

ORGANIZAÇÃO
DAYSE LÚCIDE SILVA SANTOS



*nós vemos você*s

Aprendizados, fundamentos e desafios na
implementação de Cursos Técnicos na
Educação Profissional e Tecnológica no
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais -
Campus Diamantina (2017 a 2019)

Dayse Lúcida Silva Santos
(Organizadora)

NÓS VEMOS VOCÊS:

Aprendizados, fundamentos e desafios na
implementação de Cursos Técnicos Integrados na
Educação Profissional e Tecnológica no Instituto
Federal do Norte de Minas Gerais - Campus
Diamantina (2017 a 2019)

1ª edição

IFNMG
Diamantina – Minas Gerais
2021

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS

Reitora do IFNMG Joaquina Aparecida Nobre da Silva

IFNMG - Campus Diamantina

Diretor-Geral Júnio Jáber

Diretora de Ensino Flor Murta

Departamento de Administração e Planejamento Antônio Marcos Rodrigues dos Santos

Imagem da Capa

Desenho: Maysa Silveira da Silva. Estudante do 2º Ano do Curso Técnico Integrado de Teatro do IFNMG - Campus Diamantina.

Digitalização e Cor: Henrique Costa Barbosa. Estudante do 1º Ano do Curso Técnico Integrado de Teatro do IFNMG - Campus Diamantina.

Orientador de Arte: Pedro Braga

Comissão de Revisores dos artigos (Portaria 17/2020 IFNMG - Campus Diamantina)

Dayse Lúcida Silva Santos

Elizabeth Moreira Gomes

Katiúscia de Sousa Pereira Silva

Málter Dias Ramos

Marli Silva Froes

Ramony Maira da Silva Reis Oliveira

Revisão de Normas Técnicas

Dayse Lúcida Silva Santos e Ramony Maira da Silva Reis Oliveira

Ficha Catalográfica

Maria Dalva Ribeiro Lopes – Bibliotecária

©2021 por vários autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Editoração eletrônica/ diagramação: Laís Galliac Queiroz Jardim

Organização e preparação de originais: Dayse Lúcida Silva Santos

Projeto de capa: Laís Galliac Queiroz Jardim

Bibliotecária: Maria Dalva Ribeiro Lopes / CRB6 2144

//Todos os autores são responsáveis pelas ideias e textos de sua autoria inseridos nessa edição.//

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IFNMG - Campus Diamantina

Bibliotecária: Maria Dalva Ribeiro Lopes / CRB6 2144

[ISBN em processo de solicitação]

N 897 NÓS VEMOS VOCÊS: aprendizados, fundamentos e desafios na implementação de Cursos Técnicos Integrados na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Diamantina (2017 a 2019) / Organizado por Dayse Lúcida Silva Santos.- Diamantina, MG: Edição IFNMG - Campus Diamantina, 2021.
367 p. : il.

ISBN

1. Educação Integrada. 2. Cursos Técnicos Integrados. 3. Projetos - Ensino. 4. Professor - Atuação profissional. 5. Educação Politécnica. I. Santos, Dayse Lúcida Silva (org.). II. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. V. Título.

CDD 373.246

Os artigos reunidos neste livro advêm do desejo de compartilhar a experiência vivenciada por vários atores sociais na construção do Projeto de Ensino Integrado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) no Campus Diamantina, situado no Alto Jequitinhonha, em Minas Gerais. Esses estudos ocorreram entre os anos de 2017 e 2019 e apresentam o diálogo dos aprendizados, dos desafios e dos fundamentos para a ação educativa no processo de implantação de cursos integrados entre as áreas técnicas e do ensino básico no nível médio, notadamente em cursos de Informática, Meio Ambiente e Teatro. O leitor se deparará com experiências diversas, escritas por pessoas que participaram do processo e que buscaram novas formas de conceber o mundo educacional e seus diferentes processos de aprendizagens múltiplas, coletivas, colaborativas e transversais. Esse investir educacional não se encerra nesse livro, pois nos concebemos num constante caminho. Por isso, esperamos que essa publicação ressoe a dedicação e o entusiasmo que cultivamos pela educação.

Nenhum de nós é melhor do que todos nós juntos! Enquanto este livro estava sendo gestado, ainda no seu início, esta frase, que faz parte da memória afetiva dos servidores, estudantes e colaboradores, estampava uma das paredes de um modesto espaço cedido para o início das atividades do IFNMG, na cidade de Diamantina. E enquanto o primeiro prédio do Campus era edificado, uma outra construção ainda mais desafiadora acontecia ali: a construção de um modo de gestão na perspectiva da coletividade e a implementação de uma nova proposta político-pedagógica dos cursos técnicos integrados na Educação Profissional e Tecnológica.

"Nós Vemos Vocês" convida o leitor a conhecer a construção coletiva desse projeto, cujo recorte temporal ao qual nos debruçamos (2015-2020) marca um momento de intensos debates, trocas e cuidadosa preparação para que o terreno fosse fértil, mas que não pretende ser nem o começo e nem o fim. Uma caminhada a qual se constrói o caminho e o caminheiro ao mesmo tempo.

Tendo como ponto de confluência o projeto em comum que é a implementação do próprio campus em sua essência, múltiplas perspectivas e experiências educacionais são compartilhadas, contribuindo para compreender e pensar, em dialogia com a ação concreta, o IFNMG e a Rede Federal de Educação a qual este se conecta. Deste modo, nós os convidamos para que venham conosco nessa viagem, uma travessia pelas narrativas daqueles que conceberam e implantaram a desafiadora mudança administrativa e pedagógica presente no Campus Diamantina. Travessia marcada pela coragem, foco e determinação pautada em teorias e métodos do campo da Ciência da Educação.

Por fim, afirmamos que as páginas deste livro desafiarão o leitor a conhecer um novo capítulo da história do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, coletivamente construído pelo IFNMG Campus Diamantina.

Júnio Jáber - Diretor Geral do IFNMG - Campus Diamantina

Flor Murta - Diretora de Ensino do IFNMG - Campus Diamantina

Agradecimentos

Agradecemos enormemente a todos aqueles que colaboraram com a proposta que apresentamos, especialmente quando ela timidamente nasceu como projeto de ensino do IFNMG Campus Diamantina. Nossa gratidão a todos que abraçaram a ideia para que, nesse momento, possamos experienciar coletivamente as vivências educativas em sua plenitude.

Sumário

Apresentação.....	11
Dayse Lúcida Silva Santos	
 Parte 1 . Trajetórias, Gestão do Ensino e Compartilhamento de conhecimento	
Gestão na Perspectiva da Coletividade do IFNMG - Campus Diamantina: os saberes necessários à prática pedagógica integrada e colaborativa.	17
Júnio Jáber	
Construção Compartilhada de Conhecimento: uma experiência do Curso Técnico em Teatro do IFNMG - Campus Diamantina	40
Mariana Emiliano Simões	
Gestão do Ensino no IFNMG e os Projetos de Cursos Inovadores: Trajetórias e Perspectivas.	52
Luciana Gusmão de Souza	
Ricardo Magalhães Dias Cardozo	
Thiago Lamonier Souza Gomes	
Implantação de uma nova unidade do Instituto Federal de Diamantina.....	67
Shirley Gomes Oliveira	
Adeizete Gomes Silveira	
Allan Júlio Santos	
Keila Marinalva Bento Lima	
 Parte 2. Resignificações	
Atuar! Processos formativos para o palco da vida: Agir comunicativo e autonomia nos projetos dos Cursos Técnicos em Teatro do IFNMG - Campus Diamantina e do IFPR Campus Jacarezinho	99
Leonardo Machado Palhares	
Cursos de Teatro do IFNMG em Diamantina: Inovação a partir da arte	114
Flor Murta	
Mariana Emiliano Simões	
Diálogos sobre a Construção do Artista Teatral: relato de experiência no Curso Técnico em Teatro no IFNMG	125
Gregório Hernández Pimenta	
Pedro Braga	
 Parte 3. Discussões em torno do currículo, práticas interdisciplinares e Núcleo Integrador	
A Interdisciplinaridade como elemento central do currículo: uma experiência no Campus Diamantina.	151
Elizabeth Moreira Gomes	
Glayton Andrade Souza	

Ressignificando habilidades e competências no contexto da diversidade curricular do IFNMG - Campus Diamantina.....164

Bruno Lopes de Faria

Claudiane Moreira Costa

Cléber Silva e Silva

Janainne Nunes Alves

Uma abordagem interdisciplinar para o ensino das Ciências ambientais: Estudo de Caso na Serra do Espinhaço/MG.182

Emerson Delano Lopes

João Antônio Motta Neto

Paulo Marinho de Oliveira

Parte 4. Núcleo Integrador

Núcleo Integrador: Integração de conteúdos na organização curricular do Ensino Médio Integrado198

Ana Maria Leite Lobato

Claudiane Moreira Costa

Cleber Silva e Silva

A atuação do professor como profissional reflexivo e integrador: Experiência com a disciplina Estatística Aplicada.....212

Wallas Siqueira Jardim

Avaliação do Núcleo Integrador feita pelos alunos dos Cursos Integrados do Campus Diamantina: repensando o fazer educativo.....221

Sulamita Maria Comini César

Marli Silva Froes

13 razões...235

Ana Flávia Costa da Silveira Oliveira

André Silva de Oliveira

Parte 5. Representações, Avaliações e o que se espera da Escola

Representações sociais que os professores têm dos estudantes percebidas nos Portfólios do IFNMG - Campus Diamantina248

Dayse Lúcida Silva Santos

Lilian Betânia Reis Amaro

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira248

Avaliação do primeiro ano dos Cursos Integrados do IFNMG - Campus Diamantina sob a ótica dos alunos: aspectos da permanência e êxito.....267

Bruna Mendes Oliveira

Edson Antunes Quaresma Júnior

O que eu espero da Escola? Propósitos e projetos de vida dos alunos de Ensino Médio Integrado do IFNMG Campus Diamantina: uma análise de seus Portfólios.....286

Clarice Lisandra David

Parte 6. Projetos e Residência Pedagógica

Projetos de ensino para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio Técnico do IFNMG - Campus Diamantina.....303

Amanda Dias Araújo

O Discurso sobre a aplicabilidade do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), do ponto de vista dos alunos, pais e servidores do Campus Diamantina.....316

Denise Mendes Santos

Helvécio D'Ávila Lima

Katiúscia de Sousa Pereira Silva

A residência Pedagógica e o Ensino no IFNMG: Contribuições para a Formação Inicial de Professores de Química326

Janainne Nunes Alves

Pedro Henrique Jesus Silva

Outras conversas.

Relatório de Pesquisa Letramento Digital no IFNMG (abril/2020).....339

Dayse Lúcida Silva Santos

Glayton Andrade Souza

Ramony Maria Silva Reis Oliveira

Renato Harly Rodrigues da Silva

Shirley Gomes Oliveira

Os autores360

Apresentação

Dayse Lúcida Silva Santos

*Certos momentos nos são tomados e outros ainda se perdem no vento;
mas a coisa mais lamentável é perder tempo por negligência.*

(SÊNECA, Aprendendo a viver)

Os artigos aqui reunidos advêm do desejo de registro e de comunicação referente ao desenvolvimento de um trabalho na área de educação, na cidade de Diamantina, Alto Jequitinhonha, Minas Gerais/Brasil. Sempre nos deparamos com várias indagações que podem até embalar nossa vida, e isto não é diferente para os indivíduos que se ocupam do ato de ensinar e aprender. Tomando como máxima a perspectiva otimista, baseada no pensamento do filósofo estoico, escolhemos não negligenciar a nossa trajetória de trabalho no sentido de dar publicidade ao caminho que percorremos no processo de implantação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio até o presente momento.

“Nós vemos vocês” é um livro construído nessa esteira de pensamento. A intenção é registrar a experiência vivenciada por vários atores sociais, que de uma forma ou de outra, experienciaram a construção do Projeto de Ensino Integrado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG em um de seus *Campi* mais recentes, o Campus Diamantina, criado em dezembro de 2014.

É relevante pensar, como já dito, que caminho foi percorrido. Também, indagar: o que essa equipe compreendeu que não poderia ser negligenciado ao se realizar a interiorização das ações educativas, notadamente para o ensino profissional técnico e tecnológico? Quais desafios encontraram? O que mais incomodava na forma pela qual a Educação Técnica Integrada ao Ensino Nível Médio vinha sendo desenvolvida?

Tínhamos consciência de que o debate com a comunidade era fundamental, bem como a formação da equipe que estava estudando a montagem do Projeto dos Cursos Integrados. Dessa forma, ocorreram conversas com a comunidade

diamantinense, bem como constituímos grupos de trabalho (GTs), para debater e estudar a legislação e as práticas vigentes concernentes ao Ensino Integrado. Todavia, observar *in loco* o que vinha sendo produzido na rede federal de ensino técnico e tecnológico, colaborou de modo ímpar para a construção deste trabalho. Em particular, referimo-nos às visitas que a equipe de Diamantina fez ao Campus de Jacarezinho, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), oportunidade de ver a experiência desenvolvida nessa Instituição que apresentava aspectos inovadores para se pensar a Educação Técnica Integrada.

Destacamos essas visitas, pois elas deram significado e apontaram caminhos possíveis para as indagações descritas anteriormente. Não era possível interiorizar a rede federal sem maior conhecimento dos desafios que as sociedades atendidas enfrentavam em seu dia a dia. Não fazia sentido, ao atender a uma população de cerca de 50 a 100 mil habitantes, não atentar para os problemas advindos da separação entre os conhecimentos da Matriz Tecnológica e da Matriz do Ensino Básico (ou Propedêutico). Ainda, não seria possível desenvolver um projeto político pedagógico que não considerasse o protagonismo estudantil e nem a capacidade de escolha dos estudantes.

Seguimos com o pensamento voltado para a resolução de questões observadas no Ensino Integrado e nos grupos de trabalho que foram criados, debatíamos várias questões, a saber: a carga horária que era considerada muito alta para educação integrada; o pouco tempo livre para o estudante se relacionar e vivenciar o mundo atual; a real falta de integração entre as unidades curriculares da área Técnica e da área do Ensino Básico; a ausência de debates atuais nas matrizes de ensino dos Cursos Integrados, notadamente sobre diversidade, arte, cultura e a dimensão prática dos conhecimentos. Mas estes não eram os únicos problemas com que nos defrontávamos. Havia outro que era pior e que nos consumia. Traduzimos tal anseio nas perguntas: será que daríamos conta de construir um projeto pedagógico responsável, sério e que se propusesse a resolver os problemas percebidos até aquele momento? Ou iríamos simplesmente repetir a velha conhecida separação entre as Matrizes Técnicas e as do Ensino Básico?

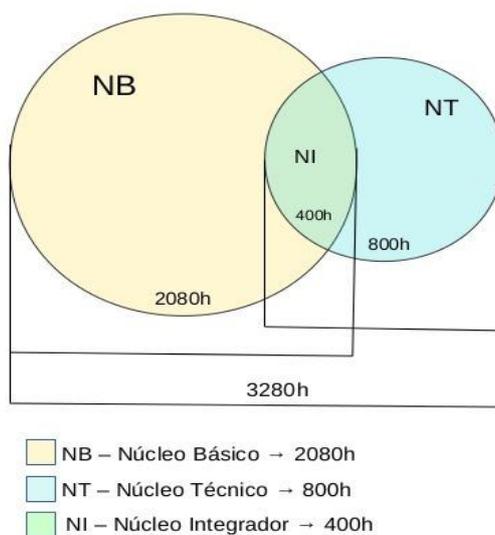
A maioria dos docentes do Campus Diamantina possui longa trajetória no ensino, o que nos fez ter a certeza de um caminho conhecido no ato de ensinar no Ensino Médio e Técnico, e mesmo na Graduação. Conhecíamos esse caminho.

Todavia, tínhamos a certeza de que era necessário criar uma trilha diferente como equipe responsável e engajada. Resolvemos então assumir um novo propósito.

Em 2017, os projetos dos Cursos Integrados do Campus Diamantina já apresentavam respostas a essas indagações e, sobretudo, assumia-se no Instituto Federal do Norte de Minas a necessidade de repensar os rumos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no tocante ao Ensino Integrado. A base teórica e prática dos projetos aprovados nas instâncias da Instituição dão mostras de que há lugar para a inovação no ensino e que a atual sociedade é marcada pela diversidade e complexidade, logo, as nossas ações precisam ser repensadas e revistas, sempre.

Dessa forma, os projetos de integrado em Informática e Meio Ambiente, e posteriormente o projeto de Teatro, já apresentavam o mínimo de 3200 horas para desenvolver em 3 anos os conhecimentos Técnicos e do Ensino Básico; ainda, apresentavam um Núcleo Integrador, com carga horária específica (400 horas) e, na lógica da teoria dos conjuntos da matemática, destinamos uma carga horária específica para tratar de conhecimentos que estão presentes tanto no Núcleo Básico (NB) quanto no Núcleo Técnico (NT). Tais projetos se encontram em consonância com as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (RES Nº 6, 20 DE SETEMBRO DE 2012) e foram traduzidos pela equipe de trabalho do Campus Diamantina a partir da figura a seguir.

Figura 1. Relação das matrizes nos Cursos Técnicos do IFNMG



Fonte: Imagem produzida pela servidora Maria Alice. Projeto Pedagógico do Campus Diamantina. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-cursos/cursos-tecnicos> acesso em 27/08/2020.

A existência de um Núcleo Integrador dentro dos Projetos Pedagógicos instigou que se repensassem as atribuições do setor pedagógico no ensino, estimulando-o a pensar formas de enfrentamento às dificuldades encontradas, bem como à gestão do ensino em si. O Núcleo Integrador apresenta, ainda, uma característica na gestão da Instituição: ele é comum a todos os Cursos do Integrado do Campus, ampliando as possibilidades de interação do sujeito no espaço escolar e sua possibilidade de escolha, bem como o exercício da autonomia que é um dos pilares do projeto.

Na prática, notamos que superar o tecnicismo é fundamental. Avançar para uma formação omnilateral, cujo princípio assenta-se na interdisciplinaridade, e contrapõe-se à superação da hierarquização de conhecimentos, subjaz construir múltiplas possibilidades de percursos formativos embargados de significados para os estudantes, visto que eles são partícipes do processo de construção de seu currículo.

Dentro de um processo de construção coletiva dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados do Campus, optamos em destacar a nossa escolha, demarcar outro caminho. Os textos reunidos nesse livro demonstram parte do esforço resultante da ação de implementação do Projeto de Ensino Integrado do Campus Diamantina.

Ressaltamos que reunimos alguns autores e atores sociais que participaram desse processo de construção da lógica de ensino a ser implantada em Diamantina, Minas Gerais. Envolvermos tanto os servidores técnico-administrativos, que por vezes se dedicavam aos seus estudos de mestrado e se envolviam umbilicalmente com os desafios da educação; como também os professores que oportunizaram a si próprios e à comunidade atendida, a criação de outra práxis, uma nova experimentação educacional. Várias pessoas contribuíram na feitura deste trabalho, pessoas que chegaram na Instituição em diferentes tempos e outros que acompanharam à distância as experiências desenvolvidas, mas todos foram se apropriando e criando certa empatia com as possibilidades e potencialidades que o projeto em questão permitiu.

Na primeira parte do livro, o leitor encontrará discussões afeitas à área de gestão do ensino, de compartilhamento de conhecimentos e da trajetória da Instituição criada em dezembro de 2014, no IFNMG. A segunda parte do livro

denominada “ressignificações”, destinamos espaço para a riqueza da arte em nossas vidas, do quanto é importante no Ensino Técnico e Tecnológico a matriz cultural densa para a constituição de um ser mais completo e complexo.

Já na terceira parte do livro, a interdisciplinaridade marcou a atenção dos atores sociais e educacionais do Campus Diamantina, bem como as discussões afeitas ao currículo que demarcassem maior protagonismo estudantil, e que favorecessem a criação e as escolhas também dos docentes. A quarta parte do livro envolve discussões mais diretas sobre o Núcleo Integrador e proporciona a reflexão sobre algumas das temáticas trabalhadas pelos professores do Campus Diamantina do IFNMG.

