assim é possível construir um aprendizado significativo, pois a aprendizagem participativa é parte indispensável e característico do método ativo de aprendizagem (Martins et al. 2020). Objetivou-se com este estudo proporcionar

reflexões sobre a escolha profissional e autoconhecimento da turma do 2ª ano do ensino médio do curso Técnico Administrativo do Colégio Estadual Florescer por meio da aplicação de uma sequência didática. A questão problema do estudo foi: as reflexões sobre o autoconhecimento podem corroborar para redução da evasão dos alunos do curso Técnico Administrativo do Colégio Estadual Florescer?

1. O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO EM SALA DE AULA INVERTIDA E APRENDIZAGEM POR PARES

As metodologias ativas para uma educação inovadora têm como possibilidade a transformação de um espaço escolar, especialmente o da sala de aula, dotado de experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para o estudante da cultura digital, “cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores” (Moran, 2018, p. 16).

A aprendizagem torna-se significativa e participativa para o aluno ao mesmo tempo emancipatória e integral. Os métodos ativos de ensino corroboram para uma formação significativa, uma vez que põe o aluno no centro do processo do ensino e aprendizagem. Dentre os métodos ativos de aprendizagem mais comuns, estão a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem por Pares.

De acordo com Valente (2013, p. 20), a sala de aula invertida,

[...] é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc:

No contexto da Sala de Aula Invertida, o intuito é construir um processo de aprendizagem desafiador e favorável à motivação intrínseca do aluno. Aprender neste sentido é um processo de descoberta, movido pelo desejo da busca e pela construção do conhecimento.

No que concerne a Aprendizagem por Pares, estudiosos como é o caso de Pereira (2017, p. 10), destaca:

A aprendizagem por pares apresenta-se como uma das metodologias ativas em que o professor planeja e organiza suas aulas com maior foco na ação dos estudantes, antes e durante as suas aulas. Como uma das suas principais contribuições está a mobilização dos estudantes para atividades interativas com a finalidade de aprofundamento de temas de estudo. O professor tem um papel fundamental em todo o processo, porque a essência da proposta é que os estudantes compreendam bem o que estão estudando, com o máximo de profundidade possível:

Por isso que essa metodologia tem se tornado indispensável no processo de construção do conhecimento. Aprendizagem por pares se mostra necessária, sobretudo porque, pode responder aos possíveis desafios da educação frente à evasão escolar, dificuldades de aprendizagens, podendo,

inclusive, romper com o individualismo por parte dos alunos em salas de aulas e, assim, promover a construção compartilhada do conhecimento, de forma participativa no processo educacional.

Sobre as lentes teóricas de Berbel (2011, p. 36):

O uso de Metodologias Ativas constituir-se-á em importante referência para sua atuação de modo construtivo junto a seus alunos, no mesmo sentido da promoção da sua motivação autônoma. Ou seja, quanto mais alternativas de atuação pedagógica o professor tiver experimentado/desenvolvido durante a sua formação inicial, melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar com seus alunos e no conjunto das atividades escolares.

Neste processo ativo de ensino e aprendizagem o professor desenvolve a função de mediador do conhecimento e o aluno de forma participativa, observa, sente, experimenta, indaga, ou seja, constrói o conhecimento de modo significativo e participativo. Nesse processo ativo, a formação educacional rompe com a ideia de transmissão de conhecimentos, pois os conhecimentos são construídos a partir da mediação do profissional docente e da participação do aluno. É um processo que gera autonomia e liberdade para o aluno. Segundo Freire (2005), a educação deve gerar libertação e compreensão de mundo, para este processo é fundamental levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, seus anseios e sonhos.

Do ponto de vista de Bacich (2018, p. 137), o contexto contemporâneo tem sido alimentado por uma infinidade de recursos tecnológicos que são usados em várias áreas da sociedade, com objetivos e perspectivas diversas, no campo da educação, os recursos “[...] digitais trouxeram modificações no espaço, transformando e oferecendo novas relações entre os envolvidos no processo ensino aprendizagem”. A partir do auxílio das diferentes ferramentas tecnológicas, possibilita a implementação de atividades diferenciadas, mobilizando diferentes conhecimentos e o estímulo da aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, é importante considerar a prática pedagógica docente, já que envolve sua experiência, formação, qualidades de trabalho e escolhas profissionais. Nesse sentido, cabe ao professor ter a clareza das singularidades presentes no processo de ensino e aprendizagem: Como definir os conteúdos; o que levar em conta na sondagem inicial; como estabelecer os conteúdos e objetivos; de que modo associar as atividades e objetivos; que critério usar para encadear as etapas; qual a melhor forma de organizar a turma; como avaliar a aprendizagem, são particularidades necessárias ao professor no desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD). Segundo Zabala (1998, p. 18), a SD é “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”.

Com a aplicação da SD o professor poderá desenvolver atividades diversificadas que se interligam entre si para um propósito ou realização de um objetivo. As atividades diversificadas tendem ao dinamismo e ao estímulo de diversas aprendizagens, além de proporcionar um saber interativo e participativo. Importa salientar que a SD consiste em um determinado número de aulas cujo objetivo é observar a aprendizagem dos alunos. São compostas por atividades inter-relacionadas, a partir de uma

série ordenada, estruturada e bem definida de atividades empreendidas para atingir algum objetivo educacional, cujo início e fim são conhecidos tanto por professores quanto por alunos. Para Giordan, Guimarães e Massi (2011, p. 5), a estrutura de construção da SD deve seguir os seguintes passos:

- a) apresentação da situação, definição e formulação da tarefa; b) produção inicial, estabelece o primeiro contato entre o aluno e o gênero textual proposto; c) módulos de atividade, atividades preparadas pelo professor de observação e análise; d) produção final, destinado à prática de elaboração textual.

Dessa forma, é possível considerar que o desenvolvimento bem como a aplicação e avaliação de SD pode adquirir um caráter mais amplo no processo de ensino do que vem sendo abordado na literatura.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O estudo de caso foi conduzido no Colégio Estadual Florescer, colégio que promove o Curso Técnico Administrativo, localizado no interior do Estado de Goiás. O colégio atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico Administrativo. O CEF participa juntamente com outras 48 cidades piloto do Estado de Goiás na oferta do curso técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio.

O colégio iniciou a oferta da primeira turma no primeiro semestre do ano de 2021. O novo Ensino Médio é Regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 e pelo Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DCGO-EM), a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é caracterizado pela ampliação da carga horária e pela flexibilização do currículo. A proposta do novo Ensino Médio é de buscar fortalecer o protagonismo juvenil e a formação do estudante nas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural.

O período de realização da pesquisa foi em correspondente ao período de curso da Disciplina Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica, ministrada no Curso de Mestrado em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Goiano – Campus, Ceres – Goiás, com a participação de: 1 diretora (licenciada em História e complementação de estudos em Pedagogia); professores que atuam no 2º ano do Curso Técnico Administrativo do CEF e 7 alunos da turma do 2º ano do CEF. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório.

O estudo foi dividido em quatro momentos: Primeiro Momento – conversa com a diretora do Colégio CEF e com os professores, momento de escuta sobre o perfil da turma, os dados foram registrados no diário de bordo. No Segundo Momento – foi enviado aos alunos via grupo de Whatsapp o link do vídeo “*O que você quer ser quando crescer?*”, com duração de 4:45 (quatro minutos e quarenta e cinco segundos). O envio foi realizado pelo Professor titular da turma. Após a visualização do vídeo os alunos receberam o questionário com o levantamento diagnóstico e dados pessoais.

Terceiro Momento – foi discutido com os alunos a respeito do estudo e quais os objetivos a serem alcançados bem como a centralidade do estudo, o “autoconhecimento e formação profissional”. Ainda neste momento, a partir de uma roda de conversa foi explorado sobre as principais informações do vídeo do segundo momento. Os alunos foram convidados a relacionar as informações do vídeo com suas escolhas profissionais. Na ocasião, foi trabalhada a letra da música “*Coisas que eu sei*” de composição de Dudu Falcão e Eduardo Motta. Após a leitura da letra da música, os alunos foram questionados sobre o entendimento do conceito de “autoconhecimento”.

No Quarto Momento – foi trabalhado o texto “*Para Onde Vais?*” Da autora Roselia Maria Soares Loch. Após a leitura foram questionados “O que leva as pessoas a saírem do seu local de origem?” As conclusões foram compartilhadas em roda de conversa.

A coleta de dados se deu por meio dos instrumentos – diário de bordo, entrevistas, roda de conversa e questionário. Os dados foram tratados e analisados pelo viés da triangulação, como apresenta a figura 1.

Figura 1 – Esquema da Triangulação



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A metodologia de análise dos dados obtidos utilizou a triangulação, que segue um processo rigoroso frente às fases: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados (Bardin, 1979). A pré-análise é o momento em que se organiza o material dos dados, no qual se constrói diálogos entre os dados empíricos e os dados teóricos construindo então uma análise interligada por meio da articulação.

Na exploração do material, a finalidade é compreender o significado atribuído pelos envolvidos no estudo ao corpus da pesquisa. Contempla a contagem de ideias repetidas, a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez e/ou mesmo aquelas que estão totalmente ausentes (Wanlin, 2007). O Tratamento dos resultados compreende a última etapa, é a inferência e a interpretação. Essa etapa é considerada a chave do processo na pesquisa qualitativa, justamente por contemplar as categorias de análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os principais aspectos identificados a partir do objetivo geral da pesquisa pôde perceber que, dos dezoito alunos ingressantes no curso no ato da oferta, atualmente existem dez alunos. A evasão corresponde a 47% do total dos integrantes no início da oferta da turma. Se comparados evasão e tempo de integralização, é expressivo o índice para turma que concluiu, no segundo semestre letivo do ano de 2022, a integralização de 50% da matriz curricular do curso Técnico Administrativo.

Dos cursantes, 57% são do sexo feminino (6 alunas) e 43% (4 alunos) do sexo masculino. Dos 10 alunos matriculados na turma, apenas 7 participaram da aplicação da intervenção. Os demais alunos estavam ausentes na aplicação. Os setes alunos participantes possuem entre 16 anos (3 alunos) e 17 anos (4 alunos) de idade. A direção da escola discorreu que houve a promoção de um momento de intervenção com o objetivo de reduzir a evasão da turma por meio de uma palestra motivacional e planejamento para intervenções futuras. As ações da unidade estão de acordo com os apontamentos do Tribunal de Justiça do Paraná:

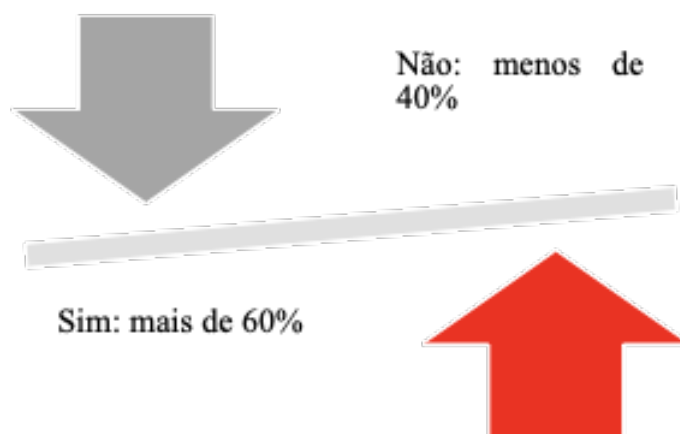
É necessário, antes de mais nada, que a escola tome todas as iniciativas que lhe cabem, visando a permanência do (a) estudante no sistema educacional, conscientizando-o (a) da importância da educação em sua vida e para seu futuro, mantendo contato frequente e direto com os pais ou responsáveis, enfatizando a responsabilidade destes na formação dos (as) filhos (as) (Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro, 2013, p. 4).

Vale considerar que o Colégio CEF, por meio de ações conjuntas entre direção, coordenação e corpo docente, estava buscando alternativas para solucionar a questão da evasão e falta de motivação na integralização do curso Técnico Administrativo. O sentido da integralização utilizado nessa pesquisa, incorpora significados e a compreensão da força motriz que conduz a formação no curso Técnico Administrativo. Outro aspecto importante evidenciado no estudo é que os fatores determinantes nas escolhas profissionais envolvem fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos.

Na concepção de Esteves et al. (2005), conhecer os valores, os interesses pessoais, as habilidades, as expectativas, as influências familiares e sociais, dentre outras características, faz parte do processo de autoconhecimento voltado para a escolha profissional. A grande maioria dos participantes da pesquisa declararam que o desejo profissional pensado na infância é contrário à realidade da formação na vida adulta. As condições para inserção e permanência no ensino superior, além da cobrança dos pais para o ingresso no mundo do trabalho e o tempo disponível para os estudos são alguns dos problemas que podem interferir na escolha da formação profissional.

Quando questionado aos alunos sobre o conceito de autoconhecimento, houve o seguinte resultado como apresenta a figura 2:

Figura 2 – Conhecimento sobre o conceito de autoconhecimento na visão dos alunos do Colégio CEITA



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Após identificação da compreensão dos alunos acerca do conceito de autoconhecimento foi apresentado a sua definição, que segundo Oliveira e Alves (2011, p. 13), o “autoconhecimento e a consequente autoconsciência, são importantes recursos para aqueles que desejam melhorar seus relacionamentos e sua qualidade de vida, principalmente no ambiente laboral”. Além disso, esse é um conceito que permite o conhecimento de si mesmo, sobre os seus defeitos, qualidades, tendências, perspectivas, limites e desafios.

A discussão sobre conceito se constituiu como uma forma de ampliar o repertório dos alunos e despertá-los para o seu caráter significativo e sua materialidade. Todos os alunos destacaram que não apresentaram dificuldades no ingresso do curso Técnico Administrativo, por outro lado, sinalizaram que na permanência da integralização houve grandes desafios.

Dos participantes, 14% mencionaram não ter desafios na integralização do curso. Para preservar o anonimato dos participantes desse estudo, utilizou-se as denominações P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Um dos participantes, integrante deste percentual, que foi denominado de P1 relata: “Não acho que tenho muitos desafios. Eu gosto das matérias, dos professores e é isso”. Por outro lado, 43% dos participantes mencionaram que as dificuldades são de ordem do tempo, ou seja, a relação entre o trabalho e o período destinado à integralização do curso.

Na visão do participante P2, o desafio na integralização do curso Técnico Administrativo na relação entre educação e a atividade profissional remunerada, diz: “Está sendo muito difícil, pois a gente sai da escola às 12:00h e temos que trabalhar logo em seguida, aí fica meio apertado pelo horário”. Essa resposta expressa a realidade de grande parte dos alunos, especialmente os alunos com baixa condição socioeconômica, pois os alunos também contribuem na renda familiar. Desse modo, a dedicação e relação entre educação e a jornada de trabalho muitas vezes geram dificuldades na integralização da formação. Conforme esclarece Cammarano (2004, p. 27):

A dimensão do trabalho, juntamente à escola e à família, vem sendo apontada como um dos condicionantes da inserção no mundo adulto para uma significativa parcela da população jovem em nosso país, especialmente para aqueles que necessitam trabalhar para ajudar no sustento da família.

Pesquisas sobre essa natureza ocupam cada vez mais espaço na literatura, sobretudo pela sua relevância e pela necessidade de ampliar o seu debate. Os outros 43% dos alunos mencionaram que os desafios são de ordem de dificuldades das disciplinas da matriz curricular, a exemplo de P3, que descreve: “agora está sendo difícil, as matérias são difíceis, os professores estão passando muito trabalho”. Sobre essa questão, é possível fazer alusão ao que Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia* destaca que educar não é uma tarefa fácil; exige muito esforço, tranquilidade e paciência. É um processo longo e que requer um olhar atencioso, diagnóstico para o processo.

O autor ainda discorre que “Os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26). A transformação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e ocorre de forma mútua entre professor e aluno. Em relação a roda de conversa sobre o texto “Pra Onde Vais”? e a provocação aos alunos sobre “O que espera no egresso da formação do curso Técnico Administrativo?”, 57% dos alunos que participaram da pesquisa responderam que o objetivo será a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Já 43% mencionaram que o objetivo é o mercado de trabalho. Para P3 seu objetivo é “conseguir criar minha própria empresa, ser uma boa administradora e uma empreendedora”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido ao longo dessa pesquisa a respeito da aplicação de uma sequência didática para reflexão sobre o autoconhecimento, utilizando os métodos ativos de ensino bem como a possibilidade de identificar as dificuldades do aluno na integralização do curso Técnico Administrativo e suas perspectivas no egresso desse curso, foi possível identificar que acerca do conceito de autoconhecimento na visão dos alunos do Colégio CEF, menos de 40% responderam não conhecer enquanto que mais de 60% responderam ter consciência do conceito.

Sobre os desafios na integralização do curso Técnico Administrativo, 14% dos alunos demonstraram não ter desafios. Enquanto que 43% mencionaram que os desafios estão relacionados às disciplinas da matriz curricular, já que se mostram difíceis de compreender. Além disso, 43% dos alunos mencionaram que a maior dificuldade é conciliar o trabalho e o período destinado à integralização do curso. No que tange ao que espera no egresso da formação do curso Técnico Administrativo, 57% dos alunos destacaram que seu objetivo é continuar com os estudos no Ensino Superior e 43% sinalizaram que seu objetivo é o mercado de trabalho.

Com base nesses resultados, entende-se que a questão-problema da pesquisa foi atendida e o objetivo central foi alcançado. É importante sinalizar que se faz necessário ampliar essa discussão como forma de contribuir com a literatura e inovar nas diferentes perspectivas frente ao tema em questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. G. G.; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, v. 20, p. 173-184, 2008.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (AMAERJ). **VIII Prêmio Amaerj Patrícia Acioli** (2013). Disponível em: http://www2.amaerj.org.br/premio/themencode-pdf-viewer-sc/?tnc_pvwf=ZmlsZT1odHRwOi8vd3d3Mi5hbWFlcmoub3JnLmJyL3ByZW1pby93c. Acesso em: 13 Abr. 2023.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 129-152, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70. ed. 1979.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

CAMARANO, A. A. Os caminhos dos jovens em direção à vida adulta. Desafios do Desenvolvimento. **Revista do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 1, 59-62. 2004.

CYRINO, M. C. C. T. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, 2017.

ESPÍRITO SANTO, R. C. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

ESTEVES, C.; NEIVA, K. M. C.; SILVA, M. B.; MIRANDA, V. R. Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F; MASSI, L. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de ciências. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 1-12, 2011.

MARTINS, S. N.; CASTOLDI, N. P.; FERRAZ, A. C.; DIEHL, L.; SILVEIRA, S. S. S. Aprendizagem participativa e interativa: uma experiência no ensino superior por meio dos métodos ativos. **Criar Educação**, v. 9, n. 3, p. 97-117, 2020.

MORAN, J. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, G. F.; ALVES, J. F. L. Discutindo o conceito de autoconhecimento com alunos de ciências sociais. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 5, n. 15, p. 12-17, 2011.

PACHECO, A.; MADELLA OLIVEIRA, A. F.; QUIRINO, C. R.; LANDIM, A. V. Características seminais de carneiros da raça Santa Inês na pré-puberdade, puberdade e na pós-puberdade. **Ars Veterinaria**, v. 25, n. 2, p. 090-099, 2009.

PEREIRA, F. I. Aprendizagem por pares e os desafios da educação para o senso crítico. **International Journal on Active Learning**, v. 2, n. 1, p. 6-12, 2017.

ROEHRS, H.; MAFTUM, M. A.; ZAGONEL, I. P. S. Adolescência na percepção de professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, p. 421-428, 2010.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. Notícias, Brusque, 2013. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Sala-de-aula-invertida.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

WANLIN, P. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. **Recherches Qualitatives**, Québec, n. 3, p. 243-272, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre - RS: Editora Artmed, 1998.