Na quinta parte desse estudo, o leitor se deparará com reflexões sobre as representações sociais que os professores têm dos estudantes, algumas discussões sobre avaliação e a percepção sobre como os alunos demonstraram, por meio dos Portfólios, a sua expectativa ou projetos de vida em relação à vida escolar encontrada na Instituição. A sexta parte apresenta discussões sobre os projetos de ensino e observações sobre a residência pedagógica de estudantes da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) ocorrida na instituição. Além disso, uma breve análise sobre as impressões do processo de implementação do Ensino Médio Integrado conforme a visão dos estudantes, pais e servidores do Campus Diamantina. O último texto, denominado “outras conversas”, apresenta o relatório de um estudo realizado no âmbito da instituição com vistas a compreender melhor como se dá o letramento digital dos estudantes e dos servidores para que tenhamos condição de melhor gerir a Instituição Pública de Ensino com vistas ao estabelecimento de políticas institucionais adequadas.

Como não se banha na mesma água de um rio por duas vezes, visto que nem a água, nem nós, somos mais os mesmos - já advertia Heráclito -, também não se aplica a mesma solução para situações diferentes. Por isso, esse livro é fruto de um trabalho coletivo específico para situações observadas no Alto Jequitinhonha. Todavia, esperamos que possa vir a colaborar para pensarmos outras trilhas, construindo caminhos de significância na educação.

Dayse Lúcida. Diamantina/MG.
Primavera de 2020, ainda vivendo a pandemia gerada pela COVID 19.

Parte 1

*Trajetórias,
Gestão do Ensino e
Compartilhamento
de conhecimento*

Gestão na Perspectiva da Coletividade do IFNMG - Campus Diamantina: os saberes necessários à prática pedagógica integrada e colaborativa.

Júnio Jáber

Resumo: O presente artigo é um relato de experiência baseado em minha trajetória profissional como Diretor Geral e Docente do IFNMG - Campus Diamantina, com vistas à construção de uma gestão escolar e acadêmica na perspectiva da coletividade que envolve múltiplos atores sociais no período de implantação do Campus entre dezembro de 2014, quando fui nomeado Diretor Geral, até o presente ano de 2020.

Palavras Chave: Gestão, Coletividade, Integração Curricular, Ensino Médio Integrado.

1. Caminheiros, caminhemos.

*Caminhante, são tuas pegadas; o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho; se faz caminho ao andar
ao andar se faz caminho; e ao voltar a vista atrás;
se vê a senda que nunca; se há de voltar a pisar
Caminhante não há caminho; senão há marcas no mar...*

Antônio Machado (1875-1939) *Provérbios e Cantares*

Iniciar um projeto educacional, seja ele qual for, é desafiador e complexo, uma vez que, por sua natureza, é inserido em um todo orgânico multiconectado a faces e interfaces que se correlacionam às diversidades socioculturais, econômicas e políticas. Nesse particular, Morin, um dos expoentes do pensamento complexo, demonstra que “a inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável” (2002, p. 14). Então, a pergunta mais simples e cabal: *por onde começar?*, conserva em seu interior o peso existente em iniciar a jornada.

No caso do IFNMG - Campus Diamantina a jornada começou com diversos elementos socioeducacionais que se apresentavam para repensar a construção do modelo de Ensino Médio Integrado. Certamente, antes mesmo de mudar o Currículo Escolar, é perceptível a necessidade de uma proposta de gestão que valorize a coletividade como elemento central de ação, qual seja, gestão participativa e democrática, integrada e integradora, sobretudo, colaborativa, em torno de ações que se estruturassem como pilar para a construção de um projeto de Campus. Neste quesito, investiram-se esforços para que os servidores (as), colaboradores (as) terceirizados (as), alunos (as) e comunidade de inserção pudessem se sentir pertencentes e partícipes da proposta de Campus, ou seja, não como expectadores, mas como artífices de uma nova página na história das Instituições de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), de tal sorte que:

Com exceção dos professores, considerando apenas o que se passa dentro da escola, o diretor é (...) figura (...) importante a impactar no aprendizado dos alunos. Essa é a conclusão de um dos mais citados artigos acadêmicos sobre liderança na escola, publicado em 2004 pelos pesquisadores Kenneth Leithwood, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson e Kyla Wahlstrom. Os mesmos autores, ao fazerem novamente, em 2010, uma revisão da literatura acadêmica internacional sobre o tema, concluem que, “até o momento, não há registro de um único caso de transformação positiva na escola na ausência de liderança talentosa.” (GOIS, 2020, p.29).

Posto isso, significa dizer que é mister trazer para o seio da práxis organizacional, o diálogo, a escuta, a partilha de informações, a tomada de decisões com vistas ao planejamento e execução coletiva de metas e ações. Não só concordo com Gois (2020), bem como amplio a citação acima, afirmando que, além dos docentes, atores da atividade fim, destaco os trabalhadores (as) da atividade meio - os técnicos administrativos e colaboradores terceirizados (as) - como sujeitos a serem ouvidos nesse cenário de uma construção que se quer democrática.

Inquestionavelmente trazer todos os atores envolvidos no processo de implantação do Campus e, coletivamente, debater seus desejos, percepções, perspectivas, anseios, projetos educacionais; bem como além de voz, terem poder de voto e veto nas tomadas de rumos e nas diretrizes do Campus foi fundamental para que saíssemos de uma gestão monocrática (comum em Instituições de Ensino, infelizmente) para uma gestão democrática, integrada ao bem comum e colaborativa

que conceituarei de *Gestão na Perspectiva da Coletividade*; tema central deste relato de experiência.

Eventualmente, esse modelo de gestar o Campus permitiu que a equipe pensasse em outras formas de estabelecer vínculos com o trabalho, com o ser e estar servidor público federal, bem como se repensou e remodelou o currículo dos Cursos de Ensino Médio Integrado. Penso que o empoderamento dos servidores (as), com a partilha de informações estratégicas e tomadas de decisões coletivas, foi e é elemento crucial.

Ora, caso se queira como equipe formar alunos (as) autônomos (as) donos de si ao pensarem e agirem, é mister que os trabalhadores (as) sejam essa referência, isto é, além de entender a dinâmica técnica do trabalho, reflitam o próprio fazer. De outro modo, corresponde dizer que é essencial repensar para além daquilo que se aprende como mero executor de tarefas. Em outras palavras, quero dizer que além de fazer é preciso pensar o fazer, bem como remodelar o que se vivencia sobre a gestão de instituições de ensino e as cristalizadas práticas curriculares.

Nesta esteira, afirmo que muito se produziu em conhecimento sobre gestão democrática de Instituições de Ensino nos diversos níveis e modalidades, porém há mais teoria que prática e mais demagogia que democracia. Desse modo, acredito que, em geral, as pessoas se extasiam em uma verborragia infundável, ficam perdidas com as múltiplas informações e pouco se pratica, no cotidiano escolar e acadêmico, acerca de vivências que rompam os grilhões de moldes educacionais comumente construídos nas fornalhas da Revolução Industrial e consolidados pelos diversos autoritarismos vividos pelo mundo e em especial neste país.

Aliás, o Brasil, o meu e o nosso amado Brasil merece capítulo à parte, mas neste momento me deterei em dizer que essa nação, ou pelo menos um projeto de nação se constituiu nos pilares da Casa Grande e da Senzala, bebeu no patriarcalismo e no machismo como modelos de governança. Essa raiz autoritária excluiu grupos minoritários para lócus sociais do banimento e do isolamento, ademais garantiu que decisões fundamentais para nosso pacto coletivo social ficassem restritas na mão de um pequeno grupo que pouco ou nenhum

compromisso tinha com o todo. O individualismo prevalecia ao coletivo, de maneira cruel e excludente, como projeto político e modelo social. Reforço que essa nação aprendeu a bater e amordaçar por meio do tronco e da chibata, quer seja na sua fundação pela mão do senhor ou em sua matriz religiosa cristã. E, antes que as polícias ideológicas de plantão se assustem, afirmo que não é apologia de repúdio à religião e religiosidade alheia. Mas é importante constatar, registrar e dialogar com as entranhas socioculturais que nos formaram como povo.

Porquanto, vale destacar a nossa matriz religiosa, essa se encontra presente da Colônia aos dias atuais, seja, respectivamente, pela mão do Catolicismo, pelo Protestantismo e entre outras religiões Cristãs calcadas numa essência que não estimula a autonomia, ou se o faz, ela sempre será limitada ao dogma. Esses modelos religiosos, em tese, agregam novos fiéis pela dicotomia entre salvação e danação, sendo a punição do inferno o caminho dos condenados. Como ser estimulado ao pensamento livre, se ao nascer já se é condenado ao fogo do inferno e ao sofrimento? Essa coercitiva e violenta forma de dominar já limita em muito o empoderamento, engajamento e ação coletiva do nosso povo que ainda não entende, muitas vezes, o que é nação, autonomia e liberdade.

Outra questão que merece destaque é a nossa recém e violentada democracia, nosso povo, mesmo no seio meio dos educadores da Rede Federal de Ensino, ainda tem grandes dificuldades de entender a democracia como caminho e caminhada, ou seja, ela não deve ser vista como meta a ser alcançada e sim como constructo cotidiano que irá certamente se alterar em meio a gerações, assim deve ser respirada, vivida e vivenciada diuturnamente.

Infelizmente nossa experiência republicana conforme nos lembra José Murilo De Carvalho - em sua obra *Os Bestializados: O Rio De Janeiro e A República Que Não Foi* - que a República não aconteceu! Trágica e fatalmente o governo nunca foi uma *res publica*, a cidade não teve cidadãos. Eles se relacionavam com o Estado da maneira que conseguiam. Como a cidade foi impedida de ser República, foram formadas várias Repúblicas, onde os cidadãos foram construindo a sua identidade coletiva.

Diante de tudo que foi exposto, volto a flertar com Antônio Machado e chamar para percorrer o caminho. Não há outro caminho para a Soberania Nacional que não passe pelo projeto de escola pública gratuita e de qualidade, com novos modelos de ser e estar no espaço escolar. A Soberania Nacional deve e precisa ser cultivada dentro das Instituições de Ensino do nosso país. Nesse quesito concordo com Anísio Teixeira, educador baiano, que nos anos 20 do século passado, definia a escola pública como a raiz da democracia. Só assim será rompida a secular tristeza do ódio, da exclusão e de decisões monocráticas, centradas em uma figura ou um pequeno grupo. É preciso resgatar o poder da “roda de conversa” e dos embates “olho a olho”. É preciso coragem e vontade para se alterar a vivência amarga das redes de privilégios e negociatas de balcão.

Ao fim e ao cabo, pode ser um “mal do século, do *“Brasil-Brasil”* ¹, ou do próprio ser humano. Digo um mal do ser humano inspirado em Marco Aurélio, lembrado como o “último bom Imperador de Roma”. Ele buscou ser uma pessoa virtuosa trilhando o caminho da virtude, da sabedoria e deixou precioso registro em seu diário, conhecido como *Meditações*. Essa obra foi publicada após a sua morte, aliás, até então desconhecida, e entre suas reflexões eis um resumo do que tenho dito até então: *Não perca mais tempo discutindo sobre o que um bom homem deve ser. Seja um!* Parafraseando-o: não percam tempo explicando a gestão democrática, pratiquemos! E, exatamente por isso, esse livro é escrito seis anos após o início da implantação do IFNMG - Campus Diamantina.

Isto posto, cito que são os múltiplos existires que corroboram para a diversidade e, conseqüentemente, para construção de um ambiente democrático. Nas palavras de Freire:

Existir ultrapassa viver porque é mais que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora no sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza com outros existires (FREIRE, 1967, p. 40-41).

Essa passagem de Freire lembra-me as narrativas de um dos maiores escritores e descritores do Sertão, das Gerais, da região da qual faço parte, João

¹ - Citação inspirada na obra de Roberto DaMatta *O que faz o Brasil, Brasil?*

Guimarães Rosa, na belíssima obra *O grande Sertão Veredas*, na qual trouxe contundente pensamento: “A colheita é comum, mas o capinar é sozinho”. Destarte, para que a colheita existisse, aprendi que era fundamental respeitar as individualidades, desde que essas aspirações de cada ser fossem socializadas, embatidas, debatidas e depois virassem propostas a serem votadas e seguidas, ou seja, encaminhamentos reais, com ações concretas, afinal democracia não é um debate sem fim. Após o diálogo e entendimento, o passo mais importante é a ação executada a partir do planejado coletivamente.

Igualmente, é válido destacar que há entraves para a consolidação do processo democrático em qualquer espaço e essa realidade não é diferente no IFNMG - Campus Diamantina, uma vez que as “conversas de corredor”, por exemplo, são frutos de articulações que não contemplam a coletividade e a proposta do exercício democrático. Esse exercício requer coragem e sentimento de pertença coletiva. Ressalto, contudo, ao constatar desafios, que não estou diminuindo a poderosa equipe constituída nesse Campus. Aliás, posso afirmar que tive orgulho de gerir como Diretor Geral Pró-Tempore desde 2014 e agora, em 2020, eleito com significativa margem de votos pelos meus compatriotas que podiam votar e votaram. Sou imensamente grato por tudo e a todos!

Por conseguinte, é exatamente em nome dos corajosos, dos que falam e fazem, que ressalto em especial aqueles que fazem, pois, fazer é mais importante que discursos vazios, dentro da incansável luta pela mudança de concepção e pela gestão na perspectiva da coletividade. Nessa seara, implantei como Diretor Geral desde 2015 duas reuniões cruciais para as decisões coletivas, a saber: a *Líderes* e a *Espiral*, proposta que foi aceita coletivamente e faz a diferença até os dias atuais, nas palavras a seguir: “A gestão participativa implantada no Campus Diamantina ocorre, principalmente, na forma de duas reuniões entre os servidores do Campus: a reunião espiral e a reunião líderes” (OLIVEIRA, *et. al*, 2018, p. 21-22). Contudo, delas tratarei em breve e demonstrarei o quanto influenciaram na implantação do Campus e no modelo de Ensino Médio Integrado.

Outra situação que incomodava como Campus, como Educadores e Coletividade, vinha da vivência como servidores (as) da Rede de Educação Profissional de Ciência e Tecnologia, qual seja, a manifesta insatisfação com o

modelo de Ensino Médio Integrado vigente na maior parte das Instituições Federais de Ensino Médio Integrado, no qual somam-se as horas do Ensino Médio (Currículo Básico Comum) com as horas dos Eixos Técnicos alicerçados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. O que temos, então? Cursos extensos, muitos com mais de 3.600 horas, nem todas elas tão produtivas e positivas ao desenvolvimento humano dos discentes e trabalhadores (as) ligados (as) ao processo educacional.

Acredito que modelos de ensino estabelecidos no senso comum escolar - submetidos à ânsia desesperada e desesperadora de tudo querer apresentar e ensinar - criam um ambiente deletério às etapas formativas dos jovens, cenário comum em muitos *Campi* dos Institutos Federais (IFs). E, ainda pior, há o reprodutivismo educacional, ou seja, um currículo colonizado que não proporciona uma *práxis* curricular integrada. O protagonismo do discente e sua individualidade são castrados, pois o estudante não é artífice do seu percurso formativo. Penso que é fundamental que um currículo seja estabelecido no diálogo entre os saberes elencados pelo Campus e aqueles pelos quais os estudantes gostariam de percorrer seus caminhos. Ademais, é preciso respeito aos conteúdos e às disciplinas, porém é imprescindível caminhar no desenvolvimento de habilidades e competências, bem como práticas e vivências interdisciplinares.

Destarte, creditado e acreditado que momentos de socialização são imprescindíveis à formação do jovem e da sua construção no espaço-tempo para que este se desenvolva como sujeito cognoscente, artífice de si e cidadão, a equipe do Campus Diamantina repensou as tradicionais propostas de Ensino Médio Integrado.

Outrossim, caso se queira que nossas meninas e meninos, assim carinhosamente chamados por nós, trabalhadores (as) da Educação, possam brincar, jogar, participar de grupos extraescolares, viajar, passear, ter direito ao descanso e ao final de semana possam se divertir, terem tempo livre para viverem suas experiências de mundo, que vão muito além de estudar para provas, decorar conteúdos e entregar trabalhos escolares; é preciso repensar o tempo na escola, os espaços de socialização vivenciados e mais na centralidade que é dada aos conteúdos escolares. Afirmo com grande certeza que viver por si só é um ato formativo. O conteúdo é mais uma tessela no gigante mosaico de aprendizados construídos em uma existência humana.

Sob o mesmo ponto de vista, há uma grande preocupação que move coletivamente o Campus Diamantina: o jovem não é uma caixa vazia, o jovem precisa de uma proposta educacional que o permita “ser”, aprender a autonomia, com paz, vontade, felicidade e leveza, como lembra Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade (...) exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1999, p. 35).

Assim, proponho aos que acompanham as páginas que seguem como objetivo geral, deste relato de experiência, as vivências institucionais que corroboram para permitir e possibilitar as diferenças, as diversidades, os conflitos e, sobretudo, os existires na construção de uma Instituição Federal de Ensino (IFE), alicerçada na coletividade, na colaboração, na democracia e autonomia dos sujeitos. Indubitavelmente, uma das amálgamas que une as ações administrativas e pedagógicas rumo à proposta do IFNMG - Campus Diamantina é a noção de incompletude e inacabamento dos seres:

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética. Educador que, ensinando (...), "castra" a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. (FREIRE, 1999, p. 33).

Por conseguinte, ao escolher para este artigo a modalidade relato de experiência é reconhecer o inacabamento frente ao constructo social, bem como demonstrar que descrever não basta para compreender, e que explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo (MORIN, 2003). Mas, que diferentemente do puro ato

de descrever, buscar a explicação por meio da compreensão seria um caminho possível. Além do mais, não há história sem seres humanos e não há humanos no vazio do espaço e do tempo, nessa mesma direção Freire nos ajuda a perceber que o ser é imerso em seu tempo e a partir daí “[...] existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um tempo permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1967, p. 41).

Porquanto, a opção metodológica é qualitativa, ou seja, a escolha de uma abordagem teórico-metodológica é um ato técnico-científico, sociopolítico e cultural. Deve-se, sobretudo, considerar os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis no momento em que este relato ocorre e é realizado, isso são questões de ordem prática, empírica e técnica. Além do mais, não se pode desconsiderar o contexto social, a conjuntura política e os elementos culturais em que estou e estamos inseridos, isto é, em Diamantina, região do Alto Jequitinhonha, pertencente ao Vale do Jequitinhonha no Estado de Minas Gerais na República Federativa Brasileira entre os anos de 2015 a 2020.

Reconhecer-se, “pertencente a” é mais que um movimento identitário, é também reconhecer o outro, e nos reconhecer nesse outro, é saber como nos colocamos em um espaço-tempo. Inegavelmente, nem a escrita ocorre no vazio e nem sem o seu escritor, este último, imerso em seu tempo, naturalmente, o investiga (BOURDIEU, 1983). E, nesta condição me encontro envolvido neste relato como sujeito participante, estando no cargo diretivo de Diretor Geral e sou efetivo como Docente do Campus (Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico). Decerto, a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos aos seus sofrimentos e suas alegrias. Efetivamente, é a partir da sensibilidade, da compreensão e da alteridade, sentimentos de ordem subjetiva, que em um dado momento, nos humanizamos. E, sem dúvida, é nos humanizando que lutamos contra o ódio e a exclusão.