CAPÍTULO 9

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - RODA DE CONVERSA: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EPT

Gleusa Grigório dos Santos²⁵

Jenerton Arlan Schütz²⁶

Rhanya Rafaella Rodrigues²⁷

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é complexo, visto que depende de vários aspectos para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva e na perspectiva da elaboração própria. Nesse sentido, pode-se considerar que o rendimento escolar resulta do equilíbrio da ação dos diversos fatores, internos e externos ao aluno, que exercem influência neste processo (Pereira, 2015). Dada essa pluralidade, o fato de alunos serem expostos aos mesmos ensinamentos, numa mesma sala de aula, dentro de faixas etárias semelhantes, mas apresentarem níveis de aprendizados e rendimentos variados e discrepantes entre si, não deveria ser motivo de estranheza na comunidade escolar.

É necessário refletir que a aprendizagem não ocorre de forma estanque, isolada, ela precisa ser compreendida enquanto processo dinâmico e interativo com o mundo ao qual o aluno está inserido, em que este se apropria dos conhecimentos a partir das suas iniciativas e interesses, mas também recebe influências do meio social no qual está inserido (Tabile; Jacometo, 2017). Nas fragilidades desse processo e das variáveis do contexto, emergem as dificuldades de aprendizagem, que precisam ser consideradas tanto enquanto um problema no contexto escolar, mas também enquanto frustração no âmbito familiar e também individual, o que resulta em consequências para o educando.

Nessa direção, dificuldades de aprendizagem dizem respeito a um termo genérico que abrange uma heterogeneidade de problemas capazes de alterar as possibilidades de aprendizagem do indivíduo, entre eles, fatores sociais, familiares e escolares (Rotta et al., 2016). Assim sendo, as estratégias de aprendizagem enquanto ações facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, podem subsidiar a aquisição de novos aprendizados.

²⁵ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Técnica em Assuntos Educacionais no IFG - Campus Uruaçu, gleusagrigo@gmail.com

²⁶ Pós-Doutorado em Educação Profissional e Tecnológica. Docente e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF), jenerton.schutz@p.ucb.br

²⁷ Doutora em Letras e Linguística, docente no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, rhanya.rodrigues@ifgoiano.edu.br

Face ao exposto, o objetivo geral desta prática consiste em compreender as estratégias de aprendizagem e as suas possíveis contribuições para a otimização do processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos consistem em entender o que são estratégias de aprendizagem, discutir a relevância das estratégias frente às dificuldades de aprendizagem e, por fim, analisar a eficiência das estratégias de aprendizagem.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Precipuamente, é necessário salientar que muitos são os estudos que se debruçam sobre as dificuldades de aprendizagem, não por acaso, a temática gera inquietação no meio acadêmico, familiar e social. Segundo Rotta et al. (2016), o grande número de fracasso escolar, apontado em importantes trabalhos realizados em vários países, têm feito com que especialistas de diversas áreas, interessados na temática, dediquem-se ao estudo deste tema. Daí a necessidade de buscar estratégias que possam subsidiar a aprendizagem e minimizar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos.

Ainda segundo Rotta et al. (2016), os fatores que afetam a aprendizagem e têm influência nas dificuldades podem estar relacionados a inúmeros fatores (interno e externos). Abaixo serão elencados alguns desses possíveis fatores:

I. Aspecto socioeconômico: alguns estudos revelam que tal aspecto é relevante na análise das dificuldades de aprendizagem, porém, apesar disso não pode ser observado isoladamente. Neste sentido, é necessário ter cautela e prezar pela análise conjunta com outros fatores, a fim de que não incorra nos estereótipos e rótulos, que muitas vezes acabam por estigmatizar os alunos provenientes das classes menos favorecidas (Emmel; Costa, 2019; Rotta et al. 2016; Serafin; Pereira, 2015; Patto, 2022; Feitosa et al., 2009).

II. Incentivo familiar: tal postura tem papel primordial na educação. A esse respeito, as autoras exemplificam mencionando a etnia oriental, na qual a educação formal é muito valorizada, resultando na etnia que no Brasil apresenta mais altos níveis educacionais em todas as faixas de renda, sobretudo na faixa com renda inferior. Também apontam que a escolaridade dos pais, sobretudo das mães, possui papel fundamental na estimulação nos estudos dos filhos, mães com maior instrução tendem a ter filhos com maior grau de escolaridade (Rotta et al. 2016; Siqueira; Gurgel-Giannetti, 2011; Osti, 2004).

III. Alimentação, lazer, sono e rotina de estudos: Camargo (2009) aponta que, de acordo com a Teoria da Hierarquia das Necessidades, as necessidades fisiológicas estão situadas na base da pirâmide. Elas competem entre si, neste sentido, o indivíduo só consegue buscar atender outras necessidades, depois de satisfeitas as fisiológicas, tais como: fome, sede, sono, etc. Desta forma, para que seja propícia a aprendizagem, é fundamental que o educando tenha primeiro atendido suas necessidades fisiológicas, a fim de que essas não se constituam entraves para a aprendizagem. Rotta et al. (2016) reforçam a importância de os pais estarem atentos a tais elementos, que os estudantes tenham suas

necessidades fisiológicas supridas, para que isso possibilite a compreensão das atividades escolares como parte do seu contexto normal, não enquanto fardo ou castigo que poderia se tornar no caso de não terem as suas necessidades básicas providas.

IV. Interação e socioafetividade professor-aluno: na interação e socioafetividade que se estabelece na relação professor–aluno, são construídas as representações e expectativas recíprocas, que pode ser ou não harmônica. Para que tal interação possa agregar em conhecimento, é necessário que o professor esteja atento aos comportamentos dos seus alunos e estabeleçam boas interações (Osti, 2004; Osti; Brenelli, 2012).

V. Condições do corpo docente, material didático, métodos pedagógicos: segundo os autores, as condições do corpo docente, a desvalorização e sobrecarga, bem como a sua (des)motivação e metodologias utilizadas para ensinar, influenciam no seu trabalho e na interação com o educando e também refletem nas dificuldades de aprendizagem (Rotta et al. 2016; Osti, 2004).

VI. Aspectos emocionais: no que se refere às dificuldades de aprendizagem, os aspectos emocionais podem figurar tanto como causa quanto como efeito. Uma vez que a insegurança, timidez, ansiedade, baixa autoestima, falta de motivação e desinteresse são frequentemente relacionadas às dificuldades para aprender. Por outro lado, o fracasso escolar, resulta em baixa autoestima, desmotivação, além de gerar preocupações familiares, escolares e individuais (Emmel; Costa, 2019; Serafin; Pereira, 2015; Lopes; Rossato, 2018; Rotta et al., 2016; Osti, 2004; Osti; Brenelli, 2012).

Diante da complexidade do processo de ensino e aprendizagem e da multiplicidade de fatores que podem levar às dificuldades de aprendizagem, nesta prática optamos por abordar as estratégias de aprendizagem, a fim de refletir como tais procedimentos podem otimizar e subsidiar esse processo.

As estratégias de aprendizagem são ações, atividades e procedimentos orientados a objetivos com a finalidade de adquirir, organizar e transformar novas informações, são utilizadas para facilitar a aprendizagem e afetam o processo e os resultados da aprendizagem (Boruchovitch; Goes, 2020; Dinsmore e Hattan, 2020; Granström et al 2023; Prates et al, 2016).

Estas podem ser divididas em dois grupos: cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas exigem menor grau de complexidade, compreendem atividades de elaboração que consiste em realizar conexões entre conhecimentos prévio e o novo, organização que diz respeito à reestruturação do material a ser aprendido com vistas a dar-lhe significado e potencializar a aprendizagem, enfim a execução ou ensaio que é a repetição de conteúdos até que seja aprendido. Neste sentido, como exemplo para tais estratégias apresentam-se: copiar os conteúdos, sublinhar trechos/partes mais importantes, resumir o material estudado, criar analogias a fim de facilitar a compreensão e generalização dos conceitos apreendidos, criar roteiros e mapas conceituais/mentais, entre outros (Boruchovitch; Goes, 2020; Prates et al, 2016).

Já as estratégias metacognitivas exigem maior grau de complexidade; é o pensar sobre o pensar, refletir sobre como se dá o seu aprendizado enquanto indivíduo, exige o engajamento mental

dos alunos, a construção de novos conhecimentos e criação de conteúdos de memória que podem ser resgatados em outros momentos e aplicados de forma flexível. Neste viés, essas estratégias compreendem o planejamento que consiste em traçar previamente plano para execução da atividade, o monitoramento que é o autoquestionamento sobre a aprendizagem, e a regulação que diz respeito à realização de ajustes necessários com vistas à aprendizagem.

São considerados exemplos de estratégias de aprendizagem: estabelecer metas com finalidades almeçadas, realizar autoavaliação durante e após a realização da atividade sobre o que foi aprendido, refletir sobre pontos que precisam ser melhorados para o alcance das metas estabelecidas, ajustar a velocidade de quanto tempo necessita para o aprendizado, e revisar o material a fim de perceber se houve, de fato, aprendizado (Boruchovitch; Goes, 2020; Granström et al 2023; Prates; Lima; Ciasca, 2016).

As instruções sobre as estratégias de aprendizagem em sala de aula podem ser diretas, quando envolvem a demonstração explícita da estratégia aos alunos, da sua aplicação e utilidade ou a descrição de uma estratégia e explicação sobre aplicação (por que e como usar). Além disso, também podem ser indiretas, quando os professores executam determinada estratégia sem explicitar a sua utilização e eficácia, nem chamar a atenção para a estratégia em si (Dignath e Veenman, 2020). Conforme Granström et al. (2020), diferentes pesquisas demonstraram que os docentes tendem a abordar as estratégias de aprendizagem de forma implícita.

Granström et al (2023) destacam que é importante ensinar, de forma explícita, as estratégias de aprendizagem para que os alunos aprendam a refletir sobre a própria aprendizagem, sobre as melhores alternativas para aquisição de novos conhecimentos, com vistas a promover a aprendizagem autorregulada e a construção da autonomia no sentido de os alunos aprenderem a usar as estratégias por si próprios no futuro em diferentes contextos. Destarte, o ensino direto das estratégias de aprendizagem aprimora o conhecimento metacognitivo e tende a melhorar o desempenho do aluno (Schuster et al., 2018). Tendo em vista os benefícios do ensino explícito das estratégias de aprendizagem, realizou-se um estudo focado no desenvolvimento dessas habilidades por meio de uma roda de conversa. A metodologia adotada para esta pesquisa é detalhada na seção a seguir.

2. METODOLOGIA

A sistematização da intervenção prática se deu por meio de uma sequência didática. Segundo Zabala (1998), a sequência didática consiste num conjunto de atividades ordenadas e articuladas para a realização de objetivos educacionais previamente estabelecidos. No que se refere à dimensão dos conteúdos, segundo descrito pelo autor, evidencia-se nesta sequência didática a presença dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Quanto aos conteúdos conceituais, refere-se à necessidade de interpretação, compreensão e capacidade de generalização do apreendido. Já em relação aos aspectos procedimentais, estes dizem respeito a “um conjunto de ações ordenadas e com

um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (Zabala, 1998, p. 43), o que tem a ver com as estratégias, os procedimentos, as técnicas, entre outros.

Por fim, os atitudinais correspondem “[...] a uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas” (Zabala, 1998, p. 46). No concernente a estes, o conteúdo e as discussões abordadas, tiveram a pretensão de contribuir para a formação de atitudes que favoreçam a aprendizagem, a utilização de estratégias de estudos, a reflexão sobre e a criação de hábitos de estudos.

A sequência didática elaborada adotou a Roda de Conversa como metodologia de ensino. Segundo Bertoldo (2018, p. 11), “a Roda de Conversa é uma estratégia na qual os participantes dialogam a respeito de uma temática escolhida. [...] consiste em um método participativo de debates, possibilitando o desenvolvimento do diálogo e da reflexão de forma compartilhada”. Nesse sentido, a escolha da referida metodologia se justifica pela possibilidade de promover o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos e estratégias que favoreçam o aprendizado. Outrossim, Figueiredo e Queiroz (2013) apontam que a Roda de Conversa pode contribuir para a reflexão dos educandos de maneira diferenciada, participativa e criativa.

No que se refere aos participantes da Roda de Conversa, são 21 alunos com idade entre 14 e 18 anos, regularmente matriculados no 1º ano do curso Técnico Integrado em Edificações, em uma instituição de ensino situada no centro-norte do estado de Goiás. Optou-se por este locus e alunos na série descrita, a partir da reflexão de que, como esta roda de conversa é direcionada a dialogar sobre as estratégias de aprendizagem e compreendendo que esse diálogo possa auxiliar os alunos no período de adaptação na nova modalidade e nível de ensino, esta atividade poderia agregar conhecimento, compartilhamento de experiências, no sentido de auxiliar estes estudantes na busca por estratégias que melhor se adequem à sua forma de aprender.

Esclarece-se que, com o intuito de preservar a identidade dos participantes, os participantes foram anonimizados e serão identificados, neste estudo, a partir de letras do alfabeto (A, B...). Ademais, acrescenta-se que a Roda de Conversa foi realizada no mês de novembro de 2023, durante o horário de aula dos alunos. A realização se deu em um único encontro, com duração de 1h30min.

Inicialmente, apresentou-se a proposta para a turma em um momento de Roda da Conversa sobre as estratégias de aprendizagem. Seguiu-se para um diálogo com os presentes sobre os desafios enfrentados quando ingressaram na instituição, este momento foi direcionado por meio das seguintes questões: Como foi o período inicial de ingresso e de adaptação à instituição? Houve estranhamento à quantidade de disciplinas, haja vista que no ensino fundamental é uma quantidade bem menor? Você tem conseguido aprender/compreender os conteúdos facilmente ou tem encontrado dificuldades? Utiliza alguma estratégia de aprendizagem?

Em seguida, conduziu-se, de forma explícita, uma explanação sobre conceitos de estratégias de aprendizagem, enquanto facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Após a explanação

teórica, foi realizado um momento de reflexão com a turma sobre as estratégias expostas, por meio das seguintes questões norteadoras: As estratégias expostas fazem sentido para vocês? Qual delas considera mais relevante para a aprendizagem? Considera alguma delas menos eficiente no processo de ensino e aprendizagem? Costuma refletir sobre como você pode aprender melhor, sobre como consegue melhorar a compreensão dos conteúdos trabalhados/estudados em sala de aula?

Importa destacar que tais questionamentos foram feitos, individualmente, a cada um dos participantes, possibilitando um tempo para o debate e diálogo a partir das colocações dos discentes. Após a reflexão, solicitou-se à turma a socialização de quais estratégias consideraram eficientes para a otimização da sua aprendizagem e quais costumam utilizar. A fim de que toda a turma tivesse acesso ao conteúdo e com a finalidade de tornar mais dinâmico este momento, a socialização foi feita no Padlet, que consiste em uma ferramenta online que permite a criação de murais e outros recursos, bem como, a inserção e compartilhamento de conteúdos por diversos usuários simultaneamente. O link do Padlet foi enviado ao representante da turma previamente, este compartilhou no grupo de WhatsApp da turma.

Seguiu-se após a socialização no Padlet, para leitura compartilhada e discussão da relevância das estratégias expostas pelos discentes. Em seguida, para finalização da atividade, foi feita a avaliação da atividade por meio de diálogo com a turma, agradeceu-se a disponibilidade em participar e envolvimento no que fora proposto. Os dados foram construídos a partir do registro em diário de bordo das interações dos participantes. Além disso, analisou-se as produções dos discentes no Padlet. Tais resultados são apresentados e discutidos na seção seguinte.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

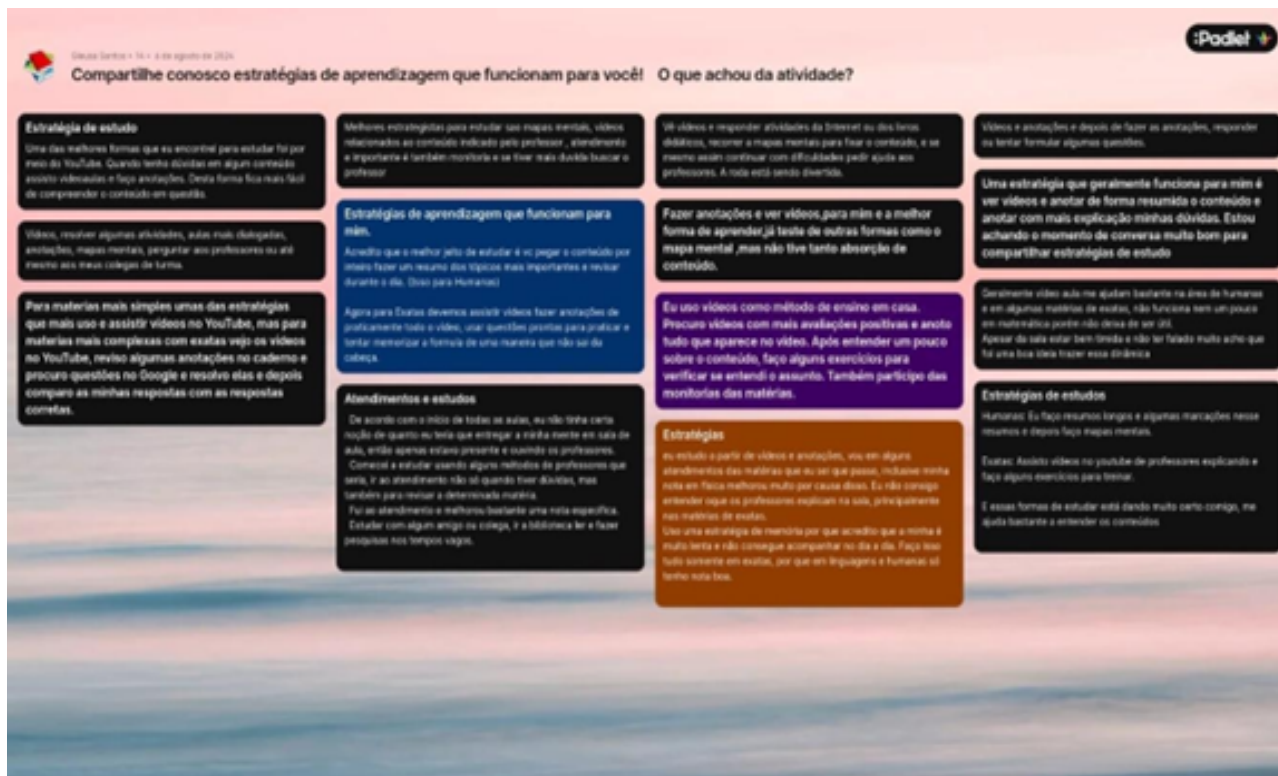
A princípio, num primeiro momento da atividade, foi percebida certa timidez por parte da turma, mas após alguns instantes demonstraram estar à vontade e começaram a participar ativamente estabelecendo maior interação.

A partir da roda de conversa, foi possível estabelecer um momento de diálogo e troca de experiências e aprendizados. Com base nos questionamentos iniciais, os alunos começaram a participar e compartilhar suas vivências, motivando aqueles mais tímidos a participarem. Face o exposto, houve relato por parte da maioria dos alunos, em que mencionaram as dificuldades de adaptação encontradas no que se refere à quantidade de disciplinas ofertadas e obrigatórias na instituição, uma vez que a diferença em quantidade em relação ao 9º ano do ensino fundamental é muito grande. Neste prisma, o aluno A afirmou: “no 9º ano eu tinha 11 disciplinas, agora tenho 18, foi muito difícil no começo, difícil acostumar. Agora já estou mais acostumado.” Tal estranhamento em relação ao quantitativo de disciplinas impactou nos resultados acadêmicos, segundo os próprios alunos. Já o estudante B afirmou que chegou à instituição acreditando que bastava estudar apenas durante as aulas, como fazia na escola anterior, que conseguiria aprovação nas disciplinas, mas após os resultados do primeiro

bimestre foi necessário uma mudança de postura e adoção de estratégias para conseguir melhorar as notas nos bimestres seguintes, a fim de recuperar as notas e a aprendizagem. Por conseguinte, no momento de reflexão sobre as estratégias de aprendizagem, os conceitos foram correlacionados com ações/técnicas utilizadas rotineiramente pelos discentes.

Além do registro das interações, também analisou-se as respostas dos estudantes no Padlet. Segue abaixo figura com as contribuições da turma via Padlet.

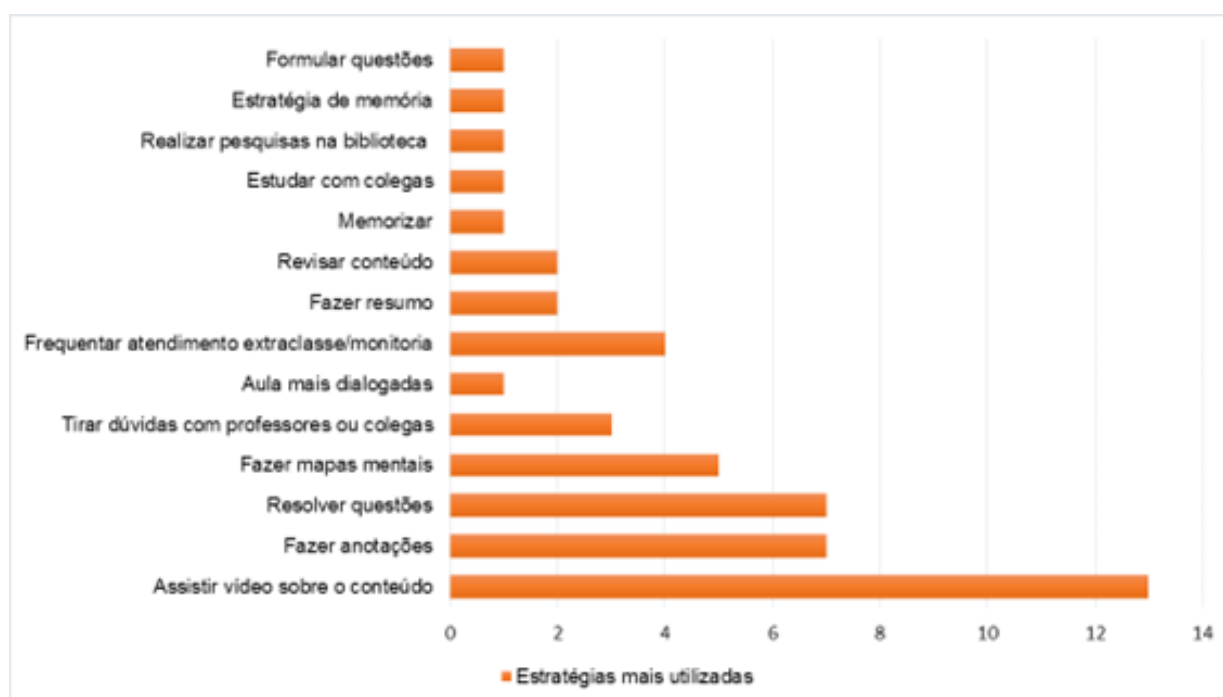
Figura 1 – Socialização das estratégias de aprendizagem pela turma via Padlet



Fonte: Acervo particular dos autores (2024)

Por conseguinte, observou-se convergência, tanto nos relatos verbais como nas contribuições e socializações via Padlet, destarte, as estratégias mais citadas foram: assistir vídeo-aulas e fazer anotações do conteúdo assistido, fazer anotações dos conteúdos ministrados em sala para estabelecer comparação com o conteúdo assistido a fim de se orientar e perceber se está no caminho certo e se a vídeo-aula é confiável, realização de mapas mentais a fim de sistematizar o conteúdo e facilitar a compreensão e fazer resumos. Outras questões que apareceram foram: solucionar questões para fixação para disciplinas na área de exatas; participar de monitorias e atendimentos extraclasse; responder questões no livro didático e sanar dúvidas com professores e colegas. Com a finalidade de uma visão mais ampla das respostas obtidas no momento de socialização, apresenta-se abaixo a figura 2:

Figura 2 – Estratégias socializadas pela turma



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Conforme observado na figura 2, os discentes usam estratégias cognitivas, predominando a análise de vídeos, realização de anotações e resolução de exercícios. Nesse sentido, considera-se que a apresentação de estratégias com maior grau de complexidade (metacognitivas) pode contribuir para que os estudantes se apropriem e implementem tais estratégias em seu processo de ensino-aprendizagem.

No concernente à avaliação da atividade, os estudantes afirmaram considerar a dinâmica relevante, o momento da conversa muito bom para compartilhar estratégias de estudos. Afirmaram ainda que a dinâmica foi divertida e leve, isso contribuiu para a promoção do diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de estratégias de aprendizagem enquanto facilitadoras no processo de aquisição de conhecimentos é de extrema relevância no contexto escolar. Ante os objetivos iniciais, quais sejam: compreender as estratégias de aprendizagem e as suas possíveis contribuições para a otimização do processo de ensino – aprendizagem; entender o que são estratégias de aprendizagem, discutir a relevância das estratégias frente às dificuldades de aprendizagem e por fim, analisar a eficiência das estratégias de aprendizagem é pertinente afirmar que tais objetivos foram alcançados, uma vez que por meio do diálogo isso se evidenciou.

Ademais, mesmo com os contratempos enfrentados, a escassez de tempo para um trabalho mais aprofundado, foi possível refletir e levar os estudantes à reflexão sobre a sua aprendizagem, as

técnicas e estratégias que utilizam, a análise e socialização do quanto tais mecanismos podem auxiliar o estudante frente às dificuldades encontradas no percurso escolar. Mais que isso, contribuir para que o estudante perceba possibilidades de melhoria, compreenda o que precisa mudar para ter uma trajetória mais exitosa, comece a estabelecer metas e planejamentos para alcançar os seus objetivos, sendo protagonista no seu processo de aquisição de novos saberes e novos aprendizados.

Portanto, a realização da Roda de Conversa possibilitou valiosos momentos de partilha e diálogo. Ademais, ao considerar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, busca-se a formação integral e global do aluno, considerando-o por inteiro, enquanto ser capaz de transitar nas diversas dimensões a fim de maximizar o seu aprendizado e atuar como agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, T. A. Teixeira. **Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BORUCHOVITCH, Evely; GOES, Natália Moraes. *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las*. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 07 ago. 2024.

CAMARGO, Denise de. **Psicologia organizacional**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009.

Dignath, C., and Veenman, M. V. J. (2020). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—evidence from classroom observation studies. *Educ. Psychol. Rev.* 33, 489–533. doi: 10.1007/s10648-020-09534-0

Dinsmore, D. L., and Hattan, C. (2020). “Levels of strategies and strategic processing”. in *Handbook of strategies and strategic processing*. eds. D. L. Dinsmore, L. K. Fryer, and M. M. Parkinson (Routledge) 29–46.

EMMEL, Rúbia; COSTA, Paola de. **O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**. REMAT: Revista Eletrônica da Matemática, Bento Gonçalves, RS, v. 5, n. 2, p. 96–107, 2019.

FEITOSA, Fábio Biasotto; MATOS, Margarida; PRETTE, Zilda Del; PRETTE, Almir Del. **Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses**. *Psicologia Em Estudo*, 14(2), 259–266, 2009.

FIGUEIRÊDO, A.A.F.; QUEIROZ, T.N. **A utilização de Rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X.

Granström M, Kikas E and Eisenschmidt E (2023) **Classroom observations: How do teachers teach learning strategies?** Front. Educ. 8:1119519. doi: 10.3389/educ.2023.1119519.

IFG – Instituto Federal de Goiás. Apresentação do Câmpus Uruaçu. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/uruacu/apresentacao>. Acesso em: 16 out. 2023.

LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. **A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar.** Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 22, n. 2, p. 385-394, maio/ago. 2018.

OSTI, Andreia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OSTI, Andreia; BRENELLI, Rosely Palermo. **Análise comparativa das representações de alunos e professores sobre as relações entre ensino e aprendizagem.** ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 363–385, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PEREIRA, Fernando Oliveira. **Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, n. 3, p. 525–536, set. 2015.

PRATES, Kelly Cristina Ramires; LIMA, Ricardo Franco de; CIASCA, Sylvia Maria. **Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do Ensino Fundamental I.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 33, n. 100, p. 19-27, 2016.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (Orgs.). **Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

Schuster, C., Stebner, F., Wirth, J. e Leutner, D. (2018). **Forderung des Transfers metakognitiver Lernstrategien durch treinamento direto e indireto.** Unterrichtswissenschaft 46, 409–435. doi: 10.1007/s42010-018-0028-6.

SERAFIN, Elaine Cristina Bortolatto; PEREIRA, Antonio Serafim. **Dificuldades de aprendizagem no contexto das produções acadêmicas brasileiras (2001-2011).** Roteiro. UNOESC, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 419-436, dic. 2015. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592015000200419&lng=es&nrm=iso. Acesso em 15 nov. 2023.

SIQUEIRA, Cláudia Machado & GURGEL-GIANNETTI, Juliana. **Mau desempenho escolar: uma visão atual.** Revista Da Associação Médica Brasileira, 57(1), 78–87, 2011.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem:** um estudo de caso. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017 .

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 10

VIDA NO CAMPUS, PODCAST: PRODUTO EDUCACIONAL

Lourenildo Targino Pedrosa²⁸

Marcos de Moraes Sousa²⁹

Sangelita Miranda Franco Mariano³⁰

INTRODUÇÃO

Vida no Campus é um *Podcast*, fruto de pesquisas realizadas sobre Competência Informacional de Estudantes no Ensino Técnico e Profissional, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Trata-se de um produto educacional, pelo qual se entende a produção de materiais, concebidos em Programas de Mestrado Profissional, para uso em escolas públicas conforme estabelecido na Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009 do Ministério da Educação (Brasil, 2009).

Os produtos educacionais são característicos dos Mestrados Profissionais na área de Ensino, e se fazem necessários para cumprir a legislação brasileira acerca do tema, e devem ser produzidos em conjunto com as produções convencionais como dissertações e artigos científicos, que são desenvolvidos a partir da descrição dos experimentos e análises deles. Além disso, tais produtos precisam estar vinculados a situações reais de processos educativos, sejam em espaços formais, informais ou não formais de ensino, independente do formato que essa intervenção assuma. Os formatos possíveis englobam mídias educacionais, material textual ou propostas de ensino como sequências didáticas. É necessário, portanto, incluir na dissertação um relato fundado na práxis, considerando-se o produto não como um efeito colateral da dissertação, mas como parte integrante de relevância na integralidade do processo (Rosa; Souza, 2023).

Podem ser identificadas duas tendências contrárias, contudo complementares de representação do mundo: a quantificação e a materialização. A produção do produto serve, portanto, de contraponto à tendência do discurso científico de quantificação como forma única de entendimento e apreensão do mundo, a materialização está mais presente em processos artísticos, como a composição, a pintura, o desenho, onde o artista reimagina e representa suas instâncias interiores, sensações, sentimentos, traduzidos por meio de uma linguagem e permitindo a exploração de outra visão do mundo ou ao menos uma outra forma de representá-lo como estabelecido nos Parâmetros Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000).

²⁸ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Bibliotecário e Documentalista no IFG - Campus Valparaíso, lourenildo.pedrosa@ifg.edu.br

²⁹ Doutor em Administração pela Universidade de Brasília; Pós-doutorado na Universidade de Berna; Professor visitante na Universidade de Kent - Kent Business School), IF Goiano, marcos.moraes@ifgoiano.edu.br

³⁰ Doutora em Educação, Docente no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

Observando os métodos científicos e de pesquisa, o produto educacional destaca-se como um esforço intelectual ligado à produção artística, que enriquece a formação profissional de quem produz, e do público que se almeja alcançar, em suas dimensões filosóficas, estéticas e de fruição.

A Competência Informacional pode ser resumida como as capacidades que os indivíduos desenvolvem para dominar ambientes sociais, intelectuais e materiais, bem como para lidar eficazmente com informações. Isso inclui localizar e tratar informações relevantes (Cavalcante, 2006). Essa perspectiva não exclui as habilidades e competências necessárias para lidar com o universo informacional, como o tratamento da informação e o desafio de integrar novos conhecimentos à estrutura cognitiva (Pedrosa, Mariano e Sousa, 2023). A Competência Informacional está inserida no contexto de aprendizagem contínua, conectando conhecimentos prévios a novos saberes e agregando valor tanto a indivíduos quanto a organizações (Lecardelli; Prado, 2006).

Vida no Campus é resultado das pesquisas realizadas no âmbito do ProfEPT pelo pesquisador, considerou-se a produção de um produto que explorasse diferentes formas de interagir com a informação para fortalecer a formação integral dos estudantes, promovendo a interação entre professores e alunos além da sala de aula. A escolha considerou que a Competência Informacional vai além da educação e impacta várias esferas, inclusive contribuindo para o desenvolvimento social e democrático, e a plena vivência da cidadania (Dudziak 2007; Campelo, 2003). Nos nossos estudos (Pedrosa, 2024) detectou-se entre outras características, a motivação dos estudantes em comunicar sua produção intelectual, embora não atribuam a si mesmos grandes pontuações para realizar essas comunicações, o *Podcast* pode servir de inspiração para essa comunicação, que não precisa ser necessariamente nos moldes tradicionais e pode explorar essa modalidade de mídia.

Um outro fator é a desinformação. Nesse ponto, o produto se conecta a teoria de Gramsci (2017) com o papel dos intelectuais orgânicos, na demonstração de como eles próprios lidam, buscam, agem em relação a informação, relatando boas práticas e até mesmo casos malsucedidos, no sentido de alertar o ouvinte para os perigos da desinformação, incentivando uma postura crítica na relação informacional.

A ideia foi criar um produto que promovesse um diálogo na comunidade acadêmica, entre os professores dos cursos técnicos e os estudantes, e entre os professores de diferentes áreas do ensino, e que fosse além do contato que já existe na relação hierarquizada em sala de aula. Uma possibilidade de explorar aspectos sociais e um resgate da oralidade, conforme evidenciado por Freire (2013) e que apontasse para as descobertas feitas durante a pesquisa, unindo teoria e prática, ressaltando os saberes dos indivíduos e o modo como resolvem suas próprias questões informacionais.

1. ESCOLHA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional produziu-se um *podcast*, que é uma ferramenta tecnológica que permite o acesso dos usuários inscritos a conteúdo de áudio em dispositivos eletrônicos, como

celulares e computadores, que permitam acesso a essas plataformas e aplicativos especializados na internet. Conforme Fernandes e Alves (2009):

A palavra inglesa *Podcast* surgiu em 2004 e, literalmente, significa retransmissão de dados comprimidos, mas foi adotada no Brasil sem tradução. *Podcast* é uma nova tecnologia de distribuição de áudio que permite a qualquer pessoa produzir e disponibilizar programas exclusivamente pela internet. Ou seja, é uma derivação do rádio com acesso virtual 24h de qualquer lugar do mundo e com a possibilidade de ser transmitido por streaming. (Fernandes; Alves, 2009, p. 202).

De forma explicativa, Nunes e Passos (2022) apontam que o *podcast* é uma forma de publicação de “programas de áudio na internet, na maioria das vezes como arquivos de mp3, que podem ser ouvidos online ou via streaming ou baixados para o computador ou tocador de áudio digital” (Nunes; Passos, 2022, p. 99). Fernandes e Alves (2009) elencam como positivo o fato do formato utilizado, o mp3, gerar arquivos com tamanho reduzido e boa qualidade de som. Além disso, surge como uma opção na produção e disseminação de conhecimento, por sua flexibilidade na hora de consumir seu conteúdo, no relativo baixo custo que envolve sua produção e facilidade em disseminar entre o público-alvo.

2. FORMATO DEFINIDO DO *PODCAST*

O *podcast* foi produzido no formato já estabelecido por outros veículos por meio de perguntas e respostas feitas aos docentes, visando aspectos que componham a formação, mas para além de seus aspectos técnicos, visando ter uma gama de respostas diferentes conforme a formação e área de atuação dos docentes, foram selecionados docentes de diferentes áreas do ensino, como Informática, Língua Portuguesa, História e Matemática. Mesmo se fazendo as mesmas perguntas, as diferenças nas respostas servirão para demonstrar aspectos que não transparecem na formação e na ruptura de estereótipos que se constroem sobre os profissionais, sendo abordados aspectos como religiosidade, hobbies, esportes que praticam, sugestões de leitura (não técnica), séries, filmes, poemas, exposições e visões de mundo que os docentes cultivam.

Conforme proposto por Kaplún (2002; 2003), a produção dos materiais educativos, entre eles os produtos educacionais, deve levar em consideração três eixos temáticos: Eixo Conceitual, Eixo Pedagógico e Eixo Comunicacional. No Eixo Conceitual trata-se das ideias centrais do material do produto, o tema, ou temas geradores de experiências que propiciem o aprendizado. No Eixo Pedagógico se encontra a articulação, o caminho a ser percorrido para a experiência; leva em consideração o público ao qual o produto se destina, e quais questões poderiam ser sanadas com o material. E o Eixo Comunicacional, que se refere ao formato, aspectos técnicos e estéticos bem como a linguagem empregada.

Com base na pesquisa, foram definidos os três eixos propostos por Kaplún (2002): no Eixo Conceitual foram feitas perguntas acerca do comportamento informacional do (a) entrevistado (a);

no Eixo Pedagógico: apontamentos de soluções de problemas de informação e soluções que os(as) entrevistados(as) empregam; No Eixo Comunicacional: visões de mundo, passatempos, preferências que os (as) entrevistados(as) revelaram ao longo das entrevistas.

O roteiro, conforme explicitado por Yoshimoto e Momesso (2017, p. 98) “é o texto que será falado pelo locutor, têm-se nele marcações próprias da linguagem radiofônica [...] além de técnicas para deixar a comunicação clara, como, por exemplo, evitar palavras de difícil pronúncia, cacófonos, entre outros”. Considerando estes apontamentos, foi feito um roteiro com perguntas fixas, abordando temas que contemplem curiosidades, dicas de leitura, séries e filmes. Pensou-se em um espaço para que os entrevistados falem de sua trajetória profissional, seus *hobbies* e outros aspectos que podem ser desconhecidos da comunidade escolar. Inicia-se com uma breve apresentação, anunciando o convidado e, após este momento, a audiência tem respostas às perguntas que se seguem:

- Quais disciplinas o (a) senhor (a) leciona aqui na instituição?
- O(a) senhor (a) se considera religioso? segue alguma religião?
- O que o (a) senhor(a) faz quando não está fazendo "nada"?
- Esta sua predileção no seu "fazer nada" já dura quanto tempo?
- O que esse *Hobbie* agrega na sua vida?
- O (a) senhor(a) pratica algum esporte? falando em esporte, quer declarar a torcida para algum time de futebol ou outro esporte?
- Agora queria algumas sugestões de leitura que o(a) senhor(a) acha que são importantes, ou que podem ser interessantes para os nossos ouvintes, quero ressaltar que não é uma coisa de bibliografia do curso, algo que dê aquele extra, um a mais que instigue, ou faça brilhar os olhos do ouvinte.
- Passeando pelas artes, o que o(a) senhor(a) ouve de música, um gênero, um artista, uma *playlist*?
- O (a) senhor(a) tem alguma sugestão de *podcast*? Canal do *Youtube*?
- Falando em streaming, o senhor consome alguma série?
- Agora pode ser no streaming ou fora dele, alguma sugestão de filme?
- Indo um pouco além, alguma exposição, museu, parque, teatro, alguma atividade cultural que ache imperdível.
- Uma coisa que o(a) senhor(a) gostaria que tivessem falado sobre sua área de formação e que o(a) senhor(a) descobriu depois de ter entrado, pode ser algo no curso ou na vida profissional.
- E por fim uma mensagem final para os nossos ouvintes.

Este roteiro foi enviado previamente a cada entrevistado por e-mail ou por mensagem de texto. A etapa de captação da fala dos entrevistados foi feita com um gravador digital simples, em locais preestabelecidos pelo entrevistado, e conforme agenda e disponibilidade pessoal deles. Foi disponibilizado para leitura e assinatura do Termo de Consentimento de Uso de Voz.