E, é constitutivo dessa coragem, como homem e ser vivente frente ao real na luta contra o ódio e a exclusão, por amor às gentes e aos saberes, na crença infundável de um mundo digno, marcado pela justiça social, balizado na equidade e igualdade, na capacidade de alteridade e transmutação do ser humano que, como

gestor e docente, decidi desafiar a excelente e incrível equipe do IFNMG - Campus Diamantina a pensar o que produz, como produz, para que e quem faz o que fazem, quando e onde estão inseridos, bem como buscar no diálogo e na escuta sensível a maneira de gerir o Campus em suas mais variadas relações, pois concordo com Freire que

[...] a escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque a escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2001, p. 135).

1. O Eu, o Outro e o Mundo: Escolhas e Ambientes de Trabalho.

Caminhando nessa esteira de quem sou, neste relato, peço licença a você querido (a) leitor (a) para dizer um pouco mais sobre minha escolha profissional. Saliento que amo a profissão docente, sou licenciado em História. Atuo desde março de 1998, obviamente busco, como profissionais de outras áreas, valorização financeira e social em meu trabalho. Por isso, abandonar as Redes Municipais da região metropolitana de Belo Horizonte, a Rede Estadual de Minas Gerais e as Escolas e Faculdades particulares em 2010 para o ingresso na carreira de docente da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico foi uma opção, após passar em concurso público para o IFNMG Campus Araçuaí. Nesse ínterim, me tornei Professor do EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), quer fosse pela valorização em prosseguir a formação, quer fosse pela valorização salarial e social, bem como estava em busca de melhores condições de trabalho e de ambiente para trabalhar. E, assim pude, posteriormente, cursar o mestrado profissional em Saúde, Sociedade e Ambiente (SaSA), na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Aliás, em especial, destaco o programa como construção fundamental para minha atuação como Diretor Geral, uma vez que a perspectiva interdisciplinar do SaSA, bem como a qualidade dos docentes e discentes, as diversas áreas do saber, em constante diálogo e coexistência, permitiam-nos debates que, certamente, transformaram-me para a atuação profissional. Sou grato ao

programa SaSA, a UFVJM e à cidade de Diamantina que me acolheu tão carinhosamente desde 2011.

Inquestionavelmente, digo isso para fugir da falaciosa ideia que os (as) trabalhadores (as) da educação trabalham apenas por amor e prazer. Aliás, é um engodo e uma mentira pregada por governos demagógicos, governantes medíocres e uma sociedade hipócrita acreditar que trabalhamos apenas por amor e prazer. Como pagaríamos nossas contas e teríamos dignidade de viver sem boa carreira e salário? Nós, trabalhadores (as) da educação, precisamos de bons salários, progressão na carreira, incentivo para a formação e qualificação continuada, de bons ambientes de trabalho com estrutura física adequada para desenvolver o projeto educacional, qualquer que seja esse projeto, pois como nos lembra Freire, há uma “diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (FREIRE, 199, p. 35).

O local sobre o qual o relato de experiência transcorre é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais² (IFNMG) Campus Diamantina. Este Campus do IFNMG se encontra no Território do Alto Jequitinhonha, que possui 24 municípios, divididos em 2 microterritórios: Capelinha e Diamantina, com área de 21.207,66 Km² e população de 297.994 mil habitantes, densidade demográfica (hab/km²) 14,05, produto interno bruto (PIB) de R\$ 2,79 bilhões e PIB *per capita* de R\$ 6.039,36³. As cidades do Território do Alto Jequitinhonha, atendidas pelo IFNMG - Campus Diamantina são Angelândia, Aricanduva, Capelinha, Carbonita, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Leme do Prado, Minas Novas, Presidente Kubitschek, Turmalina, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves e Veredinha. Por fim, a cidade sede do Campus, Diamantina, apresentou uma população estimada para 2019, de 47,723 habitantes, possui uma área territorial de

² - Para saber mais sobre o IFNMG acesse o sítio <https://www.ifnmg.edu.br/>

³ - Informação do sítio

http://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/3413/2017_08_31_entregas_alto_jequitinhonha_002.pdf

3.891,659 km², densidade demográfica (hab/km²) 11,79, produto interno bruto (PIB) de R\$ 113.789,45 e PIB *per capita* de R\$ 15.046,26.

Os sujeitos deste relato de experiência são a comunidade escolar do IFNMG - Campus Diamantina composta por alunos (as)⁴ do Ensino Médio Integrado entre 14 a 17 anos, trabalhadores(as) educação a saber: servidores docentes, técnicos administrativos e terceirizados; pais e responsáveis pelos (as) alunos(as) e por fim diversas instituições parceiras.

Entrementes, ao delimitar o aspecto qualitativo, bem como demonstrar o meu lugar de fala, o público-alvo e o objeto deste relato corrobora na compreensão que educar é um ato essencialmente humano e, o homem se humaniza na relação com o outro e em seu tempo, banhando-se nele e transformando-o. Por outras palavras:

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há [...] uma pluralidade na própria singularidade. [...] A captação que faz dos dados da realidade é crítica [...] reflexiva e não reflexa. A sua transcendência, acrescente-se, não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência [...] distinguir um “eu” de um não “eu”. A sua transcendência está para nós na raiz de sua finitude. [...] Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor à Fonte, que o liberta. No ato de discernir porque existe e não só vive, se acha na raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1967, p. 40-41).

Por todo o exposto, retomo o início deste relato, quando falei da necessidade de um modo de gestão na perspectiva da coletividade, com vistas a construir um pensamento pedagógico igualmente plural, autônomo, diversificado em seus existires e agires, possibilitando o debate entre os atores sociais que compõem a comunidade do Campus. Com o propósito de transformar as ideias em ações, propus como gestor duas reuniões, anteriormente citadas, a *Líderes* e a *Espiral*. Mas afinal o que são essas reuniões e quais as relações estabelecem com a integração curricular e a proposta de Ensino Médio Integrado do Campus?

2. A Gestão na Perspectiva da Coletividade: a democracia vivida e praticada por meio da *Líderes* e da *Espiral*

No início deste relato, abordei a Gestão na Perspectiva da Coletividade da seguinte forma: é mister trazer para o seio das práxis organizacionais o diálogo, a

⁴ Existem, no Campus, outras modalidades e níveis para além do Ensino Médio Integrado (EMI), mas como a proposta é o debate a respeito do nosso EMI, não destacarei os demais Cursos e modalidades.

escuta, a partilha de informações, a tomada de decisões com vistas ao planejamento e execução coletiva de metas e ações. Logo, trazer todos os atores envolvidos no processo de implantação do Campus e, coletivamente, debater seus desejos, percepções, perspectivas, anseios e projetos educacionais; bem como além de voz, terem poder de voto e veto nas tomadas de rumos e nas diretrizes do Campus (...) integrada ao bem comum (...) chamo de gestão na perspectiva da coletividade.

Por consequência, Freiriano que sou na forma de pensar e agir, certo que educar exige corporificação (FREIRE, 1999, p.38) criei como Diretor Geral, em 2015, as reuniões coletivas com vistas a ressignificar o que é algo comum nos *Campi* dos Institutos Federais, isto é, o poder discricionário do gestor e o peso monocrático do ato de gerir que, na maioria das vezes, decide *per si*, para os outros, mas sem os mesmos participando dessas decisões com voz, vetos e votos. Nesse escopo nasce, em 2015, a Espiral e, em 2017, a Líderes.

Como debatido detidamente no item 1 deste relato, penso que democracia é algo que se vivencia e não um debate vazio. Aliás, discurso sem prática é demagogia, como também já mencionei. Inegavelmente foram com essas reuniões que, como dirigente, tenho contribuído no IFNMG para (re) pensar a Administração Pública de uma Instituto Federal de Ensino com novos olhares. Evidentemente que o papel da equipe é fundamental e crucial, sem equipe não há ação, por melhor que seja o dirigente. Mas quero aqui retomar Gois, 2020, quando afirma a importância da figura do diretor no impacto do processo educacional, solidificando o sucesso de aprendizado dos estudantes (GOIS, 2020, 29).

Afinal, o que são essas reuniões? A Espiral e a Líderes são reuniões distintas, porém com algumas características em comum. Antes de delimitar as diferenças apontarei as semelhanças. Em ambas os objetivos são: fomentar em todos os envolvidos a compreensão do complexo processo de tomada de decisões; empoderar a equipe sobre o peso de decidir a vida do Campus nos mais variados assuntos; e consolidar diuturnamente a gestão democrática e participativa no ambiente escolar e acadêmico com foco na coletividade. Ambas buscam estimular a democracia como espaço de vivência cotidiana, estimulando os indivíduos a perceberem a necessidade de romper com os nossos históricos autoritarismos arraigados e consolidados em nossos comportamentos, em especial a falsa ideia do

brasileiro cordial e a equivocada noção que o conflito é algo deletério. E em que se diferem?

A “Espiral”, nome dado pela equipe em uma das reuniões coletivas, em 2015, substituindo a nomenclatura “Reuniões Coletivas inicialmente uma denominação minha”, que foi poeticamente batizada de Espiral, após a provocação da Professora Mariana Emiliano, ao grupo de servidores da época. Mariana nos convidou a revisar o mecanicismo intrínseco das denominações. Todos nós ficamos felizes em refletir sobre tal tema e a partir daí, buscou-se um nome que pudesse inspirar, uma vez que se debatia a formação humana e o inacabamento frente ao mundo. Desta feita, após diversas sugestões, o Professor João Motta sugeriu o nome “Espiral”. Como síntese de tudo que havia sido debatido, Espiral, significava, para a comunidade do Campus e no ato de decidir algo análogo ao tempo em Espiral, bem como um movimento contínuo, caminhando pelo espaço-tempo. Além disso, o tempo espiralado significa, para parte dos Historiadores, a simultaneidade na percepção entre o passado e o presente, a dificuldade de delimitá-los, bem como a fluidez do próprio tempo aos nossos olhos. Ora, é nítido que, como seres humanos inacabados, tomarmos o controle das ações, seja como indivíduos ou como grupo, por isso é preciso beber e se banhar na liberdade de escolher e decidir. Escolha que trouxe a liberdade de pensar e agir, porém não retira e nem deveria retirar as consequências dos atos de escolher, decidir e agir. E, assim, é o tempo para o historiador que se materializa como sequência, mas não como linearidade e nesse quesito, o passado e o presente estão imbricados que por vezes nos toma como farsa ou tragédia, já dizia um velho e perseguido pensador do século XIX⁵.

Igualmente, o impacto destas reuniões coletivas foi de tal importância que servidores do IFNMG - Campus Diamantina escreveram um artigo intitulado *Hierarquia e estruturas organizacionais: um estudo de caso sobre gestão participativa no IFNMG - Campus Diamantina*, destaco que dos seis autores, três eram servidores do Campus, sendo dois técnicos e uma docente. Fui convidado por eles para dialogar com os alunos do Programa de Mestrado em Educação da UFVJM. Momento ímpar para todos.

⁵ - Citação inspirada na famosa frase de Marx: Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa. (MARX, p.25).

Nas palavras dos autores, aponto elementos importantes que corroboram com a reflexão:

A participação das pessoas no processo decisório pode trazer grandes benefícios às organizações. Este artigo teve como objetivo analisar a administração participativa do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Diamantina, e suas características, verificando o funcionamento da gestão em um ambiente de hierarquia e estruturas bem definidas e regulamentadas (...). Os resultados apontaram que o IFNMG - Campus Diamantina promove a gestão participativa, uma vez que os docentes e técnicos administrativos possuem atuação ativa, com voz e voto em todos os processos de decisão viáveis, e que este modelo tem impacto direto na melhoria da comunicação interna, no sentimento de pertencimento dos servidores e no clima organizacional. (OLIVEIRA, et. all, 2018, p. 07)

Ainda nesta esteira, destaco:

As organizações, em geral, possuem uma estrutura administrativa bem definida, sejam elas grandes ou pequenas empresas. Nas organizações públicas, no entanto, percebe-se a composição dessa estrutura a partir de normas e regulamentos(...). Algumas razões justificam o maior envolvimento dos trabalhadores na gestão das empresas, como a democratização das relações sociais, a elevação do nível educacional, a complexidade das empresas modernas e os avanços das ciências, tecnologias e do conhecimento (...). Em uma gestão participativa existe a indução do convívio de diferentes pessoas com diferentes realidades, mas com um objetivo comum. Deve-se levar em conta que, em uma organização, assim como em uma sociedade, existem pessoas com mais ou menos informações, e esse desequilíbrio pode afetar negativamente o processo decisório e conseqüentemente a decisão tomada(...). Percebe-se então que as principais dificuldades encontradas neste modelo de gestão participativa são principalmente de origem cultural (...). A desarmonia entre os objetivos pessoais e as ações, a complexidade da mente humana e suas emoções ao serem expostas a mudanças em seu ambiente de trabalho, a dificuldade ou facilidade de absorverem novos modelos de comportamento, são alguns exemplos. (OLIVEIRA, et. all, 2018, p. 14, 15)

Caro leitor (a), veja como as decisões coletivas impactam todos os envolvidos alterando a percepção das pessoas, rompendo grilhões e culturas autoritárias consolidadas em decisões isoladas por meio de gestões monocráticas. Outrossim, cabe destacar que as deliberações são colocadas em processos eletrônicos, desde a implantação do SEI (Sistema Eletrônico Integrado) no IFNMG, qualquer cidadão pode verificar o teor dos debates e deliberações nos processos: 23833.000254/2018-68; 23833.000150/2019-34 – 2019; 23833.000152/2020-67–2020 para os respectivos anos de 2018, 2019 e 2020. De outro modo, os processos entre os anos de 2015 a 2017 se encontram arquivados, uma vez que não havia um sistema eletrônico, destaco que a tutela e a guarda era de responsabilidade da Chefia

de Gabinete do Diretor-Geral. Ademais, esses processos podem ser consultados, a qualquer momento, desde que solicitado previamente.

É importante lembrar que o Grêmio Estudantil, não consolidado no momento de escrita do artigo, passa a ter assento nas reuniões quando devidamente formado. Da mesma maneira, como todas as decisões, a participação foi definida e deliberada coletivamente em Espiral. Deste modo, afirmo que me sinto contemplado e feliz por todo o esforço que fiz inicialmente, pois esse esforço foi e é reconhecido pela comunidade do Campus, assim destaco a passagem: “o papel do líder se torna crucial para o sucesso na aplicação do modelo de gestão participativa (...). Desta forma, a junção dos objetivos individuais e do grupo, com a visão do aperfeiçoamento da organização e de seus recursos, formará o conceito de gestão que atenda a todos” (OLIVEIRA, et. all, 2018, p. 17).

Logo, pois, ao apresentar as similaridades das reuniões, passo agora a definir a diferença entre a *Líderes e a Espiral*. Segundo o artigo *Hierarquia e estruturas organizacionais: um estudo de caso sobre gestão participativa no IFNMG - Campus Diamantina, a Espiral é:*

Nestas reuniões são socializadas informações acerca de projetos que estão em andamento no Campus, informes da direção de reuniões nas instâncias superiores da instituição (reitoria) e realizadas discussões sobre os assuntos que demandem tomada de decisão. O processo de decisão ocorre de forma em que todos os servidores podem opinar e argumentar sobre os assuntos em pauta, independente do cargo, função ou segmento. Somente depois desses debates, em votação, na qual o peso do voto de todos os servidores é igualitário, é definida a decisão do grupo. A deliberação é acatada pela direção que também participa do processo de argumentação e votação. As reuniões são registradas em ata que fica disponível para acesso do público interno e externo da instituição. (OLIVEIRA, et. all, 2018, p. 22).

Já a líderes:

No início das atividades do Campus, com número reduzido de servidores, as mesmas foram instituídas semanalmente. Com o crescimento do Campus essas reuniões se tornaram mais esporádicas, acontecendo quinzenalmente ou mesmo mensalmente. No ano de 2017, com a posse de novos servidores e remoções internas para o Campus Diamantina, ocorreu o crescimento do número de servidores públicos. Com a evolução do número de turmas e a abertura de novos cursos, verifica-se que houve incremento no número de pautas a serem discutidas nas reuniões para efetivar a gestão participativa implantada. Muitas dessas decisões

demandam uma tomada de decisão ágil. Para contornar essa situação fez-se necessário criar uma reunião semanal apenas com os coordenadores e diretores do Campus, sendo treze coordenadores e três diretores. Deste cenário surgiu a “Reunião Líderes”, na qual os participantes são incumbidos de, após a reunião, socializar o que foi informado e discutido com os demais integrantes dos seus respectivos setores. Da mesma forma que a “Reunião Espiral”, as reuniões com os coordenadores são realizadas de modo em que todos podem argumentar e discutir sobre os assuntos em pauta, que são então votados e têm suas decisões registradas em ata pública. Devido ao número reduzido, mas ainda assim representativo, de servidores que participam dessa reunião, as discussões são mais ágeis e a tomada de decisão mais breve quando comparadas com a reunião espiral. (OLIVEIRA, et. all, 2018, p. 22,23).

E o que é deliberado nessas reuniões que permite a Gestão na perspectiva da Coletividade:

Com base nas atas de registro das reuniões do tipo “Espiral” e “Líderes” pode-se identificar diversas decisões tomadas de forma participativa pelos servidores do Campus Diamantina, como a definição de distribuição e execução orçamentária do Campus, planejamento de distribuição de vagas para técnicos administrativos em educação, remoções a pedido de servidores e do espaço físico do Campus em construção(...); escolha quanto a abertura de novas turmas: decisão de qual modalidade ofertar os cursos, se subsequente/concomitante ou Integrado, sendo decidido pela abertura de cursos na modalidade integrado; escolha de quais cursos ofertar: decidido por Informática e Meio Ambiente e decisão sobre as a distribuição de áreas dos códigos de vagas para docentes(...); definição setorizada sobre o planejamento de eventos, capacitações e visitas técnicas para 2018; decisão sobre provimento da vaga de técnicos administrativos. (OLIVEIRA, et. al, 2018, p. 23,24)

Creio que fica demonstrado nas palavras destes pesquisadores/servidores, que se debruçam sobre nós mesmos, ao avaliarem o cotidiano e as práticas de gestão, o quanto a Gestão na “Perspectiva da Coletividade” transformou e transforma a vida de cada um, trazendo todos para as decisões mais importantes do Campus, tornando as pessoas pertencentes e, sobretudo, gestoras no ato de planejar e executar um projeto educacional criado na base, no coletivo, no debate de todos para com todos. Isto posto, representa dizer que não há, em suma, no IFNMG - Campus Diamantina, uma administração verticalizada em que as pessoas apenas cumprem os desejos de um pequeno grupo ou do Diretor. O que ocorre é uma circularidade discricionária no ato de deliberar. O coletivo, após deliberado, tem maior peso que os anseios individualistas.

Afirmo que foi nesse ambiente de liberdade para dizer, debater e fazer que nos permitiu dar um passo significativo como equipe, qual seja, criar um novo modelo de Curso Integrado. Grande orgulho para todos nós da comunidade do Campus. Lemos e releemos nosso projeto sempre. Debatedos e conversamos sobre ele e valorizamos seu inacabamento. Nesta linha, vos convido a entenderem a relação deste modelo de gestão com o nosso projeto de Ensino Médio Integrado. Sigamos...

3. “O Lugar do Maestro”

Precipuamente, afirmo que o título acima é inspirado no prefácio escrito por André Lázaro, Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana, no Livro *Líderes na escola: o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam*, escrito por Antônio Góis. A obra discute o papel dos diretores e diretoras, nas palavras de Lázaro:

No Brasil, em 2019, havia mais de 180 mil estabelecimentos de ensino de Educação Básica, com mais de 2 milhões de docentes acolhendo quase 40 milhões de alunos. Eram 161 mil diretores, a maioria com formação de nível superior, mas apenas uma pequena minoria (10%) com cursos específicos de gestão escolar. Nesses milhares de estabelecimentos vamos encontrar as mais diferentes e criativas soluções para os mais inesperados problemas. (LÁZARO, p.10)

Diante dos inúmeros desafios que a complexidade nos trouxera, fosse como cidadãos e servidores, debatíamos desde 2015 novas formas de gerir e ensinar. Isto porque, como lembra o Professor e Ex-Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, “o nosso tempo precisa de projetos novos, que procurem desatar os nós em que nos sentimos travados e liberar as energias que se veem represadas”. Deste modo, desde a fundação do Campus, o romper sempre foi um caminho, a exemplo disso posso citar a Audiência Pública, evento em que se delibera a escolha dos Cursos dos *Campi* no IFNMG. Este salutar mecanismo de diálogo com a sociedade foi completamente reformulado. Aliás, vale um capítulo à parte, mas em outro momento. Assim, com o propósito de compreender os novos cursos que apareciam nesse processo de escolha dos cursos, busquei beber dos saberes produzidos na Rede Federal de EBTT, indo além das fronteiras do IFNMG.

Deste modo, ao viajar o país, em busca de compreensão de modelos de curso, gestão e ensino, visitei, também, o Campus Jacarezinho no IFPR⁶, ano de 2015. Naquela ocasião eu e a Professora Dayse Lucide buscávamos aprender sobre o Curso Técnico de Artes Dramáticas, pois em nosso processo de Audiência Pública se estabeleceu um estreitamento com o movimento de Arte e Dança de Diamantina que apontava a necessidade de Cursos na área, dado aos arranjos sociais e culturais do Alto Jequitinhonha. E, em busca de informações sobre o Curso em Artes Dramáticas, nos deparamos, quer seja pelo acaso ou pela convergência de energias maiores, com uma proposta linda e inovadora de Ensino Médio Integrado.

Inegavelmente fiquei tão emocionado e empolgado com tudo que nos fora apresentado que cheguei a brincar com a Professora Dayse, Diretora de Ensino do Campus naquele momento, que me mudaria para Jacarezinho, esta correspondeu à brincadeira com uma provocação: *e que tal sermos corajosos e pensarmos o nosso modelo de Ensino Médio Integrado, Jáber?* Imediatamente na volta da viagem, de Jacarezinho para Diamantina, após voos, escalas em aeroportos, e traslado por rodovias, Dayse e eu chegamos à conclusão da necessidade de transgressão, desenraizamento e um repensar da epistemologia existente no IFNMG para os Cursos de Ensino Médio Integrado. Falamos nisso por dias e noites a fio. Sabíamos que deveríamos ter coragem e vontade de agir, e assim o fizemos como dirigentes e com a equipe. Ressalto: com a Equipe e não para a Equipe!

Eis um ponto crucial. A maturidade de nos vermos Equipe. Éramos e somos um coletivo, ou seja, a ação não era para a mesma, tão menos para a nossa vaidade como dirigentes, nem um cabo de guerra entre gestores e servidores, tão menos um jogo de oportunismos eleitoreiros ou de autopromoção⁷ dos servidores do IFNMG - Campus Diamantina. Logo a ação era coletiva e de coletividade já tínhamos a vivência da Líderes e da Espiral. Destaco como é linda a coletividade e o poder da democracia, pois foi nesse terreno fértil que decidi cultivar a Gestão, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e daí nasceu o projeto de Ensino Médio Integrado com

⁶ Instituto Federal do Paraná.

Integração Curricular e uma Nova Proposta para o IFNMG e o Brasil, debatido coletivamente e construído pela Equipe do IFNMG - Campus Diamantina.

Havia outro elemento motivador para a Equipe do Campus, isto é, se não déssemos o primeiro passo; outros *campi* do IFNMG, provavelmente, não o dariam por variadas razões. E, sim o passo foi dado! Ousadia, coragem, e resiliência moviam e movem a Equipe. Igualmente a crença em uma educação para a autonomia dos(as) educandos(as). Daquele momento em diante, estabeleceu-se contato estreito com os servidores do IFPR, Campus Jacarezinho. Montaram-se grupos de estudos com vistas a debater as teorias e métodos da Educação, bem como grupos que se debruçaram nos quesitos legais para agir dentro da legalidade. Assim, na condição de dirigente, centrei esforços, recursos, tempo institucional junto com a nossa Equipe, formas e forças para viabilizar este projeto de Integração Curricular no Ensino Médio Integrado do Campus Diamantina. Projeto esse que é acolhido com carinho e orgulho, implantado desde 2017.

Certamente, um leitor cético duvidará desse meu posicionamento, pois à primeira vista pode me acusar de autopromoção. Todavia, quero convidar para conhecerem o Campus e o trabalho de todos nós! Tenho dito por onde vou que: trabalho com a melhor equipe de que já pude fazer parte. O Campus é composto por servidores diligentes, responsáveis com a missão finalística do IFNMG, criativos, críticos, engajados, resilientes. Evidente que há momentos de stress, cansaço, desgastes, embates, todos estes nos fragilizam, porém nós nos apoiamos e seguimos. Reafirmo que é na seara da coletividade que acolhemos as pessoas e as gentes! Não temos rótulos e cargos que pese no poder do voto e na decisão dentro do Campus. Todos (as) podem e, se quiserem, devem participar: alunos (as), técnicos (as), docentes, terceirizados (as), comunidade externa. A coletividade, também, é uma das amálgamas que nos une.

Indubitavelmente, o projeto de gestão do Campus e de integração curricular do Ensino Médio Integrado produziu e produz inúmeros frutos. Evidentemente que não conseguirei tratar o todo em sua multidimensionalidade. O texto é meu olhar sobre o que fizemos e vivemos. O todo complexo e orgânico é impossível de ser descrito, esmiuçado e analisado por uma voz! Por isso, outras vozes são chamadas a pensar nossas vivências. Aliás, as próximas páginas vêm recheadas de múltiplos e

interconectados saberes da incrível equipe do IFNMG - Campus Diamantina e convidados externos. Dessa maneira, serão apresentados desafios, situações problemas, questões a serem repensadas, problemas não resolvidos e por aí vai.... É a partir destes múltiplos olhares que se dá a construção e implantação deste Projeto de Ensino. Enfim, como disse no início, só foi possível realizar tal feito, em função do ambiente de envolvimento e participação nas decisões do Campus. Sem dúvidas é a gestão na perspectiva da coletividade que corroborou para que o projeto nascesse como obra de todos e não de um ou outro servidor, estou certo que a criação ultrapassou em muito os criadores.

Por conseguinte, nós, a comunidade criadora, lançamos nosso projeto ao cosmos como as ondas eletromagnéticas navegando o espaço-tempo, em outras palavras, nosso projeto encontra sua finalidade, mas não morre ao alcançar a finalística, a exemplo das estrelas que brilham ao cair da noite e continuam a brilhar. Aliás, como nos lembra Carl Sagan em sua forma poética de fazer ciência “você e o cosmos estão intimamente conectados, somos todos poeira de estrelas”. Digo, bebendo em Sagan, que aqueles que passam pelo IFNMG - Campus Diamantina continuarão vibrando uma forma peculiar de ver a educação e o processo educacional. A coletividade não é apenas solo, também é semente, árvore e fruto. A coletividade é serrapilheira! E assim, como as florestas podem iniciar através da serrapilheira e dela se nutrirem, destaco que é o trabalho contínuo dessa equipe do IFNMG - Campus Diamantina, que nos faz crer em outro mundo possível para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico brasileiro. E essa comunidade como serrapilheira nos nutre, nos alimenta e cresce.

Por fim, termino esse relato agradecendo. Em primeiro lugar às energias criadoras dos multiversos e multicosmos por esse momento de aprendizado e interconexões planetárias. Também sou profundamente grato a minha família por entender minhas ausências e em especial a Juliana Alves Martins Jáber, amiga e companheira de toda uma vida que me impulsiona a voar. Sigo grato aos servidores(as) do IFNMG e demais IFs com quem trilhamos diversos caminhos e (des)caminhos. E, encerrando os agradecimentos, não menos importante, agradeço e afirmo que sou apaixonado, banhado pelo sentimento da gratidão por ser membro da comunidade do IFNMG - Campus Diamantina, povo me faz ir além e em busca de

rumos incríveis nessa jornada humana. É uma honra ser servidor público ao lado de cada um de vocês. Agora, aproveito e convido os (as) leitores (as) a se banharem, beberem e nutrirem nas palavras que estão por vir. Ressalto que os demais artigos são produzidos por intelectuais de refinada técnica e formação. Despeço-me carinhosamente citando Ariano Suassuna: “O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso”. Sigamos realistas esperançosos com o poder transmutador da educação! Afinal, nenhum de nós é melhor que todos nós juntos.

Referências

ALVES, Rubens. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 14^a ed. São Paulo: Loyola, 2009. 223p.

AURÉLIO, Marco. *Meditações*. EDIPRO. 1^a Edição. 2019.

BOURDIER, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). FERNANDES, Florestan (coord.). *Pierre Bourdier – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. MEC/SETEC. *Parecer CNE/CEB número 11/2012*. Trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 06/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2012.

BRASIL. MEC/SETEC/PDE. *Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, 2008, 41p.

BRASIL. MEC. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.

BRASIL. MEC. *Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004*: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate*. Disponível em: file:///C:/Users/IFNMG/Downloads/dcn_paraeducacao_profissional_debate.pdf acesso 08/12/2020.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSMOS. Adrian Malone/KCET. EUA. 1980. Série, 13 episódios, 1 hora por episódio.

DaMatta, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Ed. Rocco, Rio de Janeiro, 1986.

GOIS, Antônio. *Líderes na escola: o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam*. São Paulo: Moderna, 2020.

LÁZARO, André. Prefácio. In, Gois, Antônio. *Líderes na escola: o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam*. São Paulo: Moderna, 2020. P. 09 – 13.

MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORIN, Edgar. Introdução as jornadas temáticas. In: MORIN, Edgar (org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 13-28.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1967. 150p.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Direitos humanos e educação libertadora*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*: Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 06-30.

OLIVEIRA, Hércules Batista de; GONÇALVES, Jéyka Milleny Azevedo; PEREIRA, João Antônio Gomes; SÁ, Josilene de Fátima Cardoso; CRUZ, Luanna Azevedo; LEITE, Maria Alice Gomes Lopes. Hierarquia e estruturas organizacionais: um estudo sobre gestão participativa no IFNMG - Campus Diamantina. In: FERNANDES, Altamir (Org.). *Administração, Teoria e Estruturas Organizacionais: experiências, saberes e debates realizados por pós-graduandos em Educação*. São Paulo: Ixtlan, 2018, v. 1, p. 7-30.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Companhia das Letras. São Paulo. 2019.

SANTOS, Boa Ventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 93p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

Construção Compartilhada de Conhecimento: uma experiência do Curso Técnico em Teatro do IFNMG - Campus Diamantina

Mariana Emiliano Simões

Resumo: Este artigo traz uma abordagem da metodologia Construção Compartilhada de Conhecimento por meio da experiência vivida no Curso Técnico em Teatro do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG - Campus Diamantina, especificamente na Unidade Curricular Histórias do Teatro. Serão abordados alguns conceitos e percepções acerca de tal metodologia, apresentados pelos docentes do Campus, com exemplos de práticas utilizadas em suas aulas. Também apresenta o formato utilizado nas aulas de Teatro, como proposta de aplicação da Construção Compartilhada de Conhecimento, propondo que esta e outras metodologias, que valorizam os saberes locais e as experiências dos estudantes, sejam consideradas nos processos de criação de projetos político-pedagógicos institucionais.

Palavras-chave: Construção Compartilhada de Conhecimento; Curso Técnico em Teatro; IFNMG - Campus Diamantina; Ensino de Teatro.

1. Apresentação

Este texto apresenta como a metodologia Construção Compartilhada de Conhecimento pode contribuir com processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos e coerentes com a proposta educacional do IFNMG - Campus Diamantina, a partir da prática vivenciada nas aulas do Curso Técnico em Teatro, aberto em 2016. Serão apontadas no texto, informações levantadas junto aos docentes do Campus no início de 2018, quando atuamos na Coordenação de Ensino, buscando registrar suas percepções acerca do conceito de Construção Compartilhada; ainda serão abordados exemplos de como tem sido utilizada a metodologia em aulas dos Cursos de Teatro, com o intuito de refletir sobre a aplicabilidade desta abordagem no contexto de ensino, proposto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Campus Diamantina.

Considerando que a Construção Compartilhada seja uma proposta já apresentada por Paulo Freire e utilizada em outras áreas que não só a Educação, pretendemos, aqui, mostrá-la de modo mais específico, como uma experiência a ser mais desenvolvida e ampliada no IFNMG - Campus Diamantina, cujo projeto

pedagógico propõe oferecer mais autonomia ao estudante nas escolhas de sua trajetória escolar. Ressaltamos sua pertinência dentro de um contexto em que o trabalho docente tem sido questionado a cada aula, em que diferentes gerações se encontram e nos desafiam a ressignificar conhecimentos – e a forma de ensinar/aprender – que recebemos décadas atrás e que pouco ou nenhum sentido fazem aos jovens estudantes de hoje. Equilibrar essas pontas do saber – o conhecimento científico produzido até então e o saber cotidiano do estudante – tem sido tarefa desafiadora do fazer docente na atualidade. Neste desafio, urge encontrarmos modos mais criativos, multidisciplinares e que dialoguem com mais sensibilidade aos anseios e necessidades daqueles que buscam uma formação escolar, não só de qualidade técnica, mas que colabore com uma formação holística do ser humano em desenvolvimento.

2. Construção Compartilhada de Conhecimento: encontros e trocas de saberes entre diversas realidades

No início de 2018, quando atuamos na Coordenação de Ensino do Campus Diamantina, durante uma reunião pedagógica, levantamos a seguinte questão aos participantes: “o que entendo como Construção Compartilhada de Conhecimento?”. Solicitamos aos servidores, especialmente aos docentes, que escrevessem, em fichas de papel, conceitos, palavras e/ou frases que explicassem o que entendiam do termo apresentado; também pedimos que escrevessem práticas, já utilizadas por eles ou não, relacionadas à sua compreensão. As respostas foram lidas e discutidas entre o grupo, mostrando um vasto panorama de possibilidades para o conceito. Abaixo, apresentamos um esquema com tais respostas, organizado e sistematizado da seguinte forma: “métodos de avaliação da aprendizagem”, “métodos de transmissão de conteúdo”, “práticas extraclasse” e “Comportamentos, formas de abordagem e outras vivências”.

Figura 1. Respostas dos docentes sobre Construção Compartilhada de Conhecimento/2018

O QUE ENTENDO POR CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE CONHECIMENTO?

FORMAS DE TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS



- Seminários em que o professor define o tema e cada aluno ou grupo define o recorte temático;
- Trabalhos em grupo com líderes que apresentam as melhores notas e que compartilham o conhecimento com os alunos que apresentam maior dificuldade no conteúdo. Como conclusão da atividade, os alunos com maior dificuldade apresentam o trabalho;
- Os alunos fazem filmagens de experimentos e explicam os princípios das reações envolvidas e suas aplicações;
- Pedir que os alunos tragam informações sobre o assunto:
 - Leitura compartilhada;
 - Problematização;
 - Exposição;
 - Debates;
 - Sarau.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Autoavaliação do atitudinal;
- Lista de exercícios para resolução em grupo e apresentação para a turma, seja presencial, através de vídeos ou utilizando as TICS;
- Autoavaliação do aluno e os alunos avaliarem os outros.



COMPORTAMENTOS, FORMAS DE ABORDAGEM E OUTRAS VIVÊNCIAS



- Deep learning (aprendizagem profunda);
- Trabalhar diariamente respeito, valores, conscientização do patrimônio, educar para formação do ser humano;
- Praticar/saber fazer (abordagem prático-teórica: diálogo com a realidade de trabalho);
- Conhecimento compartilhado: ensino, pesquisa e extensão;
 - Fazer diagnóstico dos alunos;
 - Valorizar o conhecimento prévio;
 - Valorização de habilidades;
 - Projetos integradores;
- Professor como facilitador do processo de aprendizagem;
 - Aprendizagem significativa;
 - Capacitação Empática;
 - Aula prática;
 - Autoridade.

PRÁTICAS EXTRACLASSE

- Semana Ciência e Tecnologia;
- Projetos em pesquisa/ Extensão envolvendo os alunos, considerando a sua dimensão formativa;
 - Visitas técnicas;
 - Aula de campo.



Partindo das respostas apresentadas, vemos que já são conhecidas diversas formas de construir conhecimentos junto aos discentes. Práticas comuns às

chamadas Metodologias Ativas⁸, formas dinâmicas de participação dos estudantes são comuns em salas de aula, mas ainda acompanham a criatividade, disposição e abertura de cada professor. Como orientação metodológica dos projetos político-pedagógicos institucionais, o desafio é um pouco maior, dada à diversidade de percepções dos docentes quanto aos métodos de ensino e a resistência, ainda comum, há uma percepção de uma educação mais flexível, humanizada e que atenda à diversidade do ambiente escolar.

Deste modo, vale considerar a necessidade das instituições de ensino propuserem em seus projetos políticos, métodos de ensino-aprendizagem que dialoguem, de fato, com as gerações atuais e seus modos de ver e compreender o mundo, levando em conta as novas formas de acesso às informações, o uso inevitável de tecnologias de comunicação e a rapidez da circulação de informações. Como docentes formados por gerações anteriores, precisamos, se quisermos sobreviver a esta realidade de rápidas mudanças tecnológicas, abrimo-nos para o que nossos estudantes trazem consigo na relação estabelecida na sala de aula. Neste sentido, a construção compartilhada torna-se potente neste cenário que nos circunda.

Apresentado este panorama, passamos ao conceito da metodologia, aqui compreendido e aplicado segundo Carvalho, Acioli e Stotz:

a construção compartilhada do conhecimento é uma metodologia desenvolvida na prática da Educação e Saúde que considera a experiência cotidiana dos atores envolvidos e tem por finalidade a conquista, pelos indivíduos e grupos populares, de maior poder e intervenção nas relações sociais que influenciam a qualidade de suas vidas. (CARVALHO *et al*, 2001, p.101)

A preocupação, aqui, é com formas de construção compartilhada que nascem da relação entre senso comum e conhecimento científico. A construção do conhecimento refere-se a um processo de interação em que sujeitos possuidores de saberes diferentes se articulam a partir de interesses comuns. Esse tipo de prática envolve aspectos de natureza pedagógica e metodológica, dentre outros. Esta

⁸ “A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.” (Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Lilian Bacich e José Moran, Penso, 2018).

proposta inspira-se na estratégia pedagógica de Paulo Freire e em uma abordagem construtivista da aprendizagem.

A abordagem construtivista, por sua vez, pressupõe que o conhecimento seja construído por meio da reflexão crítica de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a partir das nossas experiências prévias, estruturas mentais e crenças. A realidade é, portanto, construída pelo sujeito que aprende.

No Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Diamantina, consta que:

Dentre as iniciativas de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, temos como uma das referências o conceito de *construção compartilhada de conhecimento*, metodologia inspirada na proposta pedagógica de Paulo Freire e em uma abordagem construtivista da aprendizagem. A *construção compartilhada de conhecimento* propõe os seguintes princípios: a prática metodológica dialética; o trabalho desenvolvido a partir da realidade local; a ênfase em processos de desconstrução de conceitos, valores e posturas; o uso de múltiplas linguagens; a postura permanente de estudo e pesquisa durante o processo educativo; o planejamento coletivo das ações educativas e a avaliação processual. (ACIOLI, 2002, p. 19).

A proposta que orienta o projeto dos Cursos Técnicos do IFNMG - Campus Diamantina tem se desenvolvido gradualmente, na medida em que se fortalecem as estruturas de uma atuação que visa dar mais autonomia aos estudantes, especialmente dentro das unidades oferecidas pelo Núcleo Integrador⁹.