A etapa seguinte foi a da edição, e abarcou, conforme descrito por Yoshimoto e Momesso (2017) “a fase de seleção, do corte, da inserção de efeitos sonoros, da eliminação de ruídos indesejáveis, da inserção de trilha sonora em primeiro plano ou background (fundo)” (Yoshimoto; Momesso, 2017, p. 98), para tal utilizou-se o software *Audacity*, que permite a inclusão de múltiplas faixas no mesmo corpo sonoro, o que possibilita uma infinidade de intervenções no material, sem comprometimento da qualidade. As etapas, de captação e edição, foram executadas integralmente pelo pesquisador, bem como a gravação das trilhas sonoras (composição e execução em violão e triângulo), para evitar questões referentes a Direitos Autorais.

Foi elaborado um programa piloto – Episódio 1, com um docente do Campus Luziânia e, após a aprovação dele, este primeiro programa foi incorporado aos programas subsequentes – Episódios 2 e 3 (Figura 1).

Figura 1 – Identidade visual e cards dos três primeiros episódios do “Vida no Campus”



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

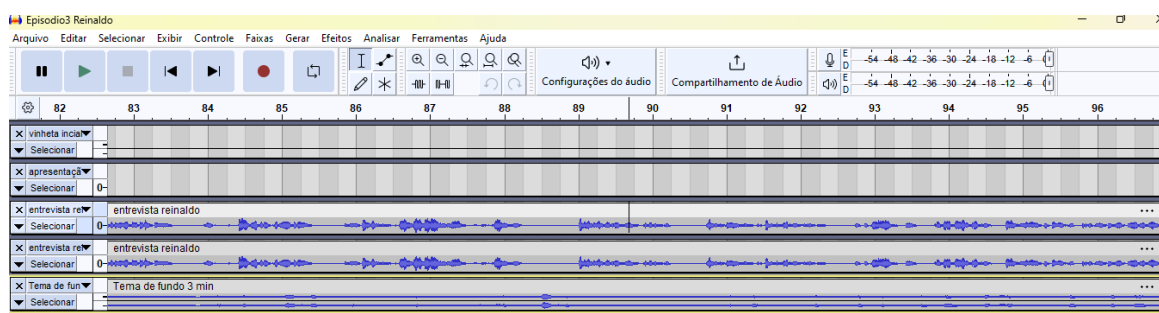
Os episódios foram idealizados como um espaço de diálogo com professores de cada um dos cursos técnicos. As respostas dos professores às perguntas seguiram uma ordem fixa de apresentação, permitindo perceber as diferenças entre os profissionais de cada área, seus modos de ver a vida, suas particularidades, e como isso molda o ensino ao qual estes estão vinculados.

3. GRAVAÇÃO E EDIÇÃO

As gravações foram feitas com professores convidados a participar do projeto, não houve um critério prévio para a realização dos convites, contudo, buscou-se diversificar as áreas de atuação dos professores, para explorar as diferenças de visão que suas formações e atuações poderiam conferir ao produto.

Para gravar foi utilizado um gravador de voz digital, modelo MT-556, marca Tomate com 8 GB de memória interna. Optou-se por esse modelo por gravar em formato aceito diretamente pelo programa *Audacity*, que foi utilizado para a edição do produto e composição de suas múltiplas trilhas.

Figura 2 - Visão das trilhas no programa Audacity



Fonte: Print da tela do software Audacity

Foram feitas vinhetas de entrada e finalização, e uma trilha de fundo que acompanhou as perguntas e respostas que compõem o programa. Depois todos os áudios foram alinhados e tiveram seus volumes e espacializações ajustados no programa para gerar o episódio com todos os elementos, em formato MP3 que depois foi salvo e publicado na plataforma Spotify.

4. PÚBLICO-ALVO

O produto abrange estudantes que estejam em idade formativa, conforme preconizado pela Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009 do Ministério da Educação (Brasil, 2009).

O formato, a linguagem e a duração foram pensadas para o público escolar vinculado aos cursos técnicos oferecidos pelo IFG, foram considerados os cursos aos quais os estudantes estão vinculados e sua faixa etária. Por sua temática ampla e o notório saber dos entrevistados, o produto pode ser utilizado em outros contextos educacionais e para estudantes de outras faixas do ensino, e que busquem alternativas para além dos massificados em veículos como *Youtube*, *Tiktok*.

5. IMPACTO ESPERADO

O objetivo é dar visibilidade aos aspectos humanos de tais professores e aproximar suas vivências e predileções às vivências dos estudantes. Os participantes do produto foram recrutados por meio de contato pessoal nos campi participantes da pesquisa, e após cumprir as devidas autorizações e tendo recebido a detalhada explicação do que é o produto, quem poderá acessá-lo, bem como os locais onde estarão disponíveis os materiais para o acesso posterior.

Tendo em vista que a escolha do formato *podcast* se deu na esteira da popularidade que esse formato de mídia vem assumindo atualmente, destacamos a possibilidade de uma ligação entre professor e estudante, que aponte para uma formação além da acadêmica, que aproveite a oralidade e permita uma exibição de um aspecto dos professores que é desconhecido pelos alunos, o que auxiliará na produção de uma educação com uma formação voltada para a totalidade do indivíduo ou seja omnilateral.

O *podcast* foi escolhido por uma série de características que este formato possui, e pode-se enumerar algumas: em primeiro lugar por ser um resgate da oralidade ao permitir que os estudantes e professores tenham um espaço de conversa e de interação fora do cotidiano escolar, interação esta que construa uma ponte entre os dois grupos, em segundo lugar por ser dinâmico no consumo da informação e flexível ao ponto de permitir que seja ouvido enquanto faz outra atividade cotidiana (tarefas domésticas, academia de ginástica) em terceiro para diversificar as fontes de informação e demonstrar o potencial de mídias não tradicionais na construção do conhecimento.

6. LIMITES E DIVULGAÇÃO

O produto deve ser de especial interesse para os estudantes dos cursos e campi que foram objeto do estudo sobre competência informacional, contudo nada impede que seja utilizado e gere identificação com outras instituições ou estudantes de outras áreas. Será considerado exitoso este esforço na elaboração do *podcast*, se os estudantes da educação profissional se sentirem motivados a ouvir o que seus professores têm a dizer para além de suas formações.

O *podcast* foi disponibilizado no *Spotify*, que oferece serviço *streaming* (transmissão online em tempo real) de músicas, *podcasts* e vídeos. O público tem acesso ilimitado a todos os episódios de forma gratuita. A conta do “Vida no campus” encontra-se ativa no endereço eletrônico: <https://open.spotify.com/genre/podcasts-web>. No Portal eduCAPES, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br> o público-alvo também tem acesso ao link para o streaming.

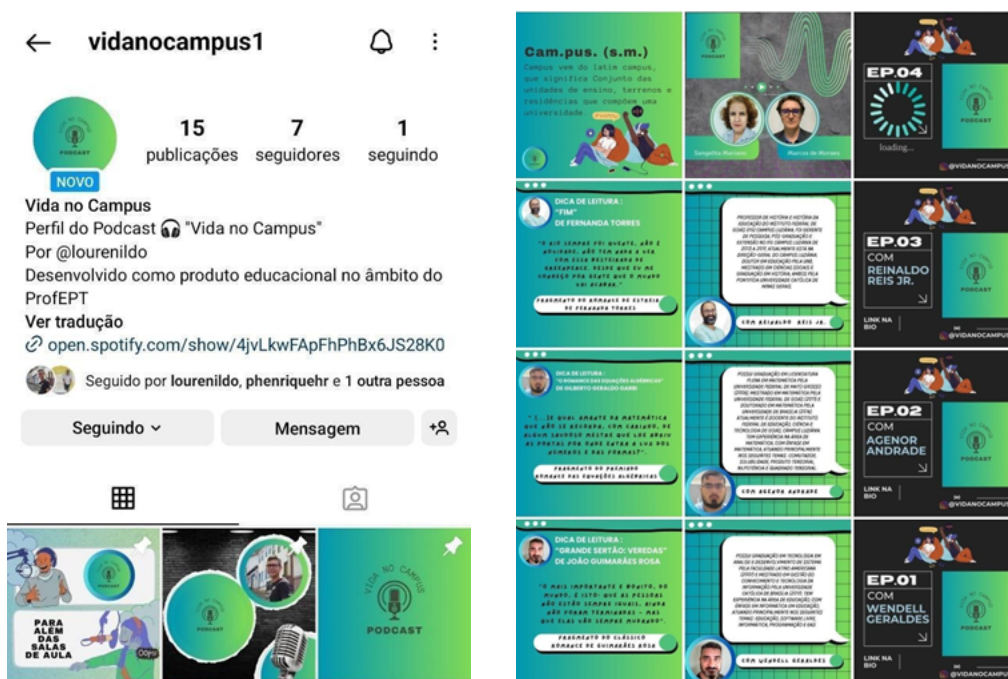
Figura 3 - Visão geral do podcast Vida no Campus na plataforma Spotify



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para fins de divulgação e trocas de mensagens entre o pesquisador (produtor do *podcast*) e o público-alvo foi criada uma conta na rede social *Instagram* (Figura 3). A cada lançamento de episódio, é publicada no perfil @vidanocampus1, informações sobre o entrevistado e dicas interessantes, com o intuito de motivar o acesso e audição. Ao se tornar seguidor, ele também recebe atualizações dos episódios sem a necessidade de efetuar uma busca para encontrá-los na plataforma *Spotify*.

Figura 4 – Visão geral do perfil Vida no Campus na rede social *Instagram*



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os pesquisadores Yoshimoto e Momesso (2017), em suas pesquisas sobre uso de meios digitais na educação, apontam que o *podcast* é uma mídia ainda pouco conhecida no Brasil pela maioria das pessoas, incluindo-se, entre essas, os educadores. A nossa proposta futura é dar continuidade ao serviço, com a participação de professores de diferentes áreas do ensino e dos diversos campi do IFG, como serviço oferecido pela biblioteca do campus Luziânia (área de lotação do pesquisador) das bibliotecas. Como norteador, entende-se que os serviços da biblioteca, já dizia o bibliotecário Murilo Bastos, devem avançar em direção aos interesses dos usuários (Cunha, 2008).

7. VALIDAÇÃO

Para cumprir a legislação, os mestrados profissionais na área de ensino, devem gerar produtos educacionais, tendo como público-alvo as escolas públicas brasileiras. Esses produtos precisam ser aplicados, seguindo suas características e planejamento, em sala de aula ou em espaços não-formais e mesmo informais de ensino, podendo assumir diferentes formatos: destacamos entre esses as mídias educacionais. Para atestar a relevância do produto proposto, foram consultados um total de 10 (dez) profissionais que atuam em instituições de ensino, que possuem experiência acerca de competência em informação e possuem atuação com estudantes do ensino técnico profissional, esses responderam ao instrumento de validação de Produtos Educacionais, o qual foi elaborado segundo as orientações de Leite (2019). Este instrumento foi dividido em seis eixos de avaliação, com um total de sete critérios afirmativos. O instrumento apresenta uma breve caracterização dos participantes e a avaliação com pontuações de 1 a 4 em escala do tipo *Likert* que varia de 4 (concordo totalmente) até 1 (discordo totalmente).

A validação do produto educacional foi feita por um painel de especialistas graduados em Biblioteconomia e Pedagogia dos quais quatro (4) possuíam título de Mestre. Quanto à atividade profissional, todos possuíam experiência com o trabalho em biblioteca escolar ou atuam na área de apoio ao ensino. Na validação do Produto Educacional, a concordância foi de 92% o que supera a concordância mínima de 90% sugerida pelos estudos que serviram de base para a validação, nos itens referentes aos eixos.

8. ANÁLISE DE DADOS

A validação foi feita utilizando como instrumento um formulário eletrônico disponibilizado na plataforma *Lime Survey* (Apêndice A). Os dados foram analisados à luz da estatística descritiva, em seguida foi dado tratamento por meio de tabelas e análises de frequência. Para a validação do Produto Educacional, estabeleceu-se como critério a ocorrência de concordância mínima de 90% nos itens referentes aos eixos: estética e organização; seções; estilo discursivo; conteúdos; criticidade e criatividade, apresentados no Produto Educacional. Foi adotado como metodologia do índice de concordância a soma de concordância dos itens "concordo totalmente" e "concordo parcialmente", divididos pelo total de respostas, (N) multiplicado por 100: $n/N*100$.

No quadro 1 apresentamos a estrutura do formulário eletrônico e os resultados categorizados por pergunta. Obteve-se 70 respostas ao todo, onde 65 respostas foram “concordo totalmente” e cinco (5) respostas foram “concordo parcialmente”. Não houve resposta abaixo de “concordo parcialmente”, o que elevou o nível de concordância com os critérios avaliados para 92%. O produto foi, portanto, considerado válido segundo os critérios estabelecidos em Alexandre e Coluci (2011) por apresentar um índice de concordância acima de 90%.

Quadro 1 – Estrutura do formulário eletrônico e resultados categorizados

Estética e organização	A página de apresentação é adequada?	90%
	O podcast tem estética agradável?	100%
Seções	As divisões do conteúdo fazem sentido?	80%
Estilo discursivo	A linguagem do Podcast é acessível?	100%
Conteúdo apresentado	O conteúdo apresentado tem conexão com a formação para além da formação acadêmica?	100%
Criticidade	O podcast possibilita a discussão e a crítica?	100%
Criatividade	O podcast fomenta a criatividade?	90%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional tem sua dinâmica e forma de atuação caracterizados, pela junção entre teoria e prática, e como componente identitário o componente aplicável dos resultados da investigação, na forma de um produto educacional, o que caracteriza um verdadeiro retorno social do empreendimento científico, que é sempre coletivo, e por isso mesmo, deve na medida do possível, se reverter em conhecimento que possa ser distribuído nos meios em que podem ser úteis, provendo subsídio à atuação de outros que atuem na mesma seara.

O Produto Educacional é mais do que uma parte da dissertação; é a contribuição direta e efetiva do pesquisador para sua comunidade, tanto local como de base investigativa, e ao abraçá-lo o pesquisador gera novas formas de interagir com a educação e o conhecimento. O *podcast* “Vida no campus” foi um desafio técnico, estético e, porque não ressaltar, de logística. Não é fácil lidar com

diferentes agendas, disponibilidades e problemas de toda ordem, que surgem durante uma gravação, do latido dos cães ao som dos automóveis, tudo interage e tudo modifica o que foi planejado, e a adaptação é a regra, não a exceção.

Por fim, a Competência Informacional, assunto que se desenrola de modo implícito em todo o programa e guiou todo o esforço de produção intelectual, é um componente fundamental da educação omnilateral preconizada por Gramsci (2017) e que está atrelada aos objetivos institucionais do Institutos Federais desde a sua criação. Aproveitar os intelectuais orgânicos das instituições e alçá-los a esfera dos modernos *influencers* é em si um desafio, mas também uma oportunidade para promover uma educação conectada com a realidade, e que não se restrinja aos desejos e anseios do mundo do trabalho, mas que promovam a cidadania.

AGRADECIMENTOS

Aos docentes do IFG-Luziânia, participantes na produção do *podcast* Vida no Campus, que se disponibilizaram em compartilhar sua visão de mundo, sobre seus comportamentos informacionais, suas preferências e passatempos, suas leituras e séries, as coisas que fazem e ouvem fora de seu contexto profissional.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 7, p. 3061-3068, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 7**, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_mestrado_profissional1.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, p. 28-38, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000300004> Acesso em: 05 jan. 2024.

CAVALCANTE, L. E. Políticas de formação para a Competência Informacional: o papel das Universidades. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 2, n. 2, p. 47-62, 2006. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/17>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CUNHA, Murilo Bastos. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

DUDZIAK, E. A. O bibliotecário como agente da transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **Ponto de acesso**, v. 1, n. 1, p. 88-98, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v32i1.1016> Acesso em: 18 mar. 2023.

ESCOBAR-PÉREZ, J.; CUERVO-MARTINEZ, A. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, n.6, p. 27–36, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993> Acesso em: 03. jul. 2024

FERNANDES, J. da S.; ALVES, M. D. S. Como os *Podcasts* podem auxiliar a competência auditiva no âmbito ensino-aprendizagem de espanhol como segunda língua. **Holos**, v. 25, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2009.153> Acesso em: 11 abr. 2024.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14448/1/PodcastEdudfca%CA7%C3%A3o>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2017. v. 2

KAPLÚN , G. Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, junio 2002 - Grupo de Trabajo: Comunicación y Educación. 01-18. 2002. Disponível em: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/contenidos_itinerarios_y_juegos_-_kaplun_2.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

_____. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, 271, 46-60. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>. Acesso em: 03 jul. 2024

LECARDELLI, J; PRADO, N. S. Competência Informacional no Brasil: um estudo bibliográfico de 2001 a 2005. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. n. 2, v. 2. p.21-46. 2006. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/16>. Acesso em: 22 abr. 2024

NUNES, D. de A.; PASSOS, V. M. de A. Uso do podcast como ferramenta digital de avaliação: uma proposta para o ensino médio. **Tecnia**, v. 7, n. 2, 90-05, 2022. disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/download/33/171>. acesso em: 11 abr. 2023.

PEDROSA, L.T; MARIANO, S.M.F; SOUSA, M. de M. Educação, trabalho e competência informacional na formação integrada: contexto, perspectivas e desafios. In: **Educação e trabalho, utopias possíveis nos espaços da EPT**: discursos emergentes e desafios na formação para o mundo do trabalho. José Carlos Moreira [et. al...]. Cachoeirinha: Fi, 2023. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/a029-educacao-trabalho>. Acesso em: 16 jul. 2024.

PEDROSA, L. T. **A Competência Informacional dos Estudantes do Ensino Profissional e Técnico**: motivação, autoeficácia e fontes de aprendizagem. 2024. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – IF Goiano, Ceres, 2024.

ROSA, M. F. S.; SOUZA, R. F. Processo de construção e validação de um produto educacional para o ensino de ciências utilizando a aprendizagem baseada em projetos aliada aos pressupostos Freireanos. **Educitec** - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 9, e213323, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2133> Acesso em 03. Jul. 2024.

YOSHIMOTO, Eduardo; MOMESSO, Maria Regina. Criação e desenvolvimento de Podcast educativo: uma experiência brasileira. In: MOMESSO, Maria Regina et al (Org.). **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 95-10.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DOS DADOS

INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Validação do Podcast Vida no Campus

Existem 10 questões neste questionário.

IDENTIFICAÇÃO

Os dados de identificação serão utilizados na caracterização da amostra.

Nome:

Por favor, coloque sua resposta aqui:

Formação/Titulação:

Por favor, coloque sua resposta aqui:

Intituição a que está vinculado: Campus e Setor.

Por favor, coloque sua resposta aqui:

ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO

Sobre a estética do podcast

A página de apresentação é adequada?

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Discordo Parcialmente
- () Discordo totalmente

O podcast tem estética agradável?

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Discordo Parcialmente
- () Discordo totalmente

SEÇÕES

Divisão de conteúdo do podcast

As divisões do conteúdo fazem sentido?

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo Parcialmente
- Discordo totalmente

ESTILO DISCURSIVO

Sobre a linguagem empregada na produção.

A linguagem do Podcast é acessível?

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo Parcialmente
- Discordo totalmente

CONTEÚDO APRESENTADO

Sobre o conteúdo apresentado no produto.

O conteúdo apresentado tem conexão com a formação para além da formação acadêmica?

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo Parcialmente
- Discordo totalmente

CRITICIDADE

Fomento ao pensamento crítico.

O podcast possibilita a discussão e a crítica?

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo Parcialmente
- Discordo totalmente

CRIATIVIDADE

Fomento a criatividade

O podcast fomenta a criatividade?

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo Parcialmente
- Discordo totalmente

Enviar seu questionário.

Obrigado por ter preenchido o questionário.

CAPÍTULO 11

A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE E LEITURA DO CONTO “A BESTA NEGRA”

Denise Dias³¹

Fernanda Dias de Andrade Lima³²

Larissa Adriana da Silveira Castilho Silva³³

Suelen Marçal Nogueira³⁴

INTRODUÇÃO

Os jovens brasileiros, com idade entre 15 e 29 anos, leem somente dois livros por ano, patamar de leitura bem abaixo se comparado a países como Chile, Argentina, Colômbia, entre outros. Esta circunstância demonstra que a leitura não é vista como algo fundamental pelo povo brasileiro, logo, infere-se que existe defasagem na cultura da prática de leitura na sociedade local. O fenômeno ratifica a necessidade da escola fomentar tal prática, vez que esta instituição enquanto sistema normativo, é responsável pela aprendizagem formal do cidadão (González-Anleo et al., 2021), caso a escola não o faça, estará cooperando com a formação de sujeitos alienados e entranhados de si mesmo alijado de uma educação de qualidade.

Pensa-se a instituição social escola como agente de transformação da sociedade, e por isso, muitas funções que são de atribuição da família e do poder público sofre processo de inversão de valores e delegado diretamente às unidades de ensino. Um bom exemplo disso é a prática da leitura, que muitas famílias consideram a compra de um livro como desperdício de dinheiro. Sendo que através da leitura a pessoa tem acesso a diferentes culturas e a diferentes saberes.

Para Lima et al., (2024) o leitor fluente é aquele capaz não apenas de ler, mas também de interpretar e compreender profundamente os aspectos subjacentes do material com o qual interage. Diante disso, espera-se que, ao longo da trajetória educacional, todos os estudantes desenvolvam tais habilidades, tornando-se capazes de extrair do conteúdo estudado as informações relevantes que contribuam para a formação de uma base de aprendizado consistente e sólida.

O saber da humanidade é construído quando da leitura realizada pelas diferentes culturas. Cada uma dessas verbaliza oralmente, por escrito ou por gravuras o modo que pensam a sociedade.

³¹ Doutora em Letras, docente do IF Goiano Campus Ceres, denise.dias@ifgoiano.edu.br

³² Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Goiano Campus Ceres, docente da Rede Estadual de Educação de Goiás, fernanda.andrade1@estudante.ifgoiano.edu.br

³³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano Campus Ceres, Técnica Administrativa no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. larissa.castilho@ifgoiano.edu.br

³⁴ Doutora em Ciências da Saúde, docente da Universidade Evangélica de Goiás Campus Ceres, suelenmarcalnogueira@gmail.com.br

Este processo, que a priori era realizado por migração externas e internas no país, aconteceu entre diversos tempos históricos o que facilitou a comunicação entre os pares. Hoje, a leitura ocorre mediada por diferentes recursos, sejam esses digitalmente, seja pelo livro impresso, seja na comunicação estabelecida entre as rodas de conversas dentre outras.

Portanto, cabe à escola incentivar a prática de formação de leitores, já que “a literatura tem relação com a vida, com o cotidiano, com a realidade” [...] (Roiphe et al., 2022, p.10) A educação acompanha as mudanças de paradigmas da sociedade, dito isto, caso a escola insista somente em práticas tradicionais de ensino, não modifique suas práticas educativas e não insira novas metodologias e novos elementos tecnológicos e midiáticos no espaço da sala de aula, possivelmente, ela está fadada ao fracasso.

Vislumbra-se neste estudo a prática de leitura e o texto literário como signo linguístico, pois, o último, detém sempre significado e significantes elementos que são cruciais para a construção semântica das diferentes épocas históricas, sociais e culturais do homem que faz o mundo e do mundo que faz o homem. Neste sentido, enfatiza-se que é a prática de leitura fomento necessário à humanidade, bem como para a humanização do sujeito atemporal.

Todo indivíduo transita em diferentes espaços geográficos e períodos históricos, enxerga-se, portanto, que o texto literário age como uma via para informação e produção de conhecimento sobre as gerações passadas. Dito de outro modo, a prática da leitura desloca o sujeito para as diferentes eras e saberes produzido pelo humano no processo da humanização.

A gama de saberes que o hábito da leitura literária apresenta ao leitor fomenta a problematização desta construção teórica de como a leitura do gênero textual conto corrobora a formação de sujeitos educandos críticos na Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, objetiva-se a discussão sobre a importância da leitura; teorizar sobre leitura e literatura como elementos da associação entre humano e sociedade; acusa a reflexão sobre o experienciar da aprendizagem à égide da leitura do conto; discute a respeito do gênero conto, da mesma maneira observa-se as implicações do ato de ler. Todos esses elementos configuram-se como seções que serão descritas no corpus deste artigo para responder a indagação proposta.

A escolha em trabalhar com o gênero textual conto nesta prática educativa é devido a composição concisa e enxuta da tipagem textual. Para além disso, trata-se de texto de caráter narrativo, ou seja, conta uma história. A maioria destas narrações possuem elementos estratégicos que são pensados para prender a atenção do leitor oriundas das pistas que o próprio texto emite.

Toda a aprendizagem deve estar relacionada a práxis social imersiva que eleve a competência do discente em aplicar o conhecimento que aprendeu tanto na escola quanto na comunidade. Destarte, é a escola, órgão regulado pelo Estado, responsável pela produção de conhecimento também, assim como a palpabilidade deste na sociedade. O sucesso ou fracasso escolar advém também da leitura ou não leitura praticada neste ambiente educativo, pois o ato de ler funciona como um bumerangue cujo

efeito na aprendizagem do estudante depende do grau de intencionalidade com que a comunidade escolar se propõe a realizar.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo parte do princípio que a prática de leitura por meio do gênero textual conto é crucial para a formação crítica do ser humano. Assim, parte da construção teórica é advinda da técnica de observação de uma prática educativa aplicada com 23 estudantes de uma escola pública, no estado de Goiás, em 2023. Bem como levantamento bibliográficos de autores que validam o ato de ler como ponte mediadora entre o leitor, o texto e a sociedade. Ou seja, elementos que constituem a práxis social, que constrói a semiótica da realidade social.

Os parâmetros adotados na observação foram a prática de leitura coletiva que ocorreu por meio de uma roda de leitura, as respostas obtidas e o processo de inferência da análise do objeto conto questionado pelos estudantes, a rememoração dos aspectos formais do texto, dentre outros. Esses elementos trazem à tona a reflexão sobre como a leitura realizada no ambiente formal de aprendizagem, a escola, pode ser desenvolvida quando da abordagem de diversas metodologias, sejam estas ativas ou tradicionais. Tudo fomenta a construção crítica do saber consciente.

2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura é libertadora, principal ferramenta para uma educação de qualidade, para a plena cidadania e autonomia que transforma, informa, emociona e humaniza, traduz e se aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos. É a base para a comunicação e vivência das práticas de letramento que envolvem conhecimento de mundo, práticas sociais e conhecimentos linguísticos e o ato de ler perpassa por várias esferas da vida, seja familiar, social, religiosa, acadêmica e profissional (Failla, 2019).

Ler era um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala). Contudo, ao longo do tempo, muitas outras capacidades foram sendo apontadas como: capacidade de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, um ato de cognição, compreensão que envolve conhecimento de mundo, práticas sociais e linguísticos (Rojo, 2009).

Segundo Soares (2009), os indivíduos se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não adquirem competência para usar a leitura para envolver-se com as práticas sociais, não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, não conseguem encontrar informações num contrato de trabalho, numa conta de luz ou numa bula de remédio, fenômeno este que só ganha visibilidade quando é minimamente resolvido o problema no analfabetismo e que o

desenvolvimento cultural, social e econômico traz novas e intensas variadas práticas de leitura e escrita.

A prática e o hábito da leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação humana e integral do indivíduo. Nesse sentido, um dos objetivos da escola é mediar o conhecimento, de modo que os alunos participem de práticas sociais que utilizem da leitura e da escrita, letramentos, que envolvem sistemas de signos para gerar sentidos, que corresponde muito além do que saber ler e escrever, de uma forma mais elaborada.

O termo “letramentos” tem apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas, não somente para a adaptação do cidadão às demandas sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção e potencialização de identidades fortes (Rojo, 2009).

De acordo com Pressley citado por Souza e Cosson, (2011), são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, quando o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido; conexão, permite ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo; inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo; visualização, envolvimento pelos sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em na mente do leitor; perguntas ao texto, ajudam a aprender com o texto, a perceber as pistas dadas pela narrativa e, facilitam o raciocínio; sumarização, sintetizar aquilo que se lê, e para que isso seja possível, é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe; e síntese, ocorre quando se articula o que se lê com impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o conhecimento.

Segundo os autores, todas essas habilidades são colocadas em ação sem uma ordem específica, mas ao ensinar ao aluno tais mecanismos, o professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto. A compreensão leitora advém de um conjunto de atividades que não se restringe apenas às cognitivas, mas envolve estratégias sociocognitivas e interacionais no ato comunicativo da leitora (Ramos da Silva et al., 2023).

Nos dizeres de Kleiman (2004), citado por Schutz et al. a leitura é um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: conhecimento linguístico (quando o leitor compreende e atribui significados ao texto); conhecimento textual (quando percebe se o texto é coerente ou não) e conhecimento prévio (o que o leitor tem sobre o mundo em geral). A ativação destes níveis de forma interligada esclarece a atividade interativa de modo que se utilizam diferentes conhecimentos para realizá-la.

Neste sentido, desenvolver a capacidade de compreender e interpretar o que se lê, construir sentidos e significados que envolve o texto, é também desenvolver a compreensão leitora, habilidade

imprescindível diante do avanço da comunicação, processo importante para a interação e ascensão social, intelectual, cultural e humana do sujeito. Esse é o verdadeiro papel da leitura, transmutar o educando num leitor crítico.

3. LEITURA E LITERATURA: ASSOCIAÇÃO ENTRE HUMANO E SOCIEDADE

A literatura como arte manifesta-se quando o leitor faz uso dela em seu cotidiano e a transforma em objeto de sua própria (re)significação de mundo. Isso acontece porque o texto literário é construído à guisa de elementos estéticos que permite ao leitor tomar consciência que o ato de ler assegura benesses para a aprendizagem e para aprofundamento sobre as diferentes concepções que fundamentam a construção histórica da coletividade. Portanto, literatura é epistemologia que possui caracteres alicerçantes para o surgimento de outros saberes para além do que consta no texto literário.

Antunes (2010, p.30) afirma que “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”, pensado na premissa defendida pela autora, não se pode excluir a capacidade potencializadora que a leitura do texto literário tem para denunciar o sistema de injustiças sociais que assolam as sociedades de padronização capitalista. Por isso, a leitura e a literatura são as vias que mediatizam o homem, a construção do saber e a sociedade.

Quando o indivíduo consegue entrever à literatura como meio para a aquisição do saber, bem como para identificar os problemas que assolam a sociedade, possivelmente, este leitor adquiriu a competência intitulada de letramento literário. Cosson (2022, p. 120) defende que ser leitor de texto literário “é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandido sentidos”, olhando por essa perspectiva a leitura e a literatura são elementos indissociáveis para a formação crítica do sujeito.

A leitura literária enquanto objeto de estudo é iniciada na vida das pessoas por meio da escola, logo, é fundamental que o sistema de educação formal tenha à mente qual o perfil de leitor pretende formar e inserir nas práticas educativas, pois ainda com Cosson (2022, p. 120) é necessário formar “um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores”, é isso só será possível quando as unidades de ensino almejam a formação integral do sujeito educando a partir da prática da leitura de diversas tipologias e gêneros textuais, sobretudo o texto literário.

A formação integral do sujeito educando parte da premissa de que o ser social é produto da coletividade, tal igual da individualidade. Por isso, ao ler textos, o indivíduo pode interpelá-lo a partir da sua ótica, ora o apreende quando da visão de outrem, ratificando com isso a máxima que “o homem existe no tempo” (Freire, 2023, p.57). E quando da situacionalidade temporal o ser humano produz história que também é leitura de mundo, assim como é literatura.

O ato de ler evidencia a imbricação direta entre a produção de história e da literatura. Neste percurso, ocorre o nivelamento do leitor que se reconhece sujeito e objeto da construção das diversas

epistemologias existentes. Aqui, tem-se a projeção do sujeito letrado. Este letramento é originado da prática de leitura e da prática literária.

O domínio da competência de leitura é essencial para o estudante do século XXI, pois o ato de ler permeia os diferentes espaços sociais, assim como as relações humanas. Seja numa roda de conversa familiar, seja na instituição igreja, seja em redes sociais dentre outros locais sempre ocorre leitura visual, verbal e oral. Em tudo se pratica e utiliza a leitura, Freire (2022) insiste que é necessário fazer leitura de mundo, isto implica dizer que não existe prática de leitura dissociada da realidade material.

As realidades social e material do indivíduo ditam os padrões culturais que esse irá adotar ao longo de sua jornada, posto isso, para que o estudante se torne um leitor é necessário que a prática de leitura esteja presente no cotidiano.

4. O EXPERIENCIAR DA APRENDIZAGEM À ÉGIDE DA LEITURA DO CONTO

Zabala (2014) aponta que a escola é fundamental para a formação social de cada estudante, por isso, os documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como na lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional - LDBEN, estabelece qual o perfil de cidadão que a escola do século XXI pretende entregar à sociedade (Brasil, 2017).

É pertinente afirmar, também, que a formação emancipadora do discente depende diretamente do domínio da competência e da habilidade de leitor, pois “ao praticar a leitura o sujeito aciona elementos cognitivos como a memória de trabalho” (Kleiman, 2022, p. 43), ou seja, capacidade de organizar, memorizar e reter informações quando do ato de ler. Entende-se que desenvolver a prática de leitura no estudante por meio da utilização de sequência didática pode fazer com que esse último aprimore a memória de trabalho a partir preferencialmente da utilização de conteúdos procedimentais.

Os conteúdos procedimentais de acordo com Zabala (2014) compreendem o saber fazer, a capacidade de uso e a competência na ação. Entende-se como um conjunto de ações ordenadas para a realização de um objetivo. Tais conteúdos sugerem atividades com verbos como ler, comparar, calcular, descrever, analisar, observar, descrever entre outros. Dessa forma, atividades e situações são propostas em sala para que permitam a observação sistemática dos estudantes. Observa-se a capacidade dos alunos em analisar, ler, dialogar, debater, pesquisar. Nesse sentido, reflete-se como os alunos transferem o conteúdo para a prática.

Portanto, para se trabalhar atividades acadêmicas como leitura, pesquisa e reflexão, utiliza-se frequentemente a metodologia ativa da sala de aula invertida, ou *Flipped-classroom*. Essa abordagem permite que docentes e discentes enxerguem outras maneiras de relacionar o conteúdo (Darolt, 2021). A aula invertida ocorre em dois espaços distintos. Inicialmente, na casa do estudante quando esse faz pesquisa, assistir videoaulas, leitura, estudos prévios direcionados pelo professor. E, posteriormente,

em sala de aula, para sanar dúvidas e responder às atividades propostas pelo professor, momento de consolidação das aprendizagens.

A prática educativa que alicerçou as atividades desenvolvidas neste artigo, advém da percepção que a prática da leitura do texto literário é crucial para formar sujeito. Por isso, o texto que auxiliou esta observação foi o conto fantástico e de terror. A escolha em trabalhar com o gênero textual conto se deu devido a composição concisa e enxuta desta tipagem textual. Para além disso, trata-se de texto de caráter narrativo, ou seja, conta uma história. A maioria destas narrações possuem elementos estratégicos que são pensados para prender a atenção do leitor oriundas das pistas que o próprio texto emite.

O conto fantástico traz consigo a aglutinação de elementos reais e não reais. Surgindo no corpo da narrativa, fenômenos sobrenaturais e inexplicáveis cujo intuito é confundir o leitor porque estes fatores aparecem de forma surpreendente na narração. Já o conto de terror possui quase as mesmas características do anterior, porém a diferenciação está na densidade de aspectos tenebrosos no qual a narração é envolta. A substantivação de elementos como o medo, a angústia e a insegurança fazem do conto de terror um texto totalmente assustador.

O conto em estudo nesta prática educativa possui os dois aspectos mencionados acima, por isso, facilmente induz o leitor a perder a racionalidade, pois este texto imbrica muitos mistérios e situações inesperadas que confundem quem o lê. O sujeito leitor para interpelá-lo precisa estar atento à descrição do cenário, ao detalhamento do espaço que ocorre a história, às ações executadas por cada personagem, aos sinais de pontuação utilizados, ao fator que origina o enredo etc. Esses elementos são as pistas linguísticas que o gênero textual conto propositalmente deixa para o leitor.

O texto literário “A Besta Negra” foi escrito pelos estudantes Arthur, João Barreto, Luan, Maria Eduarda, Nathaly e Vanderson, que na época cursava o 7º ano, em uma escola pública. Esta produção foi publicada no Blog do Colégio Pedro II. A narrativa foi analisada através de uma prática educativa em coletividade com os estudantes, num Colégio da Rede Estadual de Goiás.

O texto objeto dessa prática pertence à tipagem narrativa, cujo gênero textual é categorizado como conto fantástico e terror. Portanto, é parte constituinte dessas histórias a miscigenação entre elementos do plano real com elementos do plano imaterial. Para além desses detalhes, todo o enredo é construído por meio do cenário de suspense, do gótico e do macabro, qualidades essas atribuídas ao texto conto de terror, como demonstra o fragmento a seguir [...] Quando pisou naquele lugar com cara de morte, totalmente possuído por um ar aterrorizante que ao ver o gelou do pé à cabeça. Ao mesmo tempo, já sabia que era “a peste”, por causa do cheiro exalado, que era reconhecível de longe [...] (Barreto et al., 2018, p. 9). Estratégia pensada para prender a atenção do leitor e levantar outras hipóteses metacognitivas de como a narrativa irá se desenvolver.

Em síntese, o conto “A Besta Negra” tem como eixo central uma doença que estava devastando a população de um pequeno vilarejo. Os poucos moradores que ainda existiam no lugar, acreditavam

que haviam cometido algum pecado grave, e por isso, estavam sendo castigados por Deus. Quando na verdade, trata-se de uma doença chamada Peste Negra vinda do Oriente. Os médicos usavam máscaras como forma de se proteger. Quando de repente chega ao feudo um médico misterioso munido de uma mala preta prometendo descobrir a cura para a doença, porém é tratado como incrédulo na região.

Obcecado em descobrir a cura e salvar os poucos sobreviventes da epidemia, o médico misterioso vai à casa de dois moradores que retiraram a máscara dele e o contaminam. Por fim, para salvar a si, o doutor desesperadamente descobre o antídoto, porém ao tomá-lo, o efeito é inesperado, transformou-o numa grande besta negra. Logo, o homem vê nessa situação a oportunidade de vingarse de todos que não acreditaram e o contaminaram, como no trecho:

Então, ao chegar lá, ele matou todos os camponeses que encontrou. Era sangue para todo lado, pedaços de pessoas voando para todos os lados, nem crianças escapavam. Mas a sua sede de sangue não era saciada, o único ar horripilante de morte ficara ainda pior, mas, ao invés do silêncio mortal, a vila estava cheia de gritos aterrorizados (Barreto et al., 2018, p.11).

Finalizando, assim, a história numa situação inesperada para o leitor, conforme características do gênero textual conto. Feito a contextualização do conto, parte-se para os procedimentos adotados na prática educativa.

Os discentes já conheciam os elementos estruturais pertencentes ao texto narrativo. Assim, para o sequenciamento da aprendizagem foi solicitado aos estudantes que pesquisassem e escrevessem no caderno as características do gênero textual conto fantástico e de terror. Além disso, foi entregue, também, a cada educando uma cópia do conto para que lessem em casa, após realizada a pesquisa sobre o gênero em estudo. Assim, optou-se pela utilização da Metodologia Inovativa sala de aula invertida (Darolt, 2021), cuja finalidade é despertar o protagonismo dos educandos.