A partir de agora, pretendemos compartilhar a experiência desenvolvida no Curso Técnico em Teatro, desde sua criação em 2016, na modalidade concomitante e subsequente, de modo a apresentá-la como uma possibilidade de aplicação da Construção Compartilhada de Conhecimento. Como já foi dito, a abertura do Campus

⁹ De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Teatro, Núcleo Integrador é “um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica e Técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do Curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração”. Na organização curricular, o Núcleo Integrador será por excelência o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa interface entre Núcleo Básico e Técnico. Prevê elementos expressivos para a integração curricular do Curso. O Núcleo Integrador compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social. O Núcleo integrador é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politécnica, a formação integral, unilateral e a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização politécnica. (PROJETO Pedagógico de Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2018, p. 56).

e do Curso de Teatro é recente, portanto, as experiências são ainda iniciais, com um grande potencial de resultados, se continuarem em andamento, contando com a coragem e ousadia de toda uma equipe para alcançar impactos maiores.

De toda forma, creio que o que temos agora já mostra uma abordagem interessante envolvendo campos de conhecimentos diversos, que se ampliam cada vez mais com as contribuições recebidas em cada aula vivenciada. Especialmente no ensino de Arte, tal abordagem amplifica ainda mais a percepção e compreensão dos sujeitos envolvidos nos processos vividos em sala de aula, potencializando a formação e a apropriação dos conhecimentos trabalhados, o que, a nosso ver, impactará diretamente na atuação dos futuros profissionais formados.

3. A Construção Compartilhada do Conhecimento e Curso Técnico em Teatro: novos olhares, novas Histórias

A abertura do Curso Técnico em Teatro no IFNMG - Campus Diamantina trouxe para nós, docentes artistas, um desafio inquietante: *como e o quê* ensinar, dentro do universo conceitual e técnico da área teatral, para formar artistas cênicos capazes de compreender o seu fazer artístico como parte de um contexto sociocultural complexo, como é o Vale do Jequitinhonha e a região do entorno diamantinense. Ao mesmo tempo em que visamos o primor técnico para atuação, compreendemos a necessidade de oferecer também reflexões que transbordassem o mundo do Teatro e encontrassem as questões regionais, seus saberes e fazeres, suas limitações e potencialidades. Para atender um pouco desse anseio, propusemos um currículo que oferecia, além do conhecimento técnico específico para arte da atuação, conhecimentos outros sobre aspectos históricos do Teatro em diferentes contextos, noções de produção cultural e discussões sobre arte e relações étnico-raciais, por serem pertinentes ao ambiente em que nos localizamos.

Neste sentido, ao pensar sobre a ementa e plano da Unidade Curricular Histórias do Teatro, usada aqui como exemplo, e por tê-la ministrado no início do Curso, vislumbramos a possibilidade de trazer para a cena conhecimentos outros que não somente os estabelecidos pela perspectiva eurocêntrica, cujos cânones tem sido amplamente divulgados nas escolas teatrais brasileiras e usados como referências nas mais diversas localidades. Reconhecemos a importância de tais

referências, entretanto, faço coro com Elisa Belém (2016), em sua proposta de trazer a crítica decolonial para as artes da cena, de modo a reconhecer e estabelecer novos parâmetros – nacionais, regionais, locais – para “o pensar e o fazer teatral no Brasil”. Segundo a autora,

A crítica pós-colonial e decolonial nos chama a atenção, no entanto, para o fato de que é preciso reconhecer e valorizar outras culturas e saberes para além dos cânones da civilização ocidental. Essas revelam outros modos de existência e de entendimento do mundo que foram silenciados ou mesmo suprimidos devido à colonialidade. No caso do Brasil, esse reconhecimento pode contribuir para a mudança nas relações de racismo, para a ampliação do pertencimento cultural e para a reversão dos processos de subalternização, e logo para entender a arte, ou o que pode ser a arte, de outras maneiras. (BELÉM, 2016, 102-103).

Com o intuito de conhecer as diversas *histórias* do teatro da região em que o Curso se insere, perguntar aos estudantes e fazê-los contar seus saberes sobre a arte local tem se mostrado um enorme campo de construção de conceitos ao longo da formação técnica. Temos trabalhado com esta construção conjunta questionando aos estudantes, no início do semestre letivo, sobre quais informações e interesses têm acerca do tema a ser desenvolvido. Em *Histórias do Teatro*, Unidade Curricular oferecida no primeiro módulo do curso, traçamos o seguinte panorama:

1. Quais conceitos e aspectos julgo que são fundamentais para a área de conhecimento (nomes importantes do Teatro, marcos na história teatral, principais estilos, etc.);
2. Quais conceitos e informações os estudantes desejam conhecer (curiosidades, anseios quanto ao campo de conhecimento, dúvidas gerais sobre o assunto);
3. Quais conhecimentos são fundamentais para o contexto da formação (realidade local, perfil da turma, necessidades profissionais, etc.).

Figura 2: Plano de Ensino construído de modo compartilhado



A partir desses pilares, as aulas são desenvolvidas de modo a contribuir o máximo para a formação ampla, considerando a necessidade de compreensão desses três aspectos. São utilizadas na primeira aula, fichas de papel em que os estudantes respondem a duas perguntas:

1- O que eu *gostaria* de saber sobre Histórias do Teatro?

2- O que eu *já sei* sobre Histórias do Teatro?

Na primeira rodada, são lidas todas as perguntas. À cada pergunta feita, conferimos se existe alguma resposta que possa ser dada, entre as informações escritas previamente nas fichas. Assim, fazemos uma dinâmica em que perguntas e repostas são lidas e cruzadas, resolvendo ali mesmo, na primeira aula, algumas dúvidas dos estudantes. As informações referentes à pergunta “O que eu sei sobre Histórias do Teatro?” que não foram lidas em respostas a alguma questão são, então, apresentadas na sequência, até que todas as informações escritas tenham sido mostradas. Fazemos um breve debate sobre o que foi apresentado, discutindo as informações surgidas. Normalmente, esta aula é muito produtiva, quando muitos conhecimentos já são partilhados, esclarecendo muito sobre o campo do conhecimento que será trabalhado dali por diante, além de trazer boas informações sobre o fazer teatral local.

Ao longo do semestre, vamos construindo as aulas, cruzando as informações organizadas no Plano de Ensino da Unidade, com as perguntas e dúvidas das fichas dos discentes. Dessa forma, são “eliminadas” as fichas a cada aula, mostrando como o conteúdo trabalhado no dia colabora para a compreensão da questão apresentada na ficha. Ao final do semestre letivo, retorno com todas as fichas e fazemos uma revisão para checar se tudo foi resolvido. Algumas vezes pode ficar uma questão ou outra sem aprofundamento, para a qual são indicados materiais de pesquisa, vídeos ou outras fontes que possam ajudar a compreender melhor o assunto.

O exemplo dado dessa Unidade Curricular tem mostrado a eficácia da construção compartilhada, no sentido de trazer o conteúdo ministrado para a realidade da turma, adequando-o ao grau de conhecimento que já tem do assunto e, principalmente, tornando o conteúdo mais coerente com seus interesses e projetos. Considerando que, com o acesso a várias plataformas digitais onde podem encontrar informações diversas sobre Teatro, o ensino escolar tem se modificado nos últimos anos, tornando a escola um espaço para reflexão crítica e refinamento dos conhecimentos adquiridos, muitas vezes, de forma desconexa. Fazer conexões, unir dados a contextos socioculturais e políticos, questionar formas e conceitos há muito reproduzidos sem um olhar crítico tem sido ações cotidianas no fazer docente no contexto atual. Pensar o Teatro e a Arte dentro desse novo formato de ensino-aprendizagem exige de nós, docentes, uma revisão dos conceitos e conhecimentos replicados nos espaços de formação artística, além de uma atualização constante quanto ao fazer artístico local.

Além do exposto, a Construção Compartilhada parece estar contribuindo para a formação de um pensamento sobre a arte local, trazendo à tona artistas regionais pouco divulgados, ou mesmo desconhecidos pelas plataformas formais estabelecidas. Temos visto surgir, em sala de aula, nomes de obras e artistas familiares dos nossos estudantes, pessoas que têm produzido e pensado artisticamente nas pequenas cidades, nas comunidades onde pouco ou nada chega de uma formação artística institucionalizada. Penso ser este um dos maiores ganhos desta metodologia: a contínua ampliação de informações e conteúdos da área de conhecimento desenvolvida.

4. Considerações finais

Após três anos de prática no Curso Técnico em Teatro, percebemos que os planos de aula têm se tornado cada vez mais coerentes com o contexto e perfil de cada turma, variando a abordagem de um mesmo conteúdo em turmas diferentes. A curiosidade, o interesse e o conhecimento prévio dos estudantes têm moldado, não só os conteúdos, mas também os formatos das aulas. Esta flexibilidade tem como resultado processos formativos únicos, mostrando o grande potencial de um currículo construído de forma compartilhada e suas diversas possibilidades de aplicação.

Além da flexibilidade promovida pela metodologia apresentada, temos como facilitador o caráter próprio da Arte de oferecer espaços para criação e expressão, o que, por si só, já torna o ensino-aprendizagem do Teatro um local propício para construções compartilhadas, uma vez que as experiências de cada pessoa são importantes para os processos criados em sala de aula. Dessa forma, o Curso Técnico em Teatro tem se mostrado um terreno fértil para a criação de metodologias dinâmicas, que propiciam o encontro de saberes diversos. Olhar para tais metodologias com cuidado, enxergando nelas potenciais propostas pedagógicas mais amplas, tem sido o desafio destes últimos anos.

Ressalto que existem diversos métodos já utilizados por docentes em diversas áreas que se enquadram no que chamamos aqui de Construção Compartilhada de Conhecimento, e seus resultados são expostos frequentemente em feiras, mostras de trabalhos, visitas técnicas, entre outros. Acompanhamos todos os dias o surgimento de novas plataformas interativas, sistemas virtuais que promovem aprendizagem multidisciplinar, jogos, metodologias baseadas em experiências múltiplas, ferramentas que auxiliam professoras, professores e estudantes em nossas trajetórias escolares. Entretanto, cabe a nós, docentes e equipe pedagógica de cada instituição, filtrar, escolher, fortalecer, experimentar e divulgar práticas que se alinhem aos projetos políticos e orientações pedagógicas de cada lugar.

A partir da vivência no Curso Técnico em Teatro do Campus Diamantina e tendo experimentando anteriormente o ensino de Artes em cursos técnicos de outras áreas, consideramos, por fim, que temos na metodologia proposta uma possibilidade de ampliação do campo de conhecimento a partir das práticas artístico-culturais locais trazidas para a sala de aula. Cabe a nós, educadoras e

educadores, reconhecer estas práticas e interligá-las ao arcabouço teórico que levamos em nossas propostas curriculares. Pensamos que, na medida em que nos apropriamos destes novos conhecimentos compartilhados, conseguimos entender e atender de forma mais eficaz o público que busca nossas formações. A Construção Compartilhada, neste sentido, permite que estudantes sintam-se, de fato, pertencendo àquele espaço de trocas de saberes, reduzindo os números da evasão escolar e promovendo uma participação ativa, consciente e frutífera.

Longe de ter uma conclusão efetiva, encerramos esta reflexão com o desejo de que sejamos provocadas e provocados a todo o momento, a repensar nossas estratégias de ensino. O modelo aqui apresentado da Construção Compartilhada de Conhecimento mostra apenas um caminho possível entre tantos outros. A questão, porém, à qual precisamos nos atentar é para que estes caminhos deixem de ser de responsabilidade única de cada docente, atuando sozinho e se desdobrando para pensar formas criativas de atuação; antes disso, a aplicação de metodologias mais efetivas deve fazer parte dos projetos político-pedagógicos de cada instituição, com capacitação e orientação de toda equipe, para que sejam, de fato, aplicadas com o suporte pedagógico e apoio técnico necessários.

Assim, construindo coletivamente projetos institucionais, talvez possamos, um dia, transformar o espaço escolar – tão caro e necessário à sociedade que propomos viver – em um verdadeiro local de *criação*, não somente de reprodução de formas e métodos que pouco ou nenhum sentido fazem para nós que vivemos neste tempo.

5. Referências

ACIOLI, Sônia *et al.* Reflexões sobre a Construção Compartilhada do Conhecimento em Saúde na localidade do Alto Simão / Vila Isabel – RJ in *Interagir: pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 17-22, ago-dez 2002 .

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso, 2018.

BELÉM, Elisa. *Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena?* ILINX - Revista do LUME, nº10, UNICAMP, 2016

GIOVEDI, Valter Martins. *Conteúdos e construção do conhecimento na prática pedagógica inspirada na perspectiva de Paulo Freire* in Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. EdUECE, LIVRO 1, s/d. Disponível em:

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/173-%20CONTE%20C3%9ADOS%20E%20CONSTRU%20C3%87%20C3%830%20DO%20CONHECIMENTO%20NA%20PR%20C3%81TICA%20PEDAG%20C3%93GICA%20INSPIRADA%20NA%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>; acesso em 20/03/2020.

PLANO de Curso Técnico em Teatro Concomitante/Subsequente. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2016.

PROJETO Pedagógico de Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2018.

Gestão do Ensino no IFNMG e os Projetos de Cursos Inovadores: Trajetórias e Perspectivas.

Luciana Gusmão de Souza

Ricardo Magalhães Dias Cardozo

Thiago Lamonier Souza Gomes

Resumo: Neste artigo apresentamos a trajetória construída pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG, entre os anos de 2017 e 2019, sob a luz das Políticas de Ensino que fomentaram os espaços de discussão e, por conseguinte, contribuíram para as ressignificações de construções e (re)estruturações de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Para tanto, fizemos uma análise bibliográfica e documental baseada em documentos regulatórios que disciplinam a educação profissional técnica de nível médio no Brasil; bem como utilizamos autores que tratam sobre a temática da Integração e da Evasão na Educação Nacional.

Palavras-chave: Política; Gestão Democrática; Integração.

Introdução

Em 2012, com a homologação da Resolução CNE/CEB Nº06 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) contribui na construção de um documento que traz bases epistemológicas e legais para se pensar o Ensino Técnico no país. Destacamos o Ensino Médio Integrado que, de acordo com a proposta, apresenta complexidades para a sua real efetivação. Sendo assim, e não poderia ser de outra forma, esse documento é um dos principais norteadores – como marco legal e referência teórica – que sustentam o entendimento do Ensino Técnico Integrado no IFNMG.

Com ele, buscou-se subsídios que pudessem resolver várias problemáticas identificadas nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, às quais, muitas delas, estão associadas a uma carga horária excessiva para ser cumprida em três

anos, o que influencia no aumento da retenção e da evasão, principalmente dos estudantes que têm um capital cultural¹⁰ baixo.

Nessa perspectiva, Gusmão (2015) aponta que os fatores da evasão no Campus Arinos estão relacionados ao excesso de carga horária dos cursos e à falta de capital cultural – que não permite aos discentes ter acesso aos pré-requisitos necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades. Avançando nessa discussão, segundo a autora,

[...] os fatores que contribuem para o abandono escolar são diversos, complexos e heterogêneos formando uma imbricação de determinantes pertinentes ao aluno, à escola, à família e à sociedade. Os fatores que contribuem com o abandono escolar são de diversas ordens, dentre eles destacam-se: reprovação, notas baixas, problemas com a instituição, conflitos na relação aluno-professor e aluno-aluno, problemas pessoais e familiares, problemas de saúde, dificuldade financeira, necessidade de trabalhar, desinteresse pelo curso, ausência de perspectivas futuras, conhecimento limitado dos componentes curriculares das séries anteriores, dificuldade de acesso à instituição, estrutura física da escola deficitária, indisciplina, incompatibilidade de horário entre trabalho e estudo, violência, dentre outros. É relevante salientar que esses fatores coexistem e não se excluem, ou seja, quando o aluno abandona a escola, muitas vezes, ocorre uma sobreposição de determinantes e não de um particularmente que seja o responsável por sua saída. Conclui-se que a escola produz e reproduz, sistematicamente, uma exclusão ainda maior quando o aluno é proveniente das classes menos favorecidas e que o sucesso escolar depende, e muito, do apoio, suporte direto da família. (GUSMÃO, 2015, p. 221).

Sendo assim, percebemos que, para além do excesso de carga horária, identificamos que há outros fatores que se imbricam, os quais constituem motivos para a desistência do discente. Por isso a instituição deve produzir constantemente reflexões que promovam um formato de curso que os atenda nas necessidades reais. Ainda nessa reflexão, trazemos, do ponto de vista da organização da EPT de Nível Médio, o Art. 3º, parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB 6/2012, o qual prevê que

os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, **possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais**, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (Resolução CNE/CEB 6/2012. Grifo nosso).

¹⁰ Utilizamos aqui o conceito de capital cultural presente nos estudos de Bourdieu.

Logo, cabe às instituições a criação permanente desses itinerários que considerem as características locais a partir dos anseios da comunidade escolar e, sobretudo, dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. A resolução apresenta, portanto, a real necessidade de se revisitar os projetos de cursos a fim de atualizá-los quando for do interesse dos agentes do processo, cujo objetivo é aproximar as matrizes curriculares da realidade dos estudantes.

No Capítulo II da supracitada Resolução, dos Princípios Norteadores, Art. 6º, inciso IV prevê, ainda, que a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica deve ocorrer na perspectiva da integração entre os saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social. Sendo assim, usamos essa orientação como premissa para fomentar ações que produzissem as discussões necessárias a fim de que pudéssemos resolver muitos dos problemas identificados nos PPCs do IFNMG.¹¹

Desenvolvimento

Considerando os aspectos relacionados à gestão do ensino, assumimos, como gestores, a responsabilidade de criar coletivamente espaços dialógicos com o objetivo de buscar soluções para as problemáticas mencionadas anteriormente e, entre os anos de 2017 e 2019, a Pró-Reitoria de Ensino construiu, a partir das reuniões do Comitê de Ensino – Coen¹², uma política que visava à permanência e ao êxito dos discentes.

Tais questões foram previstas no PDI 2014/2018:

Objetivo 1: Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. [...] Redução do percentual de evasão, abandono e repetência. (IFNMG, 2020).

Destacamos que no PDI 2019/2023 há um foco maior na permanência e no êxito dos educandos, expresso na página 46 (quarenta e seis) que, entre outros

¹¹ Informamos que o referido capítulo foi construído antes da aprovação da Resolução CNE/CP Nº1, de 05 de janeiro de 2021 que, em nossa visão, apresenta retrocessos no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

¹² O Comitê de Ensino (COEN) é o órgão colegiado consultivo, cuja finalidade é colaborar para o desenvolvimento das políticas e ações do IFNMG no âmbito do ensino.

objetivos da Política de Atendimento ao Discente, apresenta a de “contribuir com a promoção do acesso, permanência e êxito dos discentes à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da inclusão social, assegurando a Educação como direito de todos e dever do Estado e das famílias”; completando, assim, a Missão e a Visão institucionais que preveem:

formar cidadãos por meio da educação profissional, científica e tecnológica contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico. **Visão** - Ampliar a eficiência acadêmica¹³ gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação no ensino, pesquisa e extensão fundamentada na gestão participativa e na inclusão social. (IFNMG, 2020).

Consoante aos apontamentos apresentados acima, alguns dos principais problemas para altas taxas de evasão, abandono e repetência, eram os Projetos de Cursos (PPCs) que já não mais atendiam aos reais anseios dos atores do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, foram criadas estratégias institucionais que possibilitassem trazer para o centro das discussões essa temática.

No ano de 2018, foi realizado o “V Encontro do Ensino”, promovido pela PROEN e o Campus Diamantina, cujo tema foi: “Integração: olhares para a nossa prática numa perspectiva do Plano de Permanência e Êxito”. A proposta surgiu no IV Encontro, que aconteceu um ano antes no Campus Januária, com o tema: “Acesso, Permanência e Êxito”. Naquele momento, isto é, em 2017, foi consolidado o Plano de Permanência e Êxito – PPE do IFNMG e, a partir da demanda de se criar metodologias para a execução das estratégias propostas, viu-se a necessidade de se discutir a operacionalização/implantação em todas as unidades. Assim o foi realizado no encontro de Diamantina.