No segundo momento, na escola, foi realizada roda de leitura, os estudantes e leitores apresentavam a percepção estética do texto em análise e comparavam os aspectos do plano real com o do texto literário ficcional. A exemplo, alguns alunos associaram o vírus do Covid-19 que vitimou milhares de pessoas no mundo com a peste negra, que estava matando a população do pequeno vilarejo. Outros estudantes citaram que as pessoas não queriam tomar a vacina do Covid-19 similar a pequena população do vilarejo por não acreditar no que o médico falara sobre um antídoto para curar a peste negra. Isto legitima a concepção das autoras Bordini & Aguiar (1988, p.15) que a “literatura obriga o leitor a reexaminar sua própria visão da realidade”, nesse aspecto os estudantes conseguiram contextualizar os aspectos fictícios do conto lido a fatos ocorridos na sociedade contemporânea.

Para além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de analisar os aspectos estruturais do texto literário, tal igual aos elementos da narrativa como personagem, espaço, foco narrativo, tipo de narrador, características do conto de terror e fantástico, tipo de discurso dentre outros; por meio de uma atividade avaliativa no aplicativo socrative. Nesta etapa, pôde-se observar que as expertises planejadas para que os educandos atingissem foram alcançadas. Este resultado torna evidente que a atividade de análise textual “é fundamental para desenvolver nossa capacidade de perceber e

identificar os fenômenos ou fatos que ocorrem no texto” (Antunes, 2010, p.51). Sem essa prática seria impossível que os estudantes contextualizarem o texto lido à prática social.

A partir da análise do conto “A Besta Negra” dois pontos de suma importância podem ser levados em consideração. No primeiro momento, os estudantes acharam a leitura do conto muito instigante e interessante, e ao mesmo tempo tenebrosa, pois à medida que se aprofundaram na leitura do conto mais ações de inferência sobre os personagens, sobre a descrição do local, sobre a relação de incredulidade dos envolvidos na narrativa, bem como do desfecho inesperado e assustador que o conto apresentou, eram questionados pelos leitores.

O processo de inferência é uma projeção que requer dos sujeitos competência de leitura aguçada para perceber a realidade que os cerca. Além de que, no segundo momento, foi necessário conscientizá-los que a prática de leitura é a base para a aquisição de novos saberes, para o confronto com as ‘verdades’ impostas; talvez, essa circunstância seja oriunda da imaturidade dos estudantes por se tratar de público adolescente. Dito isso, cabe ao professor fazer as mediações e intervenções pedagógicas que são necessárias entre o texto, o aluno e a realidade tangível, contrapondo sempre que necessária as falsas falácias.

Ademais, é impossível pensar uma educação que não faça uso da leitura diariamente, sem a qual não se pode falar em validação da aprendizagem, sendo que o gênero textual conto associado a intervenção pedagógica do docente oferta, provavelmente, a aprendizagem significativa.

Portanto, na prática educativa, os discentes foram motivados a pesquisar, ler, analisar, questionar e avaliar o processo de aplicação desta intervenção pedagógica. O conjunto de ações aplicadas e executadas pelos estudantes através da leitura e da análise do conto lhes proporcionou aprofundamento na interpretação e compreensão dos elementos estruturais da narrativa e do gênero textual conto fantástico e de terror, assim como a criticidade dos sujeitos que identificaram aspectos do mundo material na literatura fantástica codificada.

Acreditando na mudança do devir dos sujeitos envolvidos, entende-se que a leitura lhes é capaz de fomentar a criticidade e a abstração. Não cabe limites dessa intervenção pedagógica e deste construto teórico apontar as mazelas sociais dos quais os aprendizes estão imersos, contudo pensar à leitura literária como práxis que possivelmente é a abertura para a compreensão da alienação social que o capitalismo impõe a todos de forma velada, é sim acreditar que o futuro, que por ora bate à porta da sociedade, pode ser transformado para o bem de todos os filhos da pátria amada que a desigualdade social negligencia todos os dias à guisa da corrupção.

5. GÊNERO CONTO: IMPLICAÇÕES DO ATO DE LER

O gênero textual conto permite ao leitor inúmeras possibilidades de inferências devido aos elementos que o constitui enquanto texto de caráter narrativo. Isso favorece o processo da interpretação

e da compreensão do texto para a criação de elementos metacognitivos por parte do sujeito leitor. Ou seja, ao ter acesso a este tipo de texto, o universo de possibilidades é aberto na mente do leitor. Fomenta o crescimento da zona de abstração do último, vez que o conto apresenta sempre uma situação inicial que fundamenta o surgimento da narrativa, desloca o personagem para uma sequência de ações que alicerça o surgimento de uma situação conflituosa. Tal fato estimula o leitor praticante a mergulhar no processo da leitura ativa além de despertar um êxtase em seu imaginário.

Ao levantar hipóteses sobre o delineamento da narrativa, o leitor inicia o processo de interpelação das ações que subsidiam a construção do enredo. Esta atuação ativa permite o desenvolvimento da literacia. As ações que arrolam a parte estrutural do desenvolvimento da narrativa - conflito, clímax - justificam o universo de expectativas que o leitor do gênero textual conto cria ao adentrar as camadas duras do texto. Nisto consiste a evolução do processo de interpretação e compreensão textual da narrativa.

Texto de classificação narrativa tem como umas de suas características narrar uma história, seja ela de caráter real ou caráter fictício, que muitas vezes inclui situacionalidade e verossimilhança. Desta maneira, como o texto conto é parte integrante desta tipagem textual, é válido ressaltar que esse também conta uma história. E para Charaudeau (2012, p. 154) “contar é também construir um universo de representações das ações humanas por meio de um duplo imaginário baseados em dois tipos de crenças que dizem respeito ao mundo, ao ser humano e à verdade”, ou seja, a literatura que conta narrativas é ancorada pela valoração da materialidade que o sujeito a impõe.

Seguindo a ótica do teórico acima, parte-se da concepção que a relação entre leitor e texto narrativo são permeadas pela materialidade social, isso torna impossível a dissociação entre esses elementos. Já que toda narrativa é feita de um humano que a produz, por outro que irá interpellá-la e ressignificá-la. Ou seja, há no gênero textual conto um conjunto de ideologias que não permite a neutralidade discursiva dos agentes da prática leitureira.

A premissa da não neutralidade discursiva na produção de narrativas literárias envolve a transmutação do imaginário para o real, ou vice-versa. Nesta condição, ocorre a valoração do objeto por parte do leitor, pois segundo Fiorin (2014, p.36) “o valor do nível narrativo é o significado que tem um objeto concreto para o sujeito que entra em conjunção com ele”. Ao pensar-se por outro viés, ressalta-se que os aspectos concretos do narrativo são justamente a oscilação entre o real e o fictício que se materializa enquanto objeto para o leitor.

CONCLUSÃO

A produção versou sobre a importância da leitura para a construção de uma educação que eleve a criticidade do sujeito, vez que não existe qualidade educacional sem a prática da leitura. Essa é a via de acesso para a libertação do ser que emancipado socialmente, eventualmente, emancipará também outros que o rodeiam. Além de teorizar sobre leitura e literatura, como elementos da associação

entre humano e sociedade, haja vista que ambos os processos estão associados à construção da ciência. Fato crucial para dirigir processos educativos que validam a prática educativa como agente de transformação da totalidade social em via de acesso à abrangência da literatura.

Justapostos aos elementos anteriores, fez-se a reflexão sobre o experienciar da aprendizagem à égide da leitura do gênero textual por meio de uma práxis educativa que colocou o discente no centro do processo de ensino-aprendizagem ao utilizar a metodologia ativa sala de aula invertida, sendo o discente protagonista da própria aprendizagem, cuja função delegada ao educador foi somente de mediador do processo educativo.

Ademais, a discussão continuou a respeito do gênero conto e as implicações do ato de lê-lo. Pois é sabido que o gênero em estudo mobiliza conhecimentos que aglutinam saberes do plano real, bem como do plano ficcional. Tal miscigenação favorece a criação e a circulação de metacognição entre os pares, ou seja, facilita a codificação do saber por parte do leitor que é peça fundamental para a construção semântica do que está sendo dito e lido.

É impossível pensar em uma sociedade que não faça uso da leitura. Em função disto, é necessário que os estudantes reflitam sobre a importância da leitura de conto para fomentar a imaginação, a aprendizagem significativa e identificar que elementos das narrativas são necessários para a construção de textos de tipologia narrativa, bem como do gênero textual conto de terror.

Desse modo, é importante que as práticas educativas caminhem para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, possibilitando, assim, o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo na direção de transformar a realidade social por intermediação da leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandê. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2017/bncestudocomparativo.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BARRETO, Arthur João et al., *A Besta Negra*. In LIMA, M., MENEZES, P. *Contos de Horror*; Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Colégio Pedro II, Campus Realengo, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/labre2/trabalhos-7%C2%BA-ano/2018-2/contos-de-terror/> Acesso em: 26 out 2023.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: Alternativas Metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modo de organização*. 2ª.ed, 1ª impressão-São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: Teoria e Prática*. 2ª ed.,13ª reimpressão. São Paulo-SP: Contexto, 2022.

DAROLT, Viviane. *Gamificar em sala de aula*. Curitiba: CRV, 2021.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil*. Instituto Pró-Livro. São Paulo-SP. 2019. Disponível em <www.prolivro.org.br> Acesso em: 26 out. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. - 56ª ed. - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 37ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONZÁLEZ-ANLEO, Juan Maria et al., *Jovens na Ibero-América 2021*. Observatório da Juventude na Ibero-América, Fundação SM, 2021.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso* 15ªed., 2ª reimpressão. - São Paulo. 2014.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura -Teoria & Prática*.17ª edição, Campinas, SP-Pontes Editores, 2022.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 9ª edição, Campinas, SP-Pontes Editores, 2004.

LIMA, Fernanda Dias de Andrade; DIAS, Denise; SCHUTZ, Jenerton Arlan; CAMPOS, Marcia; NOGUEIRA, Suelen Marçal. O Binômio da Educação Atual: letramento digital e as tecnologias digitais da comunicação e da informação. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v.17, n.1, p. 6118-6129, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3727/3006> Acesso em: 30 de fev. 2024.

RAMOS DA SILVA, Jose Vinicius; LINS, Nadja Eudocia dos Santos Lins; DE OLIVEIRA, Fabiana Pincho. A abordagem sociocognitiva da compreensão leitora no livro didático de língua portuguesa. *Revista Areia*, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 23–35, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/15085> Acesso em: 28 jan. 2024.

ROIPHE, Alberto; AZEVEDO, Izabel Cristina Michelan. de; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Ensino de leitura literária: reflexões e práticas. *Linha D'Água*, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 1-3, 2022. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v35i1p1-3. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/195633> Acesso em: 28 fev. 2024.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para sala de aula*. Objetos educacionais UNESP. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 25 out. 2023.

SOARES, Magda. *Letramento em três gêneros*. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2009.

SCHUTZ, Marta Dinarte; MÉA, Célia Helena de Pelegrini Della; GONÇALVES, Luana Iensen. Concepções de Leitura - Reflexões sobre a Formação do Leitor. *Disc. Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação*, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009. Publicado em 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/issue/view/75> Acesso em: 10 fev. 2024.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Penso, 2014.

CAPÍTULO 12

PÓS-VERDADE E FAKE NEWS – UM ESTUDO DE CASO COMO PROPOSTA DE ENSINO

Tiago Gebrim³⁵

Mirelle Amaral de São Bernardo³⁶

INTRODUÇÃO

Com o advento da internet e, mais recentemente, das redes sociais, o mundo viu florescer uma pluralidade de canais disseminadores de informações e opiniões. O incremento de câmeras de qualidade nos telefones celulares, associada à transformação desses em verdadeiros computadores de mão, junto a uma ampliação da cobertura de internet de alta velocidade, deram ao cidadão comum o poder de registrar e divulgar informações, em uma quantidade e velocidade jamais vistas na história. Conforme Damasceno et al (2021), “a informação pode agora ser divulgada instantaneamente, atingindo milhares de pessoas por segundo, lançando mão de uma linguagem muito mais interativa e de fácil compreensão”.

Como agravante, o mundo vive hoje um estado em que os conteúdos divulgados têm sua aceitação reconhecida não pela credibilidade, mas sim pelo poder de se alinhar às crenças e emoções dos sujeitos. Esse fenômeno é denominado de pós-verdade, ou seja, um momento em que o valor da informação não se mensura por sua relação com os fatos observados propriamente ditos, mas sim pela sua capacidade de endossar uma perspectiva específica, ainda que não verificável nos acontecimentos do cotidiano. A relevância global da pós-verdade pode ser reconhecida em 2016, quando o termo foi indicado pelo Dicionário de Oxford como a palavra mais usada do ano (Neto; Moradillo, 2020). Segundo Damasceno et al (2021), o conceito em si não exprime literalmente uma mentira, mas “retrata uma situação na qual, durante a formação da opinião pública, os fatos objetivos têm menos influência do que os apelos às emoções e às crenças pessoais”.

Materializando o resultado de uma sociedade que vive a pós-verdade e a multiplicidade de canais de produção e disseminação de informação - ainda que essa seja, muitas vezes, uma opinião disfarçada de fatos -, temos a proliferação de notícias falsas, mais conhecidas pelo termo inglês que as designa – *fake news*. Comumente propagadas por meio das redes sociais e dos aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, elas se caracterizam por conteúdos muitas vezes sem nenhum valor de verdade, sem preocupação com fato reportado, mas que encontram acolhida devido ao apelo emocional (Damasceno et al, 2021), tendo nesse último ponto a ancoragem de seu poder de convencimento.

³⁵ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT, servidor no IF Goiano - Campus Ceres, e-mail: tiago.gebrim@ifgoiano.edu.br

³⁶ Doutora em Linguística pela UFSCar, professora do IF Goiano - campus Ceres, e-mail: mirelle.bernardo@ifgoiano.edu.br

Expostas as informações, importa-nos agora apresentar e localizar a presente proposta de pesquisa e intervenção. Esse é um estudo de caráter experimental, realizado dentro da disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Programa de Pós-Graduação em EPT. Partimos do ambiente escolar, especialmente de Ensino Médio Integrado, no interior de uma unidade de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A atividade proposta implicou levantar, por meio de perguntas objetivas, os hábitos de recepção e uso das informações – inclusive aquelas jornalísticas ou assim percebidas – pelos estudantes em fase próxima à conclusão do curso, e assim propor uma atividade baseada no estudo de caso como metodologia de ensino.

Os motivos de eleger esse público para tal estudo são os seguintes. Primeiramente, trata-se de estudantes cuja idade média, de 17 anos^[1], coloca-os como nascidos pós anos 2000 e, portanto, cuja adolescência já se deu um mundo fortemente mediado pela internet e redes sociais – em outras palavras, são considerados nativos digitais. O conceito de nativos digitais, elaborado por Prensky em 2001, entende que as pessoas abarcadas pelo termo entendem a tecnologia digital por si como uma linguagem. Para o autor, esses sujeitos são aqueles para quem é natural buscar informações de forma rápida, recorrendo mormentemente a fontes digitais, e encarando jornais, livros e outras mídias impressas como segunda opção (Prensky apud Pescador, 2010). Em segundo, são pessoas em estágio escolar, e na etapa tida como conclusiva para a formação plena como cidadãos – o Ensino Médio.

A opção pelos estudantes do curso técnico em Agropecuária ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano se deve por dois motivos especiais. Inicialmente, são esses sujeitos em sua maioria oriundos do meio rural e com renda familiar per capita menor que igual ou menor que 1,5 salário-mínimo por pessoa (72% daqueles com renda declarada em 2021^[2]). Acredita-se, portanto, que esses estudantes possam representar justamente a parcela da população cuja realidade familiar se apresenta mais distante da educação formal, estando mais sujeitos às influências das *fake news*, principalmente por seu convívio social. Além disso, ao se considerar uma instituição pertencente à Rede Federal de EPT, cuja orientação educativa se fundamenta na concepção de formação humana integral e omnilateral, tendo como eixos, além do trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Moura, Filho, Silva, 2015), entendemos que a presente atividade pode contribuir para uma leitura crítica da realidade, que busque a coerência e o embasamento para alicerçar as opiniões e tomadas de decisão.

Tratando-se de uma atividade de pesquisa, seu principal objetivo repousa em verificar se, por meio do estudo de caso como metodologia de ensino, é possível conscientizar os estudantes sobre a realidade da pós-verdade e a importância de se adotar uma postura crítica e vigilante em relação às *fake news*. Como objetivos secundários, levantar os hábitos de recepção e uso dos estudantes. O que se propõe é realizar um estudo de caso a partir de notícias selecionadas, trazendo aos estudantes participantes exemplos que se alinhem aos hábitos percebidos quanto a recepção, leitura e disseminação de informações de forma acrítica. Por meio do estudo, trazer exemplos atuais de notícias falsas que circularam no ambiente nacional, sobre temas recorrentes – quais sejam, eleições

e a pandemia de Covid-19 –, é uma forma de dialogar com a impressão inicial dos participantes, registrada nos questionários aplicados, fazendo com que analisem suas próprias crenças e atitudes a partir do tema. Ao descreverem seus hábitos de recepção e uso de informações, confrontando-os com exemplos reais de notícias falsas, acredita-se ser possível que o estudante perceba os mecanismos de ação do fenômeno da pós-verdade, atentando-se para uma análise crítica sobre as informações que o circundam, as motivações que as envolvem e seu papel, como cidadão, para propor o questionamento, atentar-se para checagens e não contribuir com a disseminação de conteúdo falso.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Para a pesquisa se adotou os princípios estabelecidos por Yin, ao trabalhar essa metodologia de pesquisa. Conforme Gomes (2008), o autor indica ser necessário delimitar e avaliar as definições conceituais, o estabelecimento de relações causais e a validade externa, ou seja, o campo em que tais resultados possam ser generalizados e ter sua coerência verificada em relação a pesquisas similares.

Partimos, pois, da conceituação dos termos-chave desta pesquisa, quais sejam, *fake news* e pós-verdade. A partir daí, definimos nossa condição causa/ efeito, que podemos, de forma muito superficial, colocar como avaliar em que medida uma intervenção pode contribuir para conscientizar os estudantes a respeito de fake news e pós-verdade. Adicionalmente, Yin localiza que o estudo de caso é relevante para situações em que não há exigências de controle sobre eventos comportamentais e cujo foco está em acontecimentos contemporâneos. Assim, o caso em que trataremos aqui envolve os hábitos de recepção e uso de notícias pelos estudantes de Ensino Médio Integrado de uma unidade do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Os passos seguidos para realização desta pesquisa estiveram de acordo com o definido por Yin como o “design” do estudo de caso, quais sejam, antecipação de contatos com os possíveis participantes, organização do material necessário, e estabelecimento de cronograma. Apresentaremos esses passos detalhadamente aqui. Tratando-se de uma pesquisa experimental, conforme referenciado na introdução, alguns percalços foram encontrados, dos quais trataremos na seção à frente.

Inicialmente, foi definido o público, a partir de consultas realizadas com professores que ministram aulas na referida unidade e, portanto, possuem contato próximo com os estudantes, a fim de levantar o interesse na participação. A proposta foi apresentada aos estudantes, em sala de aula, por duas professoras previamente selecionadas por afinidade com o realizador do projeto.

Ao mesmo tempo, foram criados dois questionários, dentro da plataforma digital Google Forms, com perguntas objetivas. O primeiro questionário foi estruturado em duas seções, sendo a primeira destinada à caracterização socioeconômica dos participantes, com perguntas relativas à área de origem, situação de estudos dos pais, renda familiar e participação em projetos extraclasse, tais como de ensino, extensão e pesquisa. A segunda seção do questionário almejou abarcar o conhecimento

do estudante sobre a importância da informação para tomada de decisões e seu entendimento sobre a validade das informações jornalísticas, sobre quais meios costuma utilizar (e se costuma) para se informar, bem como uma percepção sobre notícias falsas e suas fontes.

O segundo questionário trazia perguntas muito próximas à seção segunda do questionário inicial, sendo, portanto, mais curto. A ideia foi, de fato, repetir a temática e conteúdo das perguntas, a fim de identificar uma possível mudança de postura e entendimento sobre importância da informação e hábitos de busca e compartilhamento de informações, bem como o conhecimento a respeito de notícias falsas e a forma escolhida de lidar com elas.

Após apresentação da proposta aos estudantes, foi disponibilizado o endereço on-line de preenchimento do primeiro questionário, via plataforma WhatsApp, pelas professoras que atuaram como mediadoras desse contato. O preenchimento do questionário funcionou como confirmação do interesse em participar da intervenção, que seria realizada em sala de aula, com número definido de até 15 participantes.

O percurso adotado nessa intervenção, por sua vez, seguiu os passos preconizados por VIEIRA, VIEIRA e PASQUALLI (2017) ao tratarem do estudo de caso como proposta metodológica de ensino: seleção do caso, preparação, apresentação do caso, análise e debate. Foram selecionados cinco casos, de notoriedade nacional acerca de pós-verdade e *fake news*. Os casos são todos do corrente ano, 2022, à exceção de um, de 2018, mas que se relaciona diretamente ao ano atual. As temáticas são eleições e pandemia de Covid-19, assuntos atuais e que foram reconhecidamente palco de disputa discursiva, com bombardeamento de desinformação advinda, inclusive, de fontes oficiais. Os casos selecionados estão abaixo elencados:

Vitor Belfort compartilha *fake news* sobre suposto 'General Benjamim Arrola'. 08 nov. 2022. Estado de Minas. (https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/11/08/interna_politica,1418606/vitor-belfort-compartilha-fake-news-sobre-suposto-general-benjamim-arrola.shtml)

Vídeo engana ao afirmar que fotos de candidatos foram trocadas em Sapiranga (RS). 02 out. 2022. Agência Aos Fatos. (<https://www.aosfatos.org/noticias/video-engana-ao-afirmar-que-fotos-de-candidatos-foram-trocadas-em-sapiranga-rs/>)

Texto viral com nome 'propostas de Lula' traz informações falsas sobre programa do candidato. 01 out. 2022. Agência Lupa. (<https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2022/10/01/propostas-programa-governo-lula>)

Policiais militares divulgaram vídeo com acusação enganosa de irregularidades em urnas do DF. 13 out. 2022. Fato ou Boato – Justiça Eleitoral. (<https://www.justicaeleitoral.jus.br/fato-ou-boato/checagens/policiais-militares-divulgaram-video-com-acusacao-enganosa-de-irregularidade-em-urnas-do-df/#>)

É #FAKE vídeo que diz que cotonetes de teste de Covid-19 contém vírus ou vacina. 08 jul. 2022. Fato ou Fake – G1. (<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2022/07/08/e-fake-video-que-diz-que-cotonetes-de-teste-de-covid-19-contem-virus-ou-vacina.ghtml>)

Além desses, um sexto caso, fictício, foi proposto, a fim de tratar da contextualização das manchetes e escolhas feitas por cada profissional da mídia, a fim de privilegiar um ou outro detalhe, bem como da diferença dessa seleção para uma notícia falsa de fato.

Após a realização da intervenção, os estudantes receberam o questionário de segunda etapa, com um intervalo de uma semana, a fim de averiguar se os padrões de resposta referentes à temática sofreriam alterações. Da mesma forma que o primeiro, o questionário foi encaminhado via plataforma on-line (Google Forms), dispensando necessidade de encontro presencial para busca das respostas, que eram encaminhadas diretamente para a conta do responsável pela intervenção, tão logo cada questionário era respondido.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa aqui empreendida pode ser dividida em dois momentos de análise. O primeiro se refere às respostas obtidas nos questionários aplicados, pré e pós intervenção. Por meio da síntese das informações, em gráficos, foi possível verificar se houve mudanças apresentadas nos padrões de comportamento referentes à recepção e ao uso de informações e notícias, especificamente nos pontos relacionados a referências de fontes noticiosas, conferência da validade das informações, comportamento de disseminação de notícias e posicionamento adotado ao constatar uma notícia falsa. Como veremos adiante, o universo amostral foi drasticamente reduzido entre a primeira e segunda etapa de coleta de dados. O princípio que adotamos para esse primeiro momento de análise se baseia na denominada “quase estatística”.

Conforme Becker apud Costa et al (2013), após definir os aspectos que devem ser estudados, é preciso tratar os dados a fim de que sejam compatíveis com uma análise “quase estatística”. Isso porque, pelo estudo de caso, o pesquisador tem em sua mão apenas números que resultam da amostragem e são “enumerações imprecisas”, mas suficientes para inferir os pontos a serem demonstrados.

Inicialmente, a pesquisa contou com 28 participantes, todos respondentes do questionário da

primeira etapa e, portanto, selecionados para os momentos de intervenção. Entretanto, houve uma redução no número de participantes que efetivamente participaram dos encontros, totalizando 16 pessoas. Ainda, ao tratarmos da resposta do último questionário, o quantitativo foi mais reduzido, chegando a nove indivíduos. Dessa forma, é apenas com os dados desses participantes que produzimos os gráficos mostrados a seguir.

O perfil dos respondentes – Inicialmente, a pesquisa, como informado nas seções acima, seria realizada apenas com estudantes da 3ª série do curso técnico em Agropecuária do Ensino Médio Integrado. Contudo, no percurso, devido a uma adesão menor que a esperada, também foi incluída uma turma da 2ª série do curso técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio. Ainda assim, a média de idade dos respondentes se manteve em 17 anos, variável que tem importância ao considerarmos a ideia de nativos digitais.

A totalidade dos estudantes é natural do estado de Goiás, tendo ingressado entre os anos de 2019 e 2021. Dos nove participantes, três eram oriundos de zona rural, e nenhum deles é originalmente residente da cidade em que se localiza o campus universitário. Três dos nove são moradores das Residências Estudantis da unidade, e apenas 22,2% participam de projetos extraclasse.

A renda familiar per capita prevalecente é menor que 1,5 salário mínimo, seguida da faixa entre 1,5 e 2,5 salários mínimos. Sobre nível de escolaridade dos progenitores, quase a metade (44,4%) dos pais tem o Ensino Fundamental incompleto, e 77,8% trabalham no setor agropecuário. Em relação às mães, 55,6% possuem Ensino Superior completo, mas menos de 50% delas possuem empregos formais.

Inferências possíveis – Após a verificação dos questionários preenchidos, contrastando as respostas pré e pós intervenção, foi possível constatar algumas diferenças. Naturalmente, tratam-se aqui de inferências cuja análise repousa tão somente sobre as respostas objetivas, não havendo nessa pesquisa, de caráter experimental, como dito anteriormente, uma participação significativa, dentre o universo de estudantes da série final (aproximadamente 200), a fim de nos fornecer conclusões com maior materialidade.

Analisando as figuras 1 e 2, podemos perceber que houve um aumento no número de usos das redes sociais como fonte de informação, e também no uso de páginas (sites). Isso pode se dever à apresentação, durante a intervenção, de perfis de páginas jornalísticas e de agências de checagem de fatos. Contudo, como mostrado nas figuras 9 e 10, o número de participantes que utilizam páginas de jornais e suas redes sociais para verificação de informações diminuiu. Apesar disso, contrastando essas últimas figuras, também é possível notar uma redução de confiabilidade em todas as fontes apresentadas como alternativas, deixando as páginas jornalísticas com maior evidência de confiabilidade em detrimento das demais. Isso será exibido adiante.

Figura 1 – Quais os meios você utiliza para se manter informado? (1º questionário)



Figura 2 – Quais os meios você utiliza para se manter informado? (2º questionário)



Já a relação de pessoas que seguem perfis de empresas jornalísticas em redes sociais aumentou, indo de 44,4% para 66,7% (figuras 3 e 4), o que corrobora nossas afirmações anteriores.

Figura 3 – Você segue perfis de empresas jornalísticas nas redes sociais? (1º questionário)

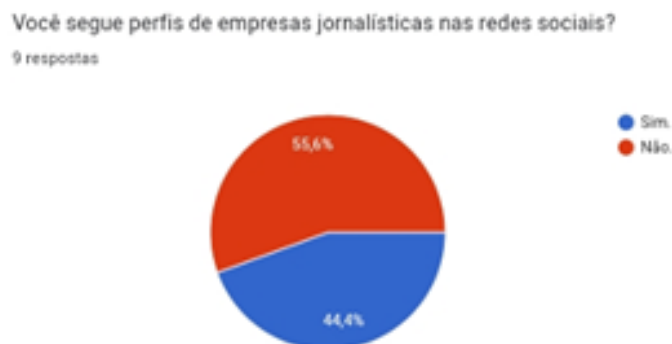
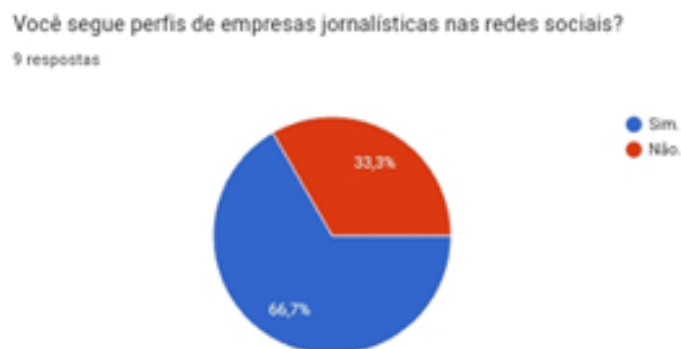


Figura 4 – Você segue perfis de empresas jornalísticas nas redes sociais? (2º questionário)



Na pergunta Ao se deparar com uma informação/ notícia que considere duvidosa ou polêmica, você procura descobrir se ela é verdadeira?, nossa análise foi comprometida pela alteração das opções de resposta entre o primeiro e segundo questionário. Apesar de isso impossibilitar a comparação entre os padrões, podemos destacar que a resposta Não, que constava com 22,2% de marcações, foi zerada no questionário pós intervenção (figuras 5 e 6).

Figura 5 – Ao se deparar com uma informação/ notícia que considere duvidosa, você procura descobrir se ela é verdadeira? (1º questionário)

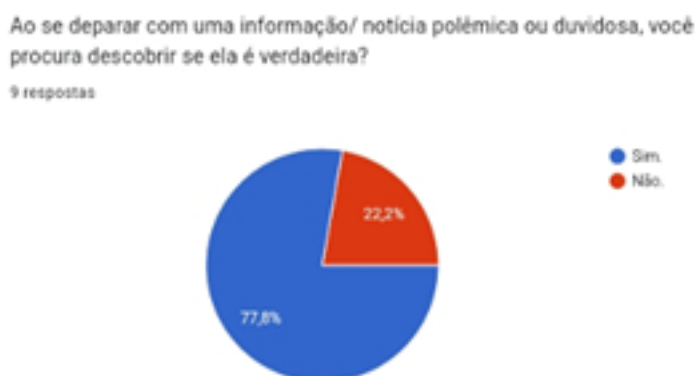
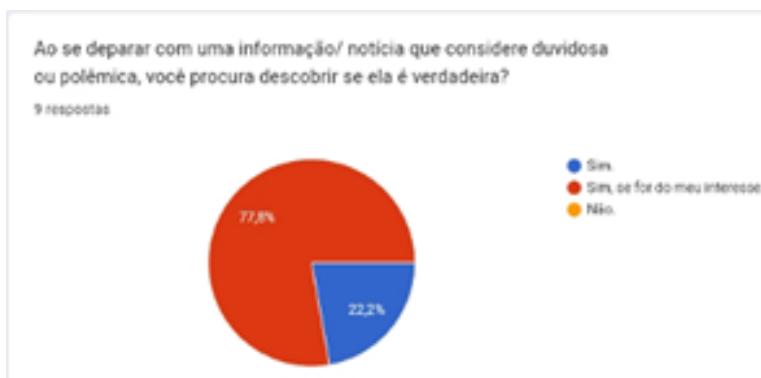


Figura 6 – Ao se deparar com uma informação/ notícia que considere duvidosa, você procura descobrir se ela é verdadeira? (2º questionário)



Outra alteração de padrão verificada, com a redução de 22,2% para 11,1%, foi para a resposta Acredita na informação, pois foi compartilhada por alguém de sua confiança., em relação à checagem ou não de informações recebidas por amigos ou familiares próximos (figuras 7 e 8). Em seu lugar, ampliou-se as marcações à resposta Procura saber se a informação é mesmo verdadeira.

Figura 7 – Caso se depare com uma informação/ notícia que considere duvidosa ou polêmica, mas compartilhada por amigos ou familiares próximos, você: (1º questionário)



Figura 8 – Caso se depare com uma informação/ notícia que considere duvidosa ou polêmica, mas compartilhada por amigos ou familiares próximos, você: (2º questionário)



Aqui podemos retomar a análise iniciada nas figuras 1 e 2, sobre a confiabilidade na informação jornalística. Se nesses gráficos foi notável um aumento no uso de redes sociais e páginas da internet como fontes de informação, as figuras 9 e 10 acusam uma redução geral no uso das alternativas apresentadas como fontes para checagem das informações. Apesar disso, dada a redução, podemos observar que, mesmo também decaindo de 100% para 88,9%, a opção “Procura em páginas ou perfis de jornais conhecidos” se manteve com o maior número de respondentes, prevalecendo sobre as demais em todos os cenários, e sendo reforçada no questionário pós intervenção.

Figura 9 – Quando você precisa avaliar a veracidade de uma informação, como costuma fazer? (1º questionário)



Figura 10 – Quando você precisa avaliar a veracidade de uma informação, como costuma fazer? (2º questionário)



Também houve mudança em relação ao comportamento de compartilhamento das informações. O percentual daqueles que dizem não terem o costume de verificar previamente o conteúdo a ser compartilhado não foi alterado. Contudo, nota-se aumento daqueles que respondem Sim, mesmo quando as informações estão de acordo com minhas crenças e ideias, indo de 33,3% para 44,4% (figuras 11 e 12).

Figura 11 – Antes de compartilhar as informações recebidas, você costuma verificar a veracidade do conteúdo? (1º questionário)



Figura 12 – Antes de compartilhar as informações recebidas, você costuma verificar a veracidade do conteúdo? (2º questionário)



Por fim, a última alteração de perfil que consideramos válida registrar é o comportamento dos respondentes em relação à constatação de que uma notícia é, de fato, falsa (figuras 13 e 14). Anteriormente, as respostas versaram apenas em não ter reação (33,3%) ou informar sobre o conteúdo falso (66,7%). No questionário posterior, diminuíram os que afirmam não reagir (22,2%). Entretanto, nesse cenário, somente 56,6% informariam em qualquer hipótese sobre o conteúdo falso. Outros 22,2% afirmaram que o fariam somente se o conteúdo não estivesse de acordo com suas crenças de mundo. Tal resposta, assim como outros casos citados acima, vai de encontro ao esperado pela intervenção. Seria necessário o uso de mais instrumentos de coleta de dados para determinar o porquê dessa mudança de postura.

Figura 13 - Ao identificar que a notícia/ informação que recebeu é falsa, caso ela tenha vindo de um amigo ou familiar, você (1º questionário)



Figura 14 - Ao identificar que a notícia/ informação que recebeu é falsa, caso ela tenha vindo de um amigo ou familiar, você (2º questionário)



Um último dado que trazemos, preocupante, refere-se à confiabilidade das informações provenientes de empresas jornalísticas de abrangência nacional (figuras 15 e 16). Se no primeiro questionário o percentual afirmativo foi de 77,8%, no questionário posterior, esse quantitativo se reduziu para 55,6%. Uma das hipóteses que podemos formular é o fato de que, durante a intervenção, como será mostrado adiante, tratamos também da manipulação de informações em manchetes, de forma a privilegiar um ou outro posicionamento referente ao mesmo fato, mesmo que sem falsear a notícia. Será preciso uma análise do próprio conteúdo da intervenção, a fim de verificarmos se ela está apontada para a direção que pretendemos – ou seja, a de que os estudantes possam reconhecer falsas notícias e terem maior autonomia na verificação das informações. Esses objetivos, ao mesmo tempo que podem, sim, implicar uma maior desconfiança das grandes corporações de mídia, que notadamente produzem notícias enviesadas, não estão absolutamente de acordo com o planejado em nossa intervenção.

Por outro lado, indo nessa direção, parece-nos oportuno situar a prática jornalística em meio ao momento de pós-verdade que reconhecemos vivenciar. Em artigo de 2019, França, Suzart e Ribeiro alertam para o paradoxo vivido pelo jornalismo, uma profissão cuja matéria-prima, em tese, são os fatos, sendo o produto acabado, a notícia. E, no entanto, encontramos-nos em uma época em que os fatos perderam seu valor. Os autores apontam a cruzada da profissão, que precisa se reafirmar enquanto digna de credibilidade, bem como os critérios de apuração e validação de dados que lhe são inerentes.

Figura 15 - Você acredita que a informação proveniente das empresas jornalísticas, como as citadas nas perguntas anteriores, é confiável? (1º questionário)

Você acredita que a informação proveniente das empresas jornalísticas, como as citadas nas perguntas anteriores, é confiável?
9 respostas

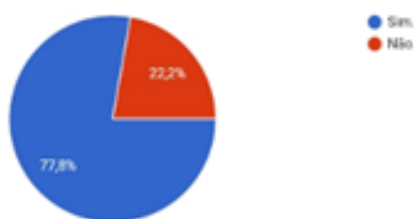


Figura 16 -Você acredita que a informação proveniente das empresas jornalísticas, como as citadas nas perguntas anteriores, é confiável? (2º questionário)



A intervenção – O segundo momento de análise da presente pesquisa se refere aos dados da intervenção, realizada entre a aplicação do primeiro e segundo questionário, e que recorre ao uso do estudo de caso como metodologia de ensino. Os autores consultados afirmam que essa estratégia, já presente em diversos cursos de graduação, especialmente aqueles de caráter aplicado/ prático, tem tido apropriação válida pela EPT. O uso do estudo de caso, assim, almeja desenvolver a capacidade de análise, reflexão, tomada de decisões e busca de soluções (Vieira, Vieira e Pasqualli, 2017), o que coaduna com o propósito maior do Ensino Médio Integrado – a formação ampla, em todos os âmbitos da vida, ou seja, o físico, intelectual e moral, e para o trabalho como forma de transformar sua realidade (Ciavatta, 2014).

A intervenção ocorreu em três momentos, sendo o mesmo o seu percurso, mas com estudantes distintos, conforme os horários disponíveis em cada turma. Podemos definir assim: turma 1, de estudantes de 3ª série do curso técnico em Agropecuária, turma 2, de estudantes de mesma série e curso, e turma 3, de estudantes do curso técnico em Informática para Internet, de 2ª série. De forma geral, observamos respostas similares entre os estudantes das turmas 1 e 2, com mudança de perfil para a turma 3. É importante reafirmar que em todas as práticas foram apresentados os mesmos casos, mas com reações singulares.

O momento foi iniciado com o questionamento sobre os termos pós-verdade e *fake news*. Sem que fosse apresentada uma definição, os estudantes divergiram sobre o que tais termos significassem. O observado nos três momentos é que todos haviam uma concepção correta do que seriam *fake news*, apesar de haver notado divergência entre as fontes disseminadoras. Enquanto nas turmas 1 e 3 não houve espontaneamente uma resposta sobre sua origem, na turma 2 observamos alguns estudantes que prontamente definiram o jornalista William Bonner e a emissora Rede Globo como criadores de notícias falsas.

Dando sequência, foram apresentados os conceitos de pós-verdade e notícias falsas, na tentativa de contextualizar o momento em que vivemos. Alguns conceitos sobre pós-verdade foram exibidos, a fim de que os estudantes pudessem se apropriar dos exemplos e tentar aplicá-los ao seu próprio

cotidiano. Não houve dificuldades na compreensão do termo notícias falsas, que foi trabalhado logo em seguida.

O primeiro caso trabalhado foi o do lutador Vitor Belfort, que compartilhou em suas redes sociais uma falsa notícia sobre um fictício General Benjamin Arrola, que teria dado um prazo para explicação, por parte do Tribunal Superior Eleitoral, de supostas irregularidades encontradas na apuração de votos pelas urnas eletrônicas. Caso não viessem tais explicações, continuava a notícia, já estariam posicionados os membros das forças armadas, para tomada do poder. Trata-se de uma notícia criada com propósito satírico, o que fica evidente pela cacofonia proposital no nome dado ao fictício general.