Esses eventos tornaram-se espaços de trabalho coletivo e formativo para dialogar, elaborar e traçar metas para a Educação Profissional e Tecnológica, de modo que os objetivos do “V Encontro” foram: debater sobre a evasão e a retenção a partir das perspectivas de implementação do PPE, discutir a sua operacionalização nos *Campi*, refletir sobre as mudanças pelas quais passava a educação profissional e tecnológica no país e promover meios de atuação diante das dificuldades enfrentadas pelos *Campi* e pela Reitoria.

¹³ O conceito de eficiência acadêmica pode ser melhor compreendido a partir de análises da plataforma Nilo Peçanha: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>.

Para tanto, o público-alvo desses eventos foram Diretores e Coordenadores de Ensino; Coordenadores de Cursos Técnicos e Superiores; Docentes, representantes do Núcleo Pedagógico; Secretarias Escolares e Acadêmicas; representantes das Bibliotecas dos *Campi*; Reitoria do IFNMG; representantes do Núcleo de Assuntos Estudantis e Comunitários; Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários; representantes dos discentes e Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG; os quais se reuniram em 10 (dez) grupos de trabalho, dos quais 2 (dois) trataram da temática “Currículo, Integração e Otimização: o que podemos melhorar? (Cursos Técnicos Integrados)”.

Nessa caminhada buscou-se, portanto, produzir espaços dialógicos para discutir, entender, avaliar e propor estratégias que pudessem ressignificar a identidade dos cursos integrados para atender às novas demandas sociais, sobretudo no que se refere às cobranças do excesso de carga horária e estrutura curricular. Como nos lembra Padilha, o planejamento escolar

define e expressa a filosofia de ação da escola, seus objetivos e toda a dinâmica escolar, os quais se fundamentam, naturalmente, na filosofia da educação, expressa no plano nacional [...]. A partir dele, é planejada, de maneira sistemática e global a ação escolar. (PADILHA, 2001, p.37).

Logo, esse (re)planejamento é necessário para a manutenção de uma educação que atenda às reais necessidades dos estudantes. Assim o foi realizado e a Pró-Reitoria acompanhou todos os processos de criação e reestruturação dos PPCs das unidades.

Outra ação importante para esse movimento de criação dos espaços de discussões aconteceram durante as Jornadas Pedagógicas dos *Campi*, que ocorrem no início de cada ano letivo. Nelas, servidores da PROEN estiveram presentes a fim de estreitar as relações com aqueles que constroem o ensino e, assim, proporcionou mais um canal de comunicação direta para as questões técnicas e políticas que oportunizaram as criações e reconstrução de PPCs inovadores.

É importante ressaltar que durante esse processo o Campus Diamantina, que já tinha realizado diversas reuniões e reflexões sobre a temática, foi, naquele momento, o pioneiro na criação de um novo modelo de Curso Integrado. Primeiro, implementou os cursos Integrados em Informática e Meio Ambiente, seguido pelo

curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio. Nesses modelos, destacamos as ofertas das disciplinas – chamadas de Unidades Curriculares – que são contextualizadas, aplicadas, integradas e integradoras. São unidades estratégicas que unem, por meio do Núcleo Integrador, o Núcleo Básico e o Núcleo Técnico, de modo a oferecer novo significado no desenvolvimento das habilidades e das competências que passam a ter um papel central na aprendizagem significativa em relação à exposição conteudista.

Nessa ideia de integração muitas vezes é planejada a presença de mais de um docente em sala de aula. São professores que compartilham conteúdos e potencializam as discussões na disciplina proposta. Conforme consta no PPC do curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio¹⁴, a distribuição das Unidades Curriculares no Núcleo Integrador

convergem fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social. Ele promove espaços concretos para a organização curricular flexível compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem. (IFNMG, 2020, p. 70).

Depois da aprovação dos Projetos do Campus Diamantina, outras unidades avançaram com as discussões para implantação de propostas inovadoras, a exemplo do Campus Pirapora, que implementou o Curso Técnico em Vendas Integrado ao Ensino Médio,¹⁵ apresentando uma retração de carga horária significativa a partir dos pressupostos da integração curricular no Eixo Integrado, que passa pela associação entre disciplinas do núcleo comum e aquelas da formação profissionalizante, conforme previsto na Resolução 06 do CNE de setembro de 2012.

No Campus Avançado Janaúba a experiência aconteceu com o curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, o qual possui uma estrutura curricular dinâmica e flexível, sem pré-requisitos obrigatórios de

¹⁴Teremos outros capítulos nesse livro que tratam mais detidamente sobre esse Projeto Pedagógico.

¹⁵Para saber mais sobre o Curso Integrado em Vendas acessar: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-pir/tecnicos/36-portal/pirapora/pirapora-cursos/17182-tecnico-em-vendas>.

disciplinas, apesar de estarem organizadas numa matriz curricular perpassada pelo eixo integrador a partir da articulação dessas disciplinas.¹⁶

Ainda no Campus Janaúba há o curso inovador de Vigilância em Saúde Integrado ao Ensino Médio¹⁷ baseado em uma educação interdisciplinar, problematizada e contextualizada nas diferentes situações que circundam a vida, reconhecendo o sujeito como ativo no meio onde vive. Tem como uma das principais características a organização dos conteúdos curriculares em Temas Geradores e não em disciplinas como é predominante nos cursos de Ensino Médio Integrado.

O Campus Almenara é outra unidade que já vinha desenvolvendo uma proposta diferenciada se comparada aos projetos tradicionais, isto é, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância¹⁸. Ele tem como ênfase o desenvolvimento da agricultura familiar local e regional, uma vez que a categoria social de agricultores familiares é uma das mais expressivas na região.

O PPC desse curso apresenta uma adequação curricular voltada para a realidade social, cultural e econômica das comunidades do campo, e o seu objetivo é possibilitar diálogos entre os saberes escolares, comunitários e os fazeres familiares e acadêmicos; garantindo o cumprimento dos princípios e das finalidades da Educação do Campo.

Com efeito, no decorrer desse tempo os *Campi* supramencionados foram inspirações para que outros realizassem as discussões necessárias que, como produto, tivessem novos PPCs, criados ou reestruturados, que atendessem às novas realidades locais e, hoje, o IFNMG possui vários projetos que têm como característica a retração de carga horária mediante a integração curricular, além das

¹⁶ Para saber mais sobre o Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, acessar: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-jana/cursos-tecnicos/304-portal/janauba/janauba-cursos-tecnicos/tecnico-em-informatica-para-internet-integrado/13321-tecnico-em-informatica-para-internet-integrado>.

¹⁷ Para saber mais sobre o Curso Vigilância em Saúde Integrado ao Ensino Médio, acessar: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-jana/cursos-tecnicos?id=20777>

¹⁸ Para saber mais sobre o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância, acessar: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-alm/cursos-tecnicos-alm?layout=edit&id=1290>.

inovações metodológicas muitas vezes utilizadas na oferta dos componentes do currículo.

A partir do exposto, entendemos que essas iniciativas do IFNMG fazem parte de um importante movimento de reflexão e mudanças nas propostas curriculares do Ensino Médio Integrado que acontecem em todo o país, principalmente a partir da realização dos Seminários Nacionais do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico/RFEPT, que visam às reflexões para a promoção de ações como as realizadas pela nossa instituição.

Nesse sentido, para que as experiências até aqui apresentadas pudessem acontecer foi necessário o apoio da gestão por meio de uma estrutura que conduzisse os procedimentos para torná-las exequíveis do ponto de vista legal. Por isso a tramitação dos Projetos de Cursos está delineada seguindo a tramitação técnica e democrática, tal qual apresentamos a seguir.

A tramitação dos PPCs

A política de elaboração e tramitação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados são geridas pelo Departamento de Ensino Técnico (DET), que possui 4 (quatro) servidoras, quais sejam: 3 (três) técnica-administrativas e a Diretora de Departamento.

Conforme o “Regulamento de Criação, Reestruturação, Desativação Temporária e Extinção de Cursos do IFNMG”, na proposição da criação de cursos devem ser observados os seguintes trâmites e prazos:

- I - Criação do processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do IFNMG, pelo Campus;
- II - Instituição da Comissão de Criação de Curso;
- III - Ampla realização de audiências públicas com registro em ata, caso o Curso pretendido para implantação não esteja previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);

IV - Reuniões com a comunidade acerca da implantação do Curso, com respectivo(s) registro(s) em ata;

V - Elaboração do Relatório de Viabilidade do Curso pela Comissão;

VI - Construção conjunta do PPC, com registro em ata das reuniões realizadas para esse fim;

VII - Preenchimento do Parecer Interno, referente à matéria do PPC, pelos seguintes setores do Campus:

a) Núcleo Pedagógico;

b) Coordenação/Coordenadoria/Núcleo de Biblioteca;

c) Departamento ou Coordenação de Pesquisa;

d) Departamento ou Coordenação de Extensão.

VIII - Apreciação formal, por meio de parecer e/ou ata, do processo de criação pelo Conselho Gestor do Campus, quando houver;

IX - Encaminhamento do processo no SEI, pelo Campus, contendo todos os documentos para o Departamento de Ensino Técnico na Reitoria;

X - Caberá ao Departamento de Ensino Técnico na Reitoria, no prazo de 20 (vinte) dias a contar do recebimento do processo:

a) emitir parecer técnico-pedagógico e solicitar pareceres externos, cujo prazo de elaboração será de 10 (dez) dias a contar da data da solicitação;

b) anexar ao SEI os pareceres externos e o parecer técnico-pedagógico do Departamento;

c) enviar o processo ao Campus, via SEI.

XII - No caso de haver necessidade de adequações, caberá ao Campus, no prazo de 10 (dez) dias contados do recebimento do processo:

a) realizar os ajustes no PPC e/ou justificar o não acatamento dos apontamentos constantes nos pareceres; anexando ao processo relatório informando acatamento

ou justificativa ao não atendimento e nova versão do PPC na qual conste as adequações;

b) reencaminhar ao Departamento de Ensino na Reitoria, para análise final.

XIII - O departamento na Reitoria anexa o Ateste Final, caso o PPC tenha condições de ser apreciado pela CEPE, e o retorna ao Campus, no prazo de 10 (dez) dias a contar do recebimento do processo;

XIV - O Campus encaminha o processo, via SEI, para a Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), constando ofício que detalhe o mérito, observando os procedimentos e prazos regimentais daquela Câmara.

Após apreciação e aprovação do PPC na CEPE, o processo será apreciado e aprovado pelo Colégio de Dirigentes (CODIR) e pelo Conselho Superior (CONSUP). Assim sendo, a partir dos procedimentos relatados são construídos e aprovados os PPCs, que podem ser reestruturados em qualquer momento a depender das necessidades e anseios da comunidade escolar com o objetivo de se atender às demandas que surjam durante o processo de vigência dos cursos.

Como efeito desses processos de criação e reconstrução pelos quais passaram alguns Cursos do IFNMG, nossa instituição tornou-se uma das referências para outros institutos, de maneira que, neste momento, apresentamos algumas delas que inspiram e colaboram na discussão sobre a temática aqui apresentada.

O IFNMG e as contribuições para os diálogos sobre o Ensino Médio Integrado na rede federal

Como mencionado anteriormente, os processos de (re)construção dos Projetos Pedagógicos realizados pelo IFNMG passaram a ser conhecidos em outros espaços da rede, por isso fomos chamados para dividirmos nossas experiências e, assim, contribuirmos com as reflexões sobre o Ensino Médio Integrado. Nosso objetivo é colaborar para a construção e/ou reestruturação de PPCs sob o entendimento do movimento em curso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em torno dessa temática. Sendo assim, participamos de alguns momentos formativos os quais apresentamos a seguir.

No Instituto Federal de Sergipe (IF Sergipe) realizamos uma palestra em 30 de janeiro de 2019, na terceira edição do Encontro Pedagógico. Tratou-se de um evento voltado para os profissionais envolvidos diretamente na área da educação, que, no encontro, promoveram reflexões e trocas de experiências sobre a formação integrada, as metodologias e as concepções de avaliação.

Já no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus Barretos, estivemos na Reunião de Formação Continuada dos servidores, da qual também participaram acadêmicos dos Cursos de licenciaturas. Esse encontro aconteceu no mês de abril de 2019 e teve como tema central “Ensino Médio Integrado: experiências e práticas de integração curricular”. Naquele momento, dialogamos com os presentes sobre a necessidade do fortalecimento da identidade do Ensino Médio Integrado da Rede Federal e apresentamos algumas experiências de currículos, a partir da integração curricular, que acontecem no IFNMG.

Em outra oportunidade, ainda no IFSP, socializamos experiências exitosas do Ensino no “IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica” – CONEPT, com a palestra “Experiências de integração curricular construídas no IFNMG”. O evento aconteceu no Campus Araraquara, entre os dias 18 e 19 de setembro de 2019, e recebeu 2.400 participantes durante os três dias de realização. Tratou-se de um momento para intercambiar experiências exitosas com o IFSP e contribuir para o fortalecimento das Políticas do Ensino da Rede, uma vez que a troca de saberes entre as instituições oportunizou a identificação das potencialidades, mas também a busca de estratégias a fim de trabalharmos com as fragilidades.

No Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Jacarezinho, estivemos no dia 03 de setembro de 2019 na conferência de abertura do “VI Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação” – conhecido como SE²PIN –, cujo tema foi “Ciência para redução das desigualdades sociais”. Tratou-se de uma parceria importante entre o IFNMG e o IFPR, uma vez que naquele espaço tivemos a oportunidade de apresentar algumas experiências desenvolvidas pelo IFNMG, da mesma maneira que fora realizado há alguns anos antes, quando houve a visita técnica do IFNMG ao Campus Jacarezinho para conhecimento da proposta de vanguarda desenvolvida naquela unidade.

Por fim, como efeito das políticas do ensino desenvolvidas pelo IFNMG, as quais contribuíram para o fomento das discussões de ressignificação de Projetos de Cursos em todo o país, representamos o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) no Conselho Nacional de Educação (CNE) para apresentar o modelo de Ensino Médio Integrado defendido pela RFEPT. O objetivo do encontro foi ouvir os atores envolvidos na discussão e oferta do Ensino Médio no Brasil com o intuito de encontrar soluções para os desafios atuais.

Na oportunidade, apresentamos as experiências do Ensino Técnico Integrado ressaltando as possibilidades de Integração Curricular. A agenda foi conduzida pelo presidente da Comissão das Formas de Oferta do Ensino Médio – Novo Ensino Médio da Câmara de Educação Básica (CEB-CNE), Eduardo Deschamps, e contou com a presença de vários conselheiros, entre eles o presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi.

Portanto, depois dessa narrativa que apresenta os movimentos realizados pela PROEN do IFNMG, constatamos que as boas experiências construídas no tocante às discussões e ações que viabilizaram um novo olhar para os Cursos Integrados ocorreu porque houve articulação de vários agentes, são eles: os docentes, técnico-administrativos, gestores locais dos *Campi* e servidores da PROEN, os quais foram subsidiados por uma proposta consolidada pela atual gestão do ensino construída a partir dos diálogos com o COEN e com o Colégio de Dirigentes.

Considerações Finais

A partir da trajetória realizada pela Pró-Reitoria de Ensino nesses últimos anos – apresentadas no decorrer da discussão –, entendemos que avançamos nas reflexões sobre o Ensino Médio Integrado sob a perspectiva que preconiza os documentos regulatórios, os quais, em sua essência, apresentam a indissociabilidade entre o ensino básico e a formação profissionalizante. Conseguimos sensibilizar e construir discussões que produziram a necessidade de os *Campi* construírem ou revisitarem os Projetos de Cursos para atenderem às reais necessidades dos estudantes, proporcionando-lhes um currículo adequado que lhes dê condições para tornar-se cidadãos conscientes de seus papéis sociais e profissionais competentes.

Durante esse tempo, entre 2017 e 2019, foram 72 (setenta e dois) PPCs criados ou reestruturados. Desses, 14 (quatorze) são projetos que contêm Núcleo Integrador e 04 (quatro) são Cursos inovadores. Um número que revela o quanto se tornaram profícuos os debates de sensibilização associados com o apoio da gestão do ensino. Todavia, mesmo tendo percorrido todos esses caminhos que levaram a novas propostas de Cursos, sabemos que há muito que se avançar, pois pensar a integração curricular que atenda à perspectiva de formação humana integral é complexo e desafiador.

Temos de pensar a educação sob o entendimento da heterogeneidade das inteligências que apresentam os discentes pela perspectiva do mundo globalizado e conectado. É preciso avançar em processos metodológicos inovadores que possibilitem metodologias diferenciadas que atendam aos anseios contemporâneos dos estudantes. É necessário, ainda, repensar os Projetos Pedagógicos pela Integração Curricular que gerem pesquisa e extensão como produtos das práticas de ensino desenvolvidas no ambiente escolar.

Com efeito, entendemos que, para além de questões filosóficas, a Educação é desenvolvida pela olhar da gestão política, sendo a Pró-Reitoria de Ensino um importante órgão institucional responsável por fomentar as discussões no campo do ensino, criando espaços para que se construam movimentos que possibilitem a constante reflexão dos processos educacionais que garantam, de fato, uma educação de qualidade, democrática e que atenda às diferenças, pois como lembra Paulo Freire,

uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade. (FREIRE, 2001, p. 20).

Referências

BOURDIEU, Pierre. O Capital Social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas->

noticias/2884-documento-traz-diretrizes-para-o-ensino-medio-integrado-na-rede-federal?Itemid=609. Acesso em: 04 nov. 2019.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891. Acesso em 26 abr. 2021

FREIRE, Paulo, 2001. Política e educação: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. PDI 2014 a 2028. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/116C0hmCCAsjKBJAMQcX5Ap65hPsEmkUW/view>. Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. PDI 2019 a 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/116C0hmCCAsjKBJAMQcX5Ap65hPsEmkUW/view>. Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-cursos/cursos-tecnicos> Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Informática integrado ao Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-cursos/cursos-tecnicos> Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Teatro integrado ao Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-cursos/cursos-tecnicos> Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-alm/cursos-tecnicos-alm?layout=edit&id=1290>. Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vendas integrado ao Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos->

pir/tecnicos/36-portal/pirapora/pirapora-cursos/17182-tecnico-em-vendas.
Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-jana/cursos-tecnicos/304-portal/janauba/janauba-cursos-tecnicos/tecnico-em-informatica-para-internet-integrado/13321-tecnico-em-informatica-para-internet-integrado>. Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vigilância em Saúde integrado ao Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-jana/cursos-tecnicos?id=20777>. Acesso em: 30 mar. 2020.

NARCISO, L.G.S. Análise da evasão nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos: exclusão da escola ou exclusão na escola? 262f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós Graduação em Sociologia Política (PPGSP), 2015.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/159413/337100.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18 dez. 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014/2018. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/docs>. Acesso em: 31 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB 6/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2019.

Implantação de uma nova unidade do Instituto Federal de Diamantina.

Shirley Gomes Oliveira

Resumo: Este artigo retrata o processo de implantação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina, considerando a política de expansão da Rede Federal a partir de 2008, com a proposta de interiorização e a ampliação do acesso à Educação. Busca compreender a origem e motivos que levaram a escolha da cidade de Diamantina para sediar a nova unidade do Instituto Federal, bem como os critérios utilizados para a oferta do Ensino Técnico e Tecnológico. Nesse sentido, defendemos a importância conhecer a história da Instituição, assim futuramente, poderá contribuir com novas reflexões, que farão parte da trajetória histórica do IFNMG - Campus Diamantina.

Palavras-Chave: IFNMG - Campus Diamantina; Educação Técnica e Tecnológica; Expansão Rede Federal.

INTRODUÇÃO

A política de expansão da Rede Federal, instituída pelo ex-presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº. 11.652, de 7 de abril de 2008, a partir da junção dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) ou Escolas Agrotécnicas Federais, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a proposta de oferta de ensino gratuito em nível nacional. Especificamente, a expansão, interiorização e consolidação dos Institutos Federais, proporcionou a ampliação do acesso a vagas na Educação Profissional, um instrumento de política destinada às classes sociais vulneráveis, com objetivo de superação das desigualdades sociais e emancipação do indivíduo.