A notícia foi apresentada aos estudantes sem alarde, a fim de que avaliassem se algo de incomum ou incongruente ali havia. Nas turmas 1 e 2 os estudantes fizeram a leitura e, inicialmente, nada detectaram. Solicitados a fazerem a leitura em voz alta, perceberam a jocosidade presente no nome do general. A partir daí, perguntamos se essa notícia seria verdadeira. Os motivos apresentados para que não fosse, contudo, não recaíram sobre o nome do general, e sim sobre o fato de já haver passado o período mostrado na notícia, e nada ter ocorrido (em relação à tomada do poder pelos militares). Posteriormente, um dos estudantes alegou que a notícia poderia ser “brincadeira”, pelo nome do general apresentado. Na turma 3, a reação frente à notícia, constatando-a como falsa, foi imediata, pois grande parte dos participantes já conheciam a história e estavam contextualizados sobre essa realidade.

O caso, portanto, foi ilustrativo para apresentar o que chamamos de momento da pós-verdade, isto é, como as pessoas estão propensas a acreditar em informações que lhes chegam, mesmo que escassas de fatos verossímeis, apenas por estarem de acordo com o que pensam e desejam. Acentuamos o fato de que Vitor Belfort é uma pessoa pública e, portanto, com acesso a canais privilegiados de informação, mas ainda assim, se deixou levar pela emoção, acreditou e levou adiante a falsa notícia. Não obstante, reincide aqui a pós-verdade, trazida por Galhardi et al (2020) como “conjunto de circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes do que apelos à emoção e às crenças pessoais”.

O segundo caso exposto, fictício, foi proposto de forma igual para todas as turmas, ressalvadas as especificidades de cada uma. O propósito aqui foi diferenciar a escolha de termos que privilegiem um ou outro elemento de uma história (as versões do fato), do verdadeiro falseamento de notícias. Foram escolhidos dois estudantes, que estariam concorrendo, cada um, como cabeça de chapa para o Grêmio Livre Estudantil. Portanto, havia um interesse em disputa entre os dois participantes. Seguindo a história, ocorreria que, durante uma apresentação na Feira de Ciência e Tecnologia (evento utilizado para ancorar o caso à realidade, uma vez que trata-se de ocorrência real e recente), com elevado número de estudantes em um mesmo local, um dos concorrentes cairia no chão, fraturando o nariz. Imediatamente atrás dele, instantes antes da queda, estava o estudante oponente. Pelo momento tumultuado, era impossível identificar se o oponente havia empurrado o seu concorrente, ou se a

queda havia sido acidental. Dados esses fatos, e sem que pudessem ir além deles, os participantes foram desafiados a criarem manchetes que privilegiassem cada uma das candidaturas.

Nas três turmas, observamos que não houve dificuldade em criar as manchetes que usassem o fato a favor do candidato que havia caído e fraturado o nariz. Todas elas fizeram uso da queda para levantar suspeitas em relação à conduta do oponente. Houve casos de manchetes acaloradas, como uso dos termos “empurra” e “derruba”, e nesse momento fizemos a diferenciação entre as notícias falsas e aquelas verdadeiras. Foi mostrado que, enquanto se atendo aos fatos apenas (quais sejam, a posição em que estavam os dois oponentes, a queda e a fratura), era possível criar manchetes que fossem úteis a cada uma das candidaturas. Para o benefício do candidato sobre o qual recaíram suspeitas, sugerimos algo como “Candidato B se compadece de acidente vitimando seu concorrente ao Grêmio”, ou ainda, “Candidato B alega ser vítima de injustiça por queda de colega”. Por outro lado, ao extrapolar os limites éticos e os fatos, era possível recontar a história da forma que fosse mais conveniente. Ou seja, fazer uso de *fake news* para, a partir de um fato real, modificar a história conforme fosse conveniente para o uso. Surgiram então manchetes com uso das palavras “empurra”, “derruba”, “chuta”, todas mais voltadas a desqualificar o oponente sobre o qual recaíram as suspeitas. Os resultados desse caso foram similares nas três turmas.

Após esse momento, foi apresentada uma propaganda da Folha de São Paulo, datada de 1987. Na peça, em vídeo^[3], são narrados feitos grandiosos de um estadista, enquanto uma imagem vai sendo distanciada, até que seja formado seu rosto. A despeito de todos os fatos serem reais, trata-se de Adolf Hitler, cuja trajetória histórica dispensa mais informações. Assim, o uso pedagógico da peça foi, assim como o caso anterior, mostrar como é possível, a partir da seleção específica de fatos e de omissões propositais, controlar uma narrativa.

No percurso da intervenção, tentamos explicar as possíveis motivações para o crescimento na produção e circulação de *fake news*. O aspecto a que demos atenção, pela sua mais fácil compreensão, é diretamente relacionado aos operadores de mercado. Ocorre que a crescente concorrência por audiência envolve a mídia, seu estabelecimento como empresa e, mais ainda, com o crescimento dos conglomerados de comunicação. Assim, o acirramento dessa concorrência trouxe, como consequência, a disputa pelos furos e manchetes. Esses, em sua exaustão, passaram a dar lugar à espetacularização, com uso dos aspectos mais sórdidos para embalagem das notícias. É o que Loureiro e Gonçalves (2021) trazem como “inversão da lógica da notícia” - se a ideia original era ‘será comunicado porque é importante’, na atualidade impera o ‘torna-se importante, porque é comunicado’. Ocorre algo importante: com o deslocamento do chamado “polo emissor”, antes ocupado pelas empresas de mídia, para a população em geral, agora dotada de smartphones conectados à World Wide Web e com inúmeras plataformas disponíveis para produção e disseminação de conteúdo, tal competitividade pela audiência é, também, transferida – de um nível corporativo, passa-se a um pessoal. “Os indivíduos tornaram-se ‘novos’ operadores” (Loureiro, Gonçalves, 2021), porém sem o crivo mínimo de regulação que atua nas corporações midiáticas.

A motivação para produção e circulação de notícias falsas, portanto, é bastante abstrata, pois trata-se de reguladores absolutamente pessoais. Entre esses, apontam-se os de motivação religiosa, política e aqueles que visam obtenção de vantagens económicas. Com base nesses pontos, foram apresentados outros quatro casos, já dentro da seção da intervenção que se preocupou em tratar das agências de checagem. Os casos apresentados, já elencados na parte anterior deste relato, versam sobre as notícias relacionadas à pandemia de Covid-19 e às eleições brasileiras. Especialmente em relação ao novo Coronavírus, destacamos os prejuízos imediatos que a circulação de notícias falsas trouxeram à população, como dúvidas sobre adoção das medidas de prevenção, recusa das vacinas e rejeição às medidas de isolamento social. Galhardi et al (2021) ressaltam que, no período de pandemia, a combinação de pós-verdade e *fake news* tornou-se perigosa, possibilitando disseminação de orientações anticientíficas e prática de charlatanices, ampliando o avanço da infecção e mortes pela doença. A título de exemplo, mas sem que considerássemos um caso a ser tratado, foi exposta a notícia[4] dos nova-iorquinos que ingeriram produtos de limpeza para combate ao vírus SARS-CoV-2, após fala irônica do presidente dos Estados Unidos à época.

A reação nas três turmas foi de surpresa em relação à notícia sobre a ingestão de produtos de limpeza, mas de relativa indiferença quanto aos demais casos. Inferimos aqui que esses últimos não apresentam uma consequência imediata da disseminação de falsas informações, não levantando assim, um sentimento de comoção ou espanto. As turmas 1 e 2 desconheciam a atuação das agências de checagem, embora alguns estudantes já conhecessem uma das agências – sem, no entanto, ter ciência sobre o seu mecanismo de atuação. Na turma 3, a maioria dos participantes tinha conhecimento sobre como atuavam as agências, ainda que não conhecessem todas as que foram apresentadas. A apresentação, em todas as turmas, incluiu o nome de cada agência citada, para que pudessem acompanhar o trabalho, caso fosse do interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da pós-verdade, e conseqüentemente das notícias falsas, urge de ser trabalhada no contexto educacional. Primeiro, porque estamos falando de cidadãos em formação, que necessitam compreender o atual contexto de desinformação em que vivemos, a fim de que possam se posicionar de forma consciente e crítica em suas escolhas como pessoas e profissionais. Em segundo lugar, porque a ampliação de canais emissores, somada à incipiente regulação de conteúdo na internet, ainda são realidades em construção, que despontaram nos últimos 20 anos. Assim, não se trata de um cenário consolidado, mas que, ao contrário, se movimenta e expande, com a constante adoção de inteligência artificial e massificação do acesso a equipamentos e internet. Logo, parece-nos muito claro que essa realidade precisa ser apresentada e explanada no contexto da formação.

Algumas inferências foram possíveis, a partir da intervenção realizada. A primeira delas, é a de que justamente as turmas em etapa final de formação, 1 e 2, mostraram-se as mais distantes do debate sobre notícias falsas. Apesar de não termos aqui evidências suficientes para afirmações precisas, é

importante lembrar que a distinção principal entre esses estudantes e os da turma 3 foi o curso. Assim, abrem-se possibilidades de estudos posteriores, com as dúvidas seguintes: o percurso formativo do curso técnico em Agropecuária, por sua especificidade, não insere os estudantes no debate sobre o contexto da realidade virtual em que vivemos, e suas implicações, enquanto o percurso do curso técnico em Informática para Internet o faz? Ou, sem que se tratem de dúvidas excludentes, o perfil de estudantes que buscam cada um dos cursos, incluindo sua realidade familiar, é o determinante sobre seu interesse e conhecimento sobre essas temáticas?

Outra inferência possível é sobre o acerto da própria intervenção, em relação a seus objetivos esperados, dado que algumas respostas registradas nos questionários, como já explanado, divergiram dos resultados que se propunha alcançar. Supomos que um refinamento da apresentação e de seu conteúdo, atendo-se mais aos casos e menos a explicações teóricas sobre a origem e motivação das notícias falsas, pode se fazer útil, inclusive por propiciar menor dispersão dos participantes. Essas suposições poderão ser avaliadas em realizações posteriores da intervenção, no percurso da pesquisa a ser construída dentro do Programa de Pós-Graduação em EPT.

Por fim, ressaltamos que a dificuldade em engajar participantes para esse estudo de caso pode mostrar, por um lado, uma falta de importância conferido ao tema, que já é tão constantemente “batido” no cotidiano midiático, independentemente da plataforma. Além disso, novamente importa dizer que os resultados aqui demonstrados, relacionam-se a um número reduzido de participantes, impossibilitando conclusões mais generalizadas, mas apenas apontando a evidente necessidade de ampliação do estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo, Dra. Rhanya Rafaela Rodrigues e ao professor Dr. Júlio César Ferreira pelas valiosas contribuições no desenvolvimento desse estudo experimental. Também seguem meus agradecimentos à professora Dra. Ondina Maria da Silva Macedo e, novamente, à Dra. Rhanya Rafaela Rodrigues, por terem possibilitado o contato com seus discentes, a fim de viabilizar esse trabalho.

REFERÊNCIAS

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1 – jan. – abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Costa, Alexandre de Souza et al. O uso do método estudo de caso na Ciência da Informação no Brasil. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**. Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/issue/view/4869>. Acesso em 02 dez. 2022.

DAMASCENO, Márcia Marques; GOMES, Dávila Oliveira; GOMES, Dalila Oliveira; MAGALHÃES, Paulo Ricardo de Carvalho. Fake News e Pós-Verdade: um estudo filosófico acerca do surgimento das notícias falsas. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.7, p. 70215-70225 jul. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n7-276>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FRANÇA, João Marcos Maia de Santana da. SUZART, Mayara Souza. RIBEIRO, Daniela Costa. **Pós-verdade e fake news: o jornalismo na contemporaneidade. Comunicação e jornalismo: conceitos e tendências 3**. In: HRENECHEN, Vanessa Cristina de Abreu Torres (Org.) Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/comunicacao-e-jornalismo-conceitos-e-tendencias-3>. Acesso em: 27 jun. 2022.

GALHARDI et al. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, n. 25 (Supl.2), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>. Acesso em: 20 nov. 2022

GOMES, Alberto Albuquerque. Estudo de caso – planejamento e métodos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/187>. Acesso em: 07 dez. 2022.

LOUREIRO, Robson; GONÇALVES, Emerson Campos. (Semi)formação no contexto das fake news e da pós-verdade na sociedade excitada – de Adorno a Türcke. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, e225778, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698225778>. Acesso em 19 nov. 2022.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 20, n. 63, out. - dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NETO, Hélio da Silva Messeder; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Uma análise do materialismo histórico-dialético para o cenário da pós-verdade: contribuições histórico-críticas para o ensino de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1320-1354, dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1320>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PESCADOR, Cristina M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem nos nativos digitais. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Eixo 7 – **Educação e Recursos Midiáticos**. Maio de 2010. Caxias do Sul, RS. Disponível em: <https://tinyurl.com/59tfycef>. Acesso em: 02 dez. 2022.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; PASQUALLI, Roberta. Estudo de caso como estratégia de ensino para a Educação Profissional e Tecnológica. Série-Estudos. Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 143-159, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.1012>. Acesso em 10 set. 2022.

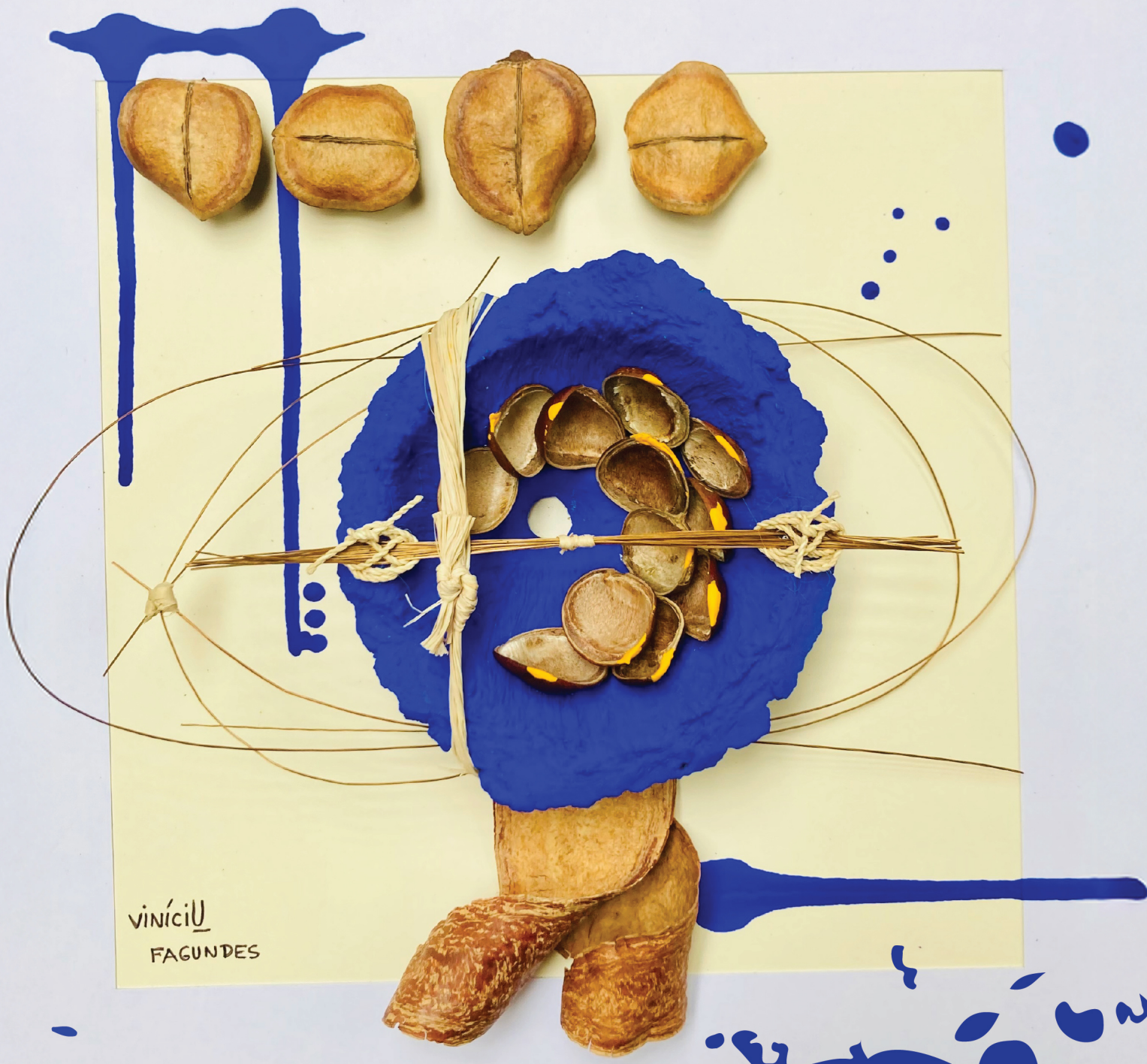
NOTAS

[1] Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, do Ministério da Educação, 91,5% dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da Rede Federal estão na faixa entre 15 e 19 anos. Acesso em 20 jun 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>.

[2] Fonte: Plataforma Nilo Peçanha/ MEC.

[3] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3aeweCXBU0g>. Acesso em 20 nov. 2022.

[4] Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/25/ny-tem-30-chamados-por-ingestao-de-desinfetante-melhor-prevencao-e-higiene.htm>. Acesso em 20 nov.2022.



viníciu
FAGUNDES

SOBRE OS ORGANIZADORES



Fátima Suely Ribeiro Cunha

Doutora em Educação Científica e Tecnológica, mestre em Sociologia Política, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora efetiva no Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos na área de Pedagogia. Docente no Programa Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e docente colaboradora no Mestrado em Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, no âmbito da cooperação técnica Sul-Sul bilateral entre Brasil e Timor-Leste.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1444442249144683>

ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3975-4630>.



Gustavo Lopes Ferreira

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília e professor no Instituto Federal Goiano e credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

E-mail: gustavo.ferreira@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8216024102818214>



Denise Dias

Graduada em Letras modernas Português-Francês, pela UFG; em Direito pela PUC Goiás; Especialista em Literatura pela Universidade Salgado de Oliveira, em Direito administrativo e constitucional pela Academia Militar de Goiânia. Mestre pela PUC Goiás em Letras. Doutora, pela Universidade de Brasília com codiplomação com a Université de Rennes II em Literatura e Langues, Littératures et Civilisations romanes. Pós-doutorado na UNEB – Alagoinas, na área. Pós-doutorado em curso na PUC – Goiás na área de letras. Professora IF Goiano, nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Francesa pertence ao quadro permanente do programa de pós-graduação ProfEPT.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3831323207268046>.

ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8508-1257>.



Jenerton Arlan Schütz

Pós-Doutorado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutor e Mestre em Educação nas Ciências. Licenciado em Sociologia, História e Pedagogia. Atualmente é Docente e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Pesquisador Associado na Cátedra UNESCO (Juventude, Educação e Sociedade) da Universidade Católica de Brasília. Atuou como Docente e Pesquisador Visitante no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6075418179655079>

ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>.



Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

Bacharelado em Administração de Empresas pela Universidade Federal da Bahia (1992), Licenciatura Plena com Habilitação em Administração pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1997). Bacharelado em Direito pela UniEvangélica (2022). Especialista em Controladoria e Finanças pela PUC-GO, Mestre em Administração pela PUC - Minas (2005) e Doutor em Administração pela Universidade de Brasília - UNB / Universidad Jaume I - UJI - Espanha (2016). Professor Visitante na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (2023). Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Docente permanente credenciado junto ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT do IF Goiano Campus Ceres e Programa de Mestrado em Administração do IF Goiano Campus Rio Verde. Tem experiência na área de Administração e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Empreendedorismo, Arranjos Produtivos Locais ou Clusters, Spin-Offs, Direito e Justiça, Educação Profissional e Tecnológica.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5898933911701945>

ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1587-0597>



INSTITUTO FEDERAL
Goiano



EDITORA
IF GOIANO

PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