Nesse cenário de união dos CEFETs (antigas escolas agrotécnicas vinculadas a Universidades), o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais é criado, com ofertas de Ensino Básico, Superior e Profissional.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos, tecnológicos, formação inicial e continuada e qualificação profissional com sua prática pedagógica. Sua área de abrangência é constituída de 173 municípios distribuídos em quatro mesorregiões (Norte e Noroeste de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri), ocupando uma área total de 209.262,579 km². A população total estimada é de 2.824.613 habitantes, conforme IBGE. (IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA-PLANO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MEIO AMBIENTE, 2018)

Legalmente, “o IFNMG é uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi que tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da Educação Tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de Ensino”, destacando, conforme os documentos institucionais, a atuação em “diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade” (PDI 2014-2018). Desse modo, a instituição apresenta abrangência local e regional, e estabelece a capacidade de ofertar mecanismos para a Educação continuada.

Como reflexo da expansão, precisamente na fase III, a cidade de Diamantina foi contemplada com uma nova unidade do Instituto Federal, com anúncio proclamado pela ex-presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2011. O novo Campus foi integrado ao IFNMG, que passou a ter sua área de abrangência também no Alto Jequitinhonha, atendendo as microrregiões com onze *Campi*: Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Januária, Montes Claros, Pirapora, Salinas, Teófilo Otoni, Campus Avançado Porteirinha e Janaúba, três Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEAD, Buritis e Corinto) e a Reitoria, sediada em Montes Claros.

Cidade colonial dos diamantes, Diamantina, localizada na Mesorregião do Jequitinhonha, segundo dados do IBGE (2010) apresenta uma população de 45.880 e área da unidade territorial 3.891,659km². Sua economia é muito ligada ao turismo, a maior parte do intenso fluxo turístico voltado para a arquitetura e importância histórica nacional. O Vale do Jequitinhonha com uma realidade complexa, cheia de

contrastes sociais e potencialidades, é rotulado como o “vale da pobreza”, todavia, optamos em enxergar como um vale de possibilidades.

Cabe ressaltar que em Diamantina, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Instituição Federal de Educação Superior, encontra-se consolidada, cuja finalidade, também, está voltada em contribuir com o desenvolvimento sustentável da cidade e da ampla região de abrangência.

Como exposto, é importante compreender o processo de implantação das Instituições de Ensino em um determinado território, a história de uma instituição é diferente de outra, cada uma tem suas particularidades, e diversos podem ser os fatores que contribuem para sua formação.

Sabe-se que, no âmbito acadêmico, ainda são poucos trabalhos que registram o processo de implantação de um novo Campus do Instituto Federal na cidade de Diamantina. Assim, este artigo tem como objetivo geral compreender o processo de implantação do IFNMG - Campus Diamantina a partir de 2011, e para embasamento, os objetivos específicos: identificar os critérios para a escolha da cidade para criação de um novo Campus do IFNMG e apresentar as ações que contribuem para o processo de consolidação do IFNMG - Campus Diamantina.

Portanto, a realização deste trabalho justifica-se tendo em vista a contribuição com estudos que apontam procedimentos e ideias para a escolha de lugares, e as articulações que se fizeram necessárias para a concretização da implantação de um Campus.

1. A relação instituinte entre Comunidade e Instituição em implantação

Estudar a trajetória institucional pode ser considerado um instrumento importante que permite compreender a implantação de uma Instituição. Não é diferente quando se trata de uma Instituição Educacional, é de suma importância conhecer os aspectos e as motivações de sua implantação.

Tal compreensão encontra embasamento em Justino Magalhães, que frisa a importância de explicar a existência histórica de uma instituição educativa,

Por educação-instituição não pode deixar de traduzir-se essencialmente o que há de permanente, focalizando na longa duração. Contudo a relação

educativa é uma dialética entre o dado e ato, é atualização; é uma relação instituinte entre a realidade envolvente, as estruturas, as tradições, as expectativas socioculturais (o instituído), por meio da dialética contratual (instituição), por ação dos sujeitos individuais e grupais (instituinte). (MAGALHÃES, 2004, p. 60).

Saviani (2007), também corrobora com a importância do histórico das Instituições de Educação, pois a partir daí é possível compreender a essência do fenômeno educativo, e as transformações da comunidade. Assim, Saviani adverte que

(...) implica a consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, de própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2007, p. 4).

Para que se possa entender melhor uma organização, faz-se necessário estudar o contexto histórico em que ela está inserida. Esse processo é contínuo, mesmo após a consolidação, as mudanças organizacionais normalmente acontecem.

No universo da construção histórica de uma instituição educativa, dentro do processo de investigação, a análise de conteúdo é uma ferramenta que contribui na sustentabilidade da interpretação dos dados. Assim, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação colaboram no sentido de atribuir validade e significado às abordagens históricas. Para tanto, Gil (2008) defende que “à medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa”.

Com o intuito de compreender o processo de implantação do IFNMG - Campus Diamantina, a presente pesquisa será norteada qualitativamente por meio do processo descritivo apresentando as etapas de implantação do mencionado Campus na Cidade de Diamantina. Enfatizamos os procedimentos metodológicos que orientam essa pesquisa, caráter bibliográfico, com revisão e análise dos

registros institucionais, leis, decretos e portarias que regulamentam a implantação do IFNMG - Campus Diamantina.

Dessa maneira, a documentação referente às audiências públicas possibilitou entender o processo de escolha dos Cursos pela comunidade local e de abrangência do Campus. Outra fonte, também analisada, será o site institucional em busca de fotografias e textos que possam contribuir com relatos que apontam etapas do processo de implantação do Campus, conjuntamente com as publicações nas redes sociais, neste caso o facebook.

2. Diamantina é contemplada com uma nova Instituição Federal de Ensino

A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como mencionada, foi sancionada pelo ex-presidente Lula (lei 11.892/2008), no entanto, faz-se necessária uma ressalva. Apesar de algumas instituições que integram a Rede Federal serem centenárias, até 2002, a rede era constituída por somente 140 unidades em nível nacional. A partir daquele ano, o governo propôs novas diretrizes governamentais, a Educação foi uma das políticas públicas que teve um “olhar” diferenciado, com o acesso voltado para as camadas mais vulneráveis por meio de uma Educação pública e de qualidade.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Setec, deu andamento ao processo de expansão da rede, pois

[...] foi promulgada a Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005, que alterou o parágrafo 5º art. 3º da Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, que vetava a criação e manutenção da *"expansão da oferta de educação profissional mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União"*. A partir de então, a Rede Federal iniciou um processo de expansão, com a criação de novas unidades, em todo o território nacional, a partir de critérios de crescimento em sintonia com o desenvolvimento social e econômico. (SETEC/MEC./2015).

A primeira fase da expansão da Rede Federal foi realizada em 2003-2006, a segunda em 2007-2010 e a terceira iniciou em 2011, com a ex-presidente Dilma Rousseff dando continuidade ao plano de expansão dessa Rede. Foi mantido o propósito de superação das desigualdades sociais regionais, bem como a viabilização das condições para acesso a Cursos de Formação Profissional e Tecnológica como instrumento para melhoria de vida da população.

O primeiro movimento que sinalizou a implantação do IFNMG - Campus Diamantina foi em 16 de agosto de 2011, com o anúncio realizado pela presidente da República Dilma Rousseff sobre a expansão Fase III da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). O IFNMG à época foi contemplado com dois novos *Campi*, sendo um no Alto Vale do Jequitinhonha, na cidade de Diamantina, e outro no Vale do Mucuri, na cidade de Teófilo Otoni. Entre 2013 e 2014, esses *Campi* deveriam ser criados, compondo o quantitativo nacional de 120 unidades autorizadas pelo Governo Federal para a FASE 3 de expansão da Rede.

Por ser uma iniciativa do Governo Federal, utilizaram-se critérios do “Programa Territórios da Cidadania - Alto Jequitinhonha – Minas Gerais”, para a escolha das cidades a serem contempladas com um Campus da expansão fase III. O Programa “Territórios da Cidadania” foi criado em 2008, como intuito de impulsionar o desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais destinados às regiões mais pobres do país.

A base do programa era a integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em planos desenvolvidos nos territórios, com o protagonismo da sociedade. Cada território tinha seu Colegiado Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade, que se reunia em assembleias abertas à participação dos interessados e determinava um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações para todo o ano. (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2017)

Os municípios para integrar os “Territórios da Cidadania” tem que atender aos seguintes critérios:

- I. Estar incorporado ao Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário;
- II. Menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH territorial;
- III. Maior concentração de beneficiários do Programa Bolsa Família;
- IV. Maior concentração de agricultores familiares e assentados da reforma agrária;
- V. Maior concentração de populações tradicionais, quilombolas e indígenas;
- VI. Baixo dinamismo econômico, segundo a tipologia das desigualdades regionais constantes da Política Nacional de Desenvolvimento Regional, do Ministério da Integração Nacional;
- VII. Convergência de programas de apoio ao desenvolvimento de distintos níveis de governo; e
- VIII. Maior organização social. (BRASIL, 2008)

Nesse sentido, com autorização da implantação de um Campus em Diamantina, a prefeitura municipal assinou um Termo de Compromisso com o Governo Federal em oferecer o terreno para a instalação da unidade de Educação Profissional, pois

Art. 3º [...] § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005).

No projeto de melhoria contínua da política de expansão da Rede Federal, a união dos entes Município, Estado e Governo Federal é de suma importância na concretude da interiorização e democratização da oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e de Qualificação Profissional de acordo com as especificidades locais e regionais. Nesse contexto, a Prefeitura Municipal de Diamantina, comungando com o desejo e efetivação da expansão dos Institutos, fez a doação do terreno para a construção do IFNMG - Campus Diamantina, através da Lei nº 3.837, de 27 de dezembro de 2013, na qual se observa

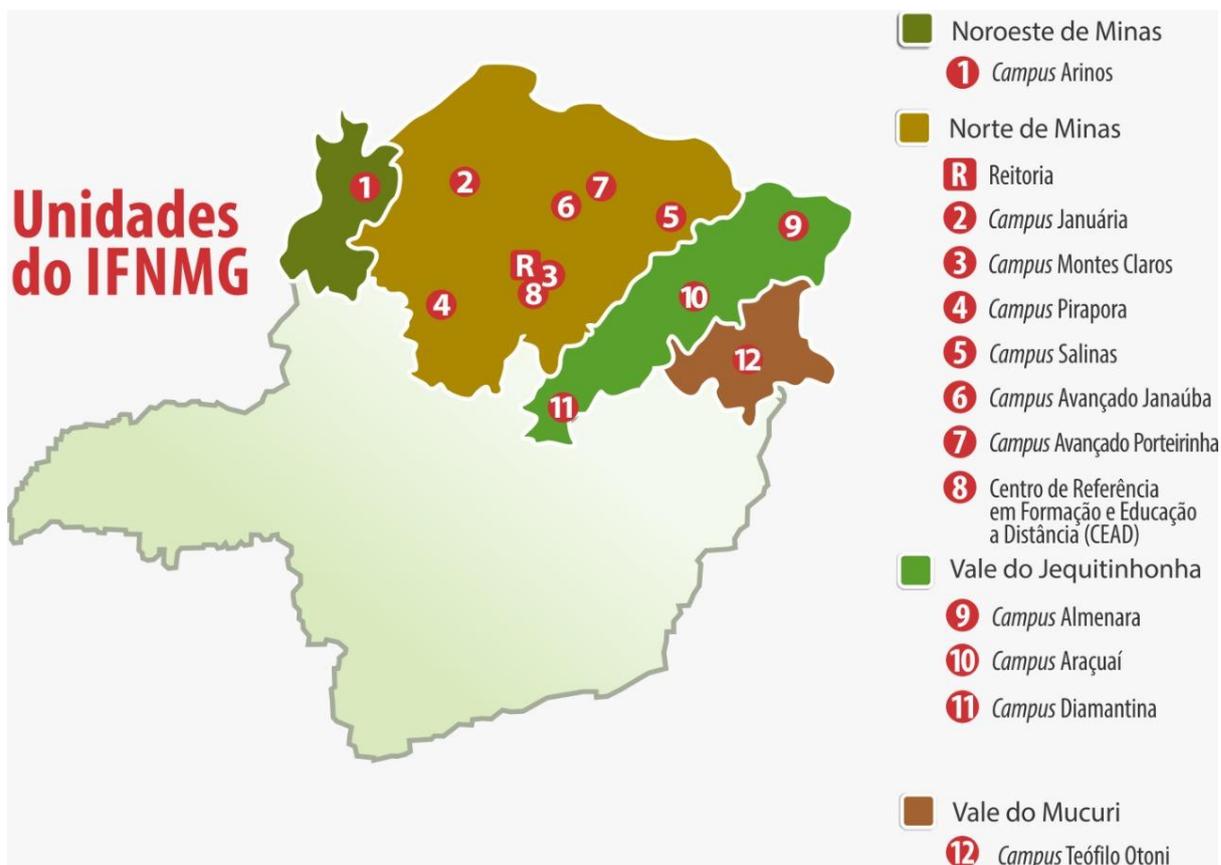
Art. 1º - Fica o Município de Diamantina autorizado a doar ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, para construção dos prédios e instalações Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFET, área de terreno de propriedade municipal, medindo 42,8818 ha (quarenta e dois hectares, oitenta e oito ares e dezoito centiares) e um perímetro de 3.033,90 m (três mil e trinta e três metros e noventa centímetros), localizada no Município de Diamantina, Minas Gerais, denominado Fazenda Biribiri, área doada pela ESTAMPARIAS/A, área está dentro das Divisas e confrontações conforme memorial descritivo e planta[...]. (PREFEITURA MUNICIPAL DE DIAMANTINA- LEI MUNICIPAL/2013).

Cabe destacar, com a aprovação de um novo Campus do IFNMG em Diamantina, o Vale do Jequitinhonha foi contemplando em suas três microrregiões: Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha com aos menos uma unidade da expansão da Rede Federal. Essa política de oportunizar o acesso à Educação pública e gratuita, aos segmentos mais carentes que terão maior possibilidade de permanência e êxito.

Com a autorização do Governo Federal, a área de abrangência do IFNMG com as duas novas unidades, ficou “constituída por 126 municípios distribuídos em 3 mesorregiões (Norte, parte do Noroeste e parte do Vale do Jequitinhonha, no Estado de Minas Gerais), ocupando uma área total de 184.557,80 Km²” (IFNMG CAMPUS

ALMENARA-PROJETO PEDAGÓGICO: CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA-CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE, 2011).

Figura 01. Mapa de Abrangência do IFNMG, por Microrregião.



Fonte: Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/ifnmg/conheca> Acessado em 03/09/2020.

Nessa abrangência, o IFNMG atua com uma organização estruturada no formato multicampi, atendendo às microrregiões a partir dos seguintes municípios: Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Janaúba, Janaúria, Montes Claros, Pirapora, Salinas e Teófilo Otoni, cidades Polos das Microrregiões.

A partir de então, o Reitor, Professor Paulo César Pinheiro de Azevedo, e outros dirigentes do IFNMG deram início às articulações, principalmente das parcerias, para em conjunto fazerem os estudos e análises pertinentes ao processo de implantação do Campus na Cidade de Diamantina. Foi designada uma comissão com esse propósito, por meio da Portaria nº 452, de 24 de outubro de 2011.

Art. 1o Designar os servidores DIEYSSON ALKMIM OLIVEIRA e GERALDO WAGNER SOARES, Engenheiros; ÁLISSON MAGALHÃES CASTRO e CHARLES BERNARDO BUTERI, Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico deste IFNMG para, sob a presidência do primeiro, comporem a comissão responsável pela avaliação de terrenos para implantação dos *Campi* do IFNMG nas cidades de Diamantina-MG e Teófilo Otoni-MG. (IFNMG, BOLETIM DE SERVIÇO-PORTARIA Nº 452 – REITOR, 2011).

O IFNMG iniciou suas atividades de ensino em Diamantina por meio de um polo presencial para oferta de Cursos na modalidade EAD, em parceria com a Prefeitura Municipal, em 2013.

Antes mesmo da construção do Campus, o IFNMG que já é uma realidade em Diamantina, por meio de um polo de apoio presencial para oferta de Cursos na modalidade a distância. No dia 2 de abril, tiveram início as aulas dos Cursos de Hospedagem, Agente Comunitário de Saúde e Transações Imobiliárias. Entre os dias 15 e 19 de abril, 90 alunos receberam capacitação em Informática Básica por meio do laboratório móvel do IFNMG. (IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA, REUNIÃO, 2013).

Por meio da oferta dos Cursos a distância, o IFNMG criou laços com a comunidade, bem como com as entidades e instituições públicas e privadas representativas da sociedade civil, ONGs e demais pessoas interessadas da comunidade diamantinense que comungavam com a expansão de oferta de Educação pública e de qualidade na região. Os Cursos em EAD também contemplavam os indivíduos residentes no entorno de Diamantina.

3. Campus Diamantina: o início das atividades de ensino

O marco oficial de implantação do IFNMG - Campus Diamantina foi a nomeação do Diretor Geral, Júnio Jáber, por meio da Portaria nº. 969, de 04 de dezembro de 2014, assinada pelo então Reitor Professor José Ricardo Martins. Em observância à missão do IFNMG, que é de produzir, disseminar e empregar o conhecimento tecnológico e acadêmico com vistas à formação cidadã, por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão; as potencialidades e as demandas da sociedade regional foram devidamente ouvidas para serem atendidas e construídas de modo dialogado.

A audiência pública ocorrida em 05 de dezembro de 2014 foi o instrumento utilizado para apresentar o IFNMG - Campus Diamantina à comunidade, sendo esta uma ação “ participativa que busca consolidar de forma democrática o envolvimento dos cidadãos na construção de ações que promovam o desenvolvimento local e

regional”. (IFNMG, 2014). O instrumento de audiência pública é uma ferramenta que proporciona a participação democrática de todas as instâncias afins e foi devidamente utilizada pela Instituição para a implantação de suas unidades de Ensino.

Dessa maneira, a finalidade da audiência pública era ampliar a participação da comunidade diamantinense e da área de abrangência do Campus com apresentação dos objetivos e que apresentassem seus anseios e suas expectativas a partir da instituição de uma nova unidade do IFNMG na região do Alto Jequitinhonha. Assim, ocorreu a audiência pública cujos objetivos foram:

- 1º) Apresentar à sociedade o IFNMG: histórico, área de atuação, contexto regional.
 - 2º) Propiciar a participação de vários segmentos da sociedade para a construção de uma instituição educacional fortalecida e comprometida com a democracia, bem como criar canais permanente de diálogo com a sociedade no seu local de inserção e atuação.
 - 3º) Envolver todos os interessados e recolher sugestões que permearão as ações do IFNMG no Campus Diamantina.
 - 4º) Oportunizar a identificação dos possíveis Cursos Técnicos e Superiores a serem implantados no referido Campus.
- (IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA-PRIMEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2014).

A primeira audiência pública realizada pelo IFNMG - Campus Diamantina foi um marco importante na efetivação de articulações, pactuou parcerias e lançou o questionário que recolheu sugestões para a implementação dos Cursos Técnicos e Superiores a serem ofertados gratuitamente na cidade e região. Na consolidação de parcerias estratégicas, essa audiência pública formalizou a parceria entre o IFNMG e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM),

O evento formalizou uma parceria pioneira entre o IFNMG e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) para o estabelecimento de Cursos, pesquisas e desenvolvimento na área de aviação civil. Além disso, um termo de cooperação assinado entre as duas instituições estabeleceu uma parceria para o funcionamento provisório do IFNMG de Diamantina no Campus I da UFVJM até que esteja pronto o Campus do Instituto, que começará a ser construído em uma área próxima ao Aeroporto. (IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA-PRIMEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2014).

A união dessas duas Instituições Federais de Educação sinalizou o compromisso e respeito que ambas têm com os anseios da sociedade em proporcionar uma Educação pública à população. Além disso, o intuito era de

contribuir com o desenvolvimento local e regional, bem como formar indivíduo crítico e pensante, que saiba se posicionar na sociedade. A fotografia a seguir registrou esse momento.



Figura 1: Assinatura de termo de parceria entre IFNMG e UFVJM

Reitor do IFNMG, professor José Ricardo Martins da Silva, e reitor da UFVJM, professor Pedro Ângelo de Almeida Abreu, assinam parcerias entre as duas Instituições.

Fonte: Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-diamantina/155-diamantina-noticias-2014/8205-ifnmg-dialoga-com-a-sociedade-diamantinense-sobre-a-implantacao-de-novo-campus-em-historica-audiencia-publica>, Acessado em 03/09/2020.

A assinatura do Termo de Cooperação consolidou a parceria do Campus Diamantina com a UFVJM, por meio do qual a Universidade cedeu o espaço físico para que o Campus pudesse iniciar suas atividades de Ensino até a construção de sua própria sede, situado no Campus I, na Rua da Glória, nº. 187- Centro, Diamantina.

A Superintendência Regional de Educação do Estado de Minas Gerais, à época sob a gestão do Senhor Leonardo Aparecida Soares, também foi e permanece com uma parceria relevante com o IFNMG, não só na oferta de Cursos a distância, como também nos Cursos presenciais.

A implantação do IFNMG - Campus Diamantina contou com a participação da comunidade, que pôde sugerir os Cursos Técnicos e Superiores a serem ofertados, por meio do acesso e preenchimento do questionário disponibilizado no site do

IFNMG. A lista dos Cursos apresentada no questionário foi construída com a colaboração dos representantes de diversos segmentos da sociedade civil de Diamantina e da área de abrangência do Campus.

Outra ação de articulação no que se refere à divulgação do IFNMG - Campus Diamantina foi a confecção e distribuição do tradicional panfleto e as mídias sociais, especificamente o facebook/página do Campus, em paralelo ao site institucional, com matérias das atividades e ações desenvolvidas pelo mesmo desde sua implantação.

O Campus Diamantina, mesmo já possuindo um Diretor-Geral, designado em 2014, ainda não tinha o corpo de docentes e técnicos administrativos constituídos, e não era unidade gestora. Assim, sua estrutura administrativa era desenvolvida pela Reitoria, com sede na cidade de Montes Claros, a Pró-Reitoria de Administração foi responsável por coordenar o processo de construção do Campus Diamantina.

A Pró-reitoria de Administração, durante o ano de 2015, além de planejar, definir, acompanhar e avaliar as políticas e atividades de execução orçamentária, financeira e patrimonial, serviu de apoio à realização das atividades-fim da instituição. Foram realizadas, no ano de 2015, às licitações para contratação das empresas que construirão os prédios dos *Campi* Diamantina[...]. (IFNMG, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO, 2015).

Como proposto na primeira audiência pública, os moradores da cidade e representantes de Prefeituras da região, de Movimentos Sociais e Culturais e de Instituições diversas participaram por meio do preenchimento do questionário na escolha dos Cursos Técnicos e Superiores a serem ofertados pelo Campus Diamantina. Nesse contexto, em 26 de junho de 2015, houve a segunda audiência pública do IFNMG - Campus Diamantina para apresentação dos Cursos a serem ofertados de acordo com levantamento para este fim,

Os cursos que deverão ser ofertados pelo Campus Diamantina foram escolhidos a partir de visitas técnicas e reuniões setoriais realizadas pela equipe do Campus e, principalmente, do questionário online que ficou disponível durante cinco meses e recebeu mais de 3 mil participações. Os cursos que irão fazer parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG e o Plano de Desenvolvimento do Campus Diamantina 2015-2020 são os técnicos em Informática, Biotecnologia, Meio Ambiente, Artes Dramáticas, Eletromecânica e Edificações. Os cursos superiores são Gastronomia e Arquitetura e Urbanismo. (IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA- SEGUNDA AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2015).

Com a definição dos Cursos, o Campus Diamantina participou, pela primeira vez, do Edital Nº 27, de 23 de Fevereiro de 2015, do 2º - Processo Seletivo de 2015

do IFNMG para Cursos Técnicos Presenciais de Nível Médio nas Modalidades Concomitante e/ou Subsequente dos Campus Almenara, Diamantina, Januária, Montes Claros e Pirapora, de acordo com o apresentado na segunda audiência pública, o Curso Técnico Concomitante e Subsequente em Informática foi o pioneiro.

O Campus Diamantina iniciou suas atividades acadêmicas em agosto/2015. A primeira turma com alunos presenciais do IFNMG foi a do Curso Técnico em Informática, na modalidade concomitante/subsequente, turno noturno. No processo seletivo, houve 123 inscritos para 30 vagas. Desse modo, o Campus inicia suas atividades com a média de 4,1 candidato/vaga. Avalia-se o número como positivo, dado ao aspecto vivenciado, qual seja, a implantação do Campus em prédio 149 cedido pela Universidade, o que afeta diretamente a constituição da nossa identidade institucional. Todavia, os servidores do Campus trabalharam junto a escolas de Ensino Médio e à Associação Comercial e Industrial de Diamantina (ACID/CDL), com vistas a divulgar o processo seletivo, além de entrevistas concedidas a emissoras de rádios locais e TV (TV Vale), a fim de publicizar as ações institucionais e o curso ofertado. (IFNMG, RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO, 2015).

Nesse sentido, com a aula inaugural em 24 de agosto de 2015, esse evento oficializou o início das aulas da primeira turma do Curso Técnico em Informática, com duração de três semestres e tendo 30 alunos, como se observa na figura a seguir.

Figura 3. Aula Inaugural do Curso de Informática do Campus Diamantina



Fonte: Site Institucional Campus Diamantina. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-comunicacao/noticias-dia/noticias-2015/9685-ifnmg-campus-diamantina-realiza-aula-inaugural>, 2015. Acessado em 03/09/2020.

Em 2016, através da Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016 do Ministério da Educação, autorizou o funcionamento da unidade do IFNMG - Campus Diamantina, ato de extrema importância no processo de consolidação do Campus. E assim, aos

poucos, o Campus foi construindo sua identidade, com a ampliação da oferta de Cursos. Veja a tabela 1 que se segue.

Tabela 1 - CURSOS OFERTADOS NO IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA				
CURSOS	MODALIDADE	TURMA	INÍCIO	TÉRMINO
Técnico em Informática	Concomitante/subsequente	1	2º semestre de 2015	2º semestre de 2016
Técnico em Meio Ambiente	Concomitante/subsequente	1	1º semestre de 2016	2º semestre de 2017
Técnico em Teatro	Concomitante/subsequente	1	2ª semestre de 2016	2º semestre de 2017
Técnico em Informática	Concomitante/subsequente	2	2ª semestre de 2016	2º semestre de 2018
Técnico em Meio Ambiente	Concomitante/subsequente	2	1º semestre de 2017	2º semestre de 2018
Técnico em Informática	Concomitante/subsequente	3	1º semestre de 2017	2º semestre de 2018
Técnico em Teatro	Concomitante/subsequente	2	2º semestre de 2017	2º semestre de 2018
Técnico em Informática	Integrado	1	1º semestre de 2018	2º semestre de 2020
Técnico em Meio Ambiente	Integrado	1	1º semestre de 2018	1º semestre de 2018
Técnico em Teatro	Concomitante/subsequente	3	1º semestre de 2018	1º semestre de 2019
Técnico em Biotecnologia	Concomitante/subsequente	1	1º semestre de 2018	2º semestre de 2019
Técnico em Informática	Integrado	2	1º semestre de 2019	2º semestre de 2021
Técnico em Meio Ambiente	Integrado	1	1º semestre de 2019	2º semestre de 2021
Técnico em Teatro	Integrado	1	1º semestre de 2019	2º semestre de 2021
Técnico em Teatro	Concomitante/subsequente	4	1º semestre de 2019	1º semestre de 2020
Técnico em Biotecnologia	Concomitante/subsequente	2	1º semestre de 2019	2º semestre de 2020

Fonte: Elaborado pela autora. Registro dos Cursos e ofertas em 09/12/2019.

Em paralelo às atividades de Ensino, a gestão do Campus Diamantina não mediu esforços em busca de recursos e articulações para viabilizar a construção da sede própria do Campus, lembrando que estava funcionando no espaço físico cedido pela UFVJM. Logo, com a proposta de ampliar o acesso a novas vagas de Cursos, o espaço não seria suficiente para comportar toda a demanda: alunos, docentes, técnicos administrativos e terceirizados.

A obra da sede própria do Campus Diamantina foi constituída por um prédio de 3.000 m² em terreno de 42 hectares próximo ao aeroporto da cidade. O processo

de construção teve início em janeiro de 2016 e concluído efetivamente no início de 2019, conforme a seguir.

Figura 4. Análise da Expansão Urbana em Diamantina entre 2011 e 2014



Fonte: Site institucional da UFVJM. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1DsOj5Ksoa2MFulf-9jxc0gASxDXBSqXU/view>, 2016. Acessado em 03/09/2020.

Com a sede própria concluída, em 11 de março de 2019, o IFNMG - Campus Diamantina passou a funcionar totalmente no novo endereço, na Fazenda Biribiri, s/nº, na Rodovia BR 367, ao lado do aeroporto da cidade. A data entrou para o marco histórico do Campus, proporcionando melhores acomodações e condições de trabalho e aprendizagem para os servidores, docentes e técnico-administrativos, e discentes, mais uma ação do processo de consolidação. Assim, nota-se que

O novo prédio, com dois pavimentos e 2.770 m², tem capacidade para atender cerca de 600 alunos, em turnos de funcionamento diurno e noturno. Conta com cinco salas de aula, sete laboratórios, espaço de convivência, biblioteca, áreas de copa e cozinha, oito banheiros, sendo quatro adaptados para portadores de necessidades especiais, plataforma elevatória para pessoas com necessidades específicas, camarim para o curso de Teatro, cantina, salas e outros espaços administrativos. Na área externa, o estacionamento tem capacidade para mais de 60 veículos. As instalações físicas foram construídas em um terreno de 42 hectares (420.000 m²), sendo 12 hectares (120.000 m²) destinados a preservação ambiental e laboratório a céu aberto para o curso de Meio Ambiente e outros estudos ambientais. (IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA - O DIA EM QUE A UNIDADE PASSOU A FUNCIONAR EM SEDE PRÓPRIA, 2019).

Figura 5 e 6. Construção do Prédio Acadêmico e Administrativo do Campus Diamantina



Fonte: Site institucional do Campus Diamantina, Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-diamantina/480-diamantina-noticias-2019/20575-um-predio-novo-para-um-novo-tempo> . Acesso em 03/09/2020.

O novo prédio representa um ganho para toda a comunidade, colaborando na solidificação da Instituição e, ao mesmo tempo, revigorando a gestão com novas “energias” para dar continuidade ao processo de expansão interna do Campus, para a construção de novos prédios.

7 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa tem por finalidade contribuir com o relato histórico sobre o processo de implantação do IFNMG - Campus Diamantina, visto que, por ser uma instituição nova, ainda em processo de consolidação de sua implantação, os estudos sobre por ela são poucos. Este estudo objetivou a reafirmação do IFNMG - Campus Diamantina que, embora tenha iniciado as suas atividades no ambiente físico da UFVJM, tem conseguido se firmar como uma Instituição de Ensino com identidade própria.

Espera-se ainda que o presente estudo possa colaborar com novas investigações sobre a influência do IFNMG - Campus Diamantina em seu torno nas mais diversas possibilidades, dando continuidade a história dessa instituição.

Referências

ABRAMO, Fundação Perseu. Territórios da Cidadania completa 9 anos. Disponível em <https://lula.com.br/territorios-da-cidadania-completa-9-anos/> . Acesso em 21 de novembro de 2019.

_____. DECRETO. Institui o Programa Territórios da Cidadania e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm . Acesso em 24 de novembro de 2019.

_____. LEI Nº 11.195. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm . Acesso em 24 de novembro de 2019.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota Técnica nº.124/ 2015 /CGPG-CGINF/DDR/SETEC/MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41241-nota-tecnica-124-2015-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 23 de novembro de 2019.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016 do Ministério da Educação. Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/32151-legislacao-e-atos-normativos-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica> . Acesso em 22 de novembro de 2019.

------. IFNMG. Portaria nº 969, de 04 de dezembro de 2014. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=20&data=05/12/2014> . Acesso em 20 de outubro de 2019.

------. IFNMG. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2014/PDI%202014-2018%2009-12-13.pdf> . Acesso em 21 de novembro de 2019.

------. IFNMG. Portaria nº 452 –Reitor/2011. Designa servidores para comporem a comissão responsável pela avaliação de terrenos para implantação dos *Campi* do IFNMG nas cidades de Diamantina-MG e Teófilo Otoni-MG. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/boletim-servico-2> . Acesso em 3 de setembro de 2020.

-----IFNMG CAMPUS ALMENARA. Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Agropecuária concomitante Subsequente/2011. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/ensino-alm/setor-pedagogico>. Acesso em 15 de dezembro de 2019

------. IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA. Reunião. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/108-portal-noticias-2013/4320->

ifnmg-e-prefeitura-de-diamantina-discutem-implantacao-de-campus-obras-comecam-este-ano. Acesso em 21 de novembro de 2019.

-----, IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA. Primeira Audiência Pública. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-diamantina/155-diamantina-noticias-2014/8205-ifnmg-dialoga-com-a-sociedade-diamantinense-sobre-a-implantacao-de-novo-campus-em-historica-audiencia-publica>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

-----, IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA. Campus Diamantina realiza aula inaugural. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-comunicacao/noticias-dia/noticias-2015/9685-ifnmg-campus-dimantina-realiza-aula-inaugural>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

-----, IFNMG. Relatório de Gestão Exercício 20015. Disponível em http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=14742. Acesso em 03 de setembro de 2020.

-----, IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA. Segunda Audiência Pública. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/159-portal-noticias-2015/9425-conheca-os-cursos-tecnicos-para-o-campus-diamantina-apresentados-na-2-audiencia-publica-2>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

-----, IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA. O dia em que a Unidade passou a funcionar em sede própria. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-diamantina/480-diamantina-noticias-2019/20575-um-predio-novo-para-um-novo-tempo>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

-----, IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA. Cursos Ofertados. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-cursos/cursos-tecnicos>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

-----, PREFEITURA MUNICIPAL DE DIAMANTINA. Lei Municipal nº 3,837, de 27 de dezembro de 2013. Disponível em http://www.camaradiamantina.cam.mg.gov.br/pdf_lei/0000503_lo_lei_ordinaria_3837_2013.pdf. Acesso em 03 de setembro de 2020.

-----, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. DF, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 18 de outubro de 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de outubro de 2019.

FIDELIS, Vinícius Paulino Fidélis. Análise da Expansão Urbana em Diamantina entre 2011 e 2014. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1DsOj5Ksoa2MFulf-9jxc0gASxDXBSqXU/view> . Acesso em 03 de setembro de 2020.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

MAGALHÃES, Justino. Tecendo nexos. História das instituições educativas. Editora Universitária São Francisco-EDUSF, 2004.

MORAIS, J. L. L. ; Morais, E. H. M. . A implantação do IFNMG no município de Arinos (MG); A construção de uma "nova" paisagem urbana. In: Eduardo Lara Cardoso. (Org.). A Sociedade e o Espaço Geográfico Brasileiro. 1ed.Curitiba: Atena, 2017, v. , p. 2019.

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

Entre montanhas e rochedos surge um raio de sol: gestão democrática gera novo Ensino Médio no IFNMG - Campus Diamantina

Adeizete Gomes Silveira

Allan Júlio Santos

Keila Marinalva Bento Lima

Resumo: O presente artigo visa divulgar por meio de pesquisa documental a experiência de uma instituição educacional com a disseminação da gestão participativa como meio de transformação educacional. Essa experiência demonstrou-se enriquecedora pelas suas dimensões formativa, reflexiva e desafiadora. Por intermédio da equipe gestora, ocorreram o incentivo e o estímulo à elaboração de um novo modelo de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG - Campus Diamantina. Esse novo modelo, juntamente com a gestão participativa e coletiva da equipe de servidores da instituição educacional, objetivou proporcionar a autonomia aos discentes quanto à escolha, de modo parcial, do currículo.

Palavras-chave: Gestão Participativa; Ensino Médio; Autonomia Discente.

Introdução

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina iniciou suas atividades educacionais presenciais em 2015, com Cursos Técnicos concomitantes e subsequentes, com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, iniciando-se em 2018. Por meio de reuniões, debates e conversas identificaram-se, por parte da equipe de trabalho, fragilidades no modelo executado na instituição, resultando em postostas pertinentes de modificações.

Este artigo é uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa e tem como principais fontes, documentos em seu sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas também fotos, filmes, gravações, atas e documentos legais. Assim, o objetivo traduz-se em relatar a experiência de uma equipe gestora que estimula, orienta e desperta o desejo de mudança no campo educacional.

Considera-se que a equipe gestora preza por um ambiente onde prevaleça o trabalho em grupo, fortalecendo e valorizando a equipe e cultivando um clima harmonioso e de aprendizado constante. Sendo assim, percebe-se que:

A gestão participativa é a forma de exercício democrático de gestão e um direito de cidadania, mas implica também deveres e responsabilidades, portanto, a gestão participativa é a gestão eficaz. Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva, implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO, 2008, p. 126).

Dessa forma, para que uma gestão participativa seja efetivada, é necessário o comprometimento e envolvimento de todos os servidores. Esses devem sentir-se engajados no alcance de um objetivo comum, a melhoria da qualidade da educação ofertada, tendo em vista a formação do cidadão e sua busca de autonomia. Sobre isso, merecem destaque aspectos desse envolvimento.

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 71).

Entende-se, nesse viés, que o sentimento de pertencimento contribui para que algo seja modificado. Nenhuma opinião é, portanto, considerada mais ou menos importante e todas devem ser analisadas, discutidas e amplamente divulgadas para que ao final seja contemplada ou não no que se pretende realizar – esses aspectos remetem à democracia. Percebeu-se que nas reuniões para discussão, elaboração e escrita deste projeto não existiam grupos hierárquicos, sendo a opinião de todos respeitada, assim como a troca de experiências, de sonhos e de desejos era constante. Dessa forma, nos aspectos da equipe de pessoal, ressalta-se que:

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando à formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas

individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Esta equipe sabia das responsabilidades, desafios e obstáculos que teria que enfrentar. Para aprimorar os diálogos, o compartilhamento de ideias e ações intencionadas, foram verificadas experiências exitosas com o Ensino Médio em âmbito nacional. Além disso, convidados externos compareceram às jornadas pedagógicas para momentos de reflexão e visitas técnicas em outros Institutos Federais foram acertadas. Do mesmo modo, docentes de outros *Campi* foram convidados a participar das reuniões de escrita e debates deste projeto.

Quanto à participação na gestão escolar, foram destacados seis elementos que se alinham aos motivos defendidos por Lück (2002): melhorar a qualidade pedagógica; incrementar os currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar apoio comunitário às escolas; e, desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

Assim, as tradicionais propostas de Ensino Médio Integrado comumente difundido no IFNMG passaram por processos de reformulações com alguns pontos inquietantes, são eles:

I - Excessiva carga horária a qual os alunos (as) estão submetidos (as), em especial os do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Os discentes não têm tempo para serem adolescentes e viverem experiências próprias desta etapa da vida. O precioso processo sociocultural, o qual transcende os muros escolares, está sendo de certa maneira abdicado pela excessiva carga horária exigida pelas escolas;

II - Falta de integração entre as disciplinas do currículo (Núcleo Básico Comum e Técnico);

III – ausência de circularidade entre os saberes construídos dentro e fora das instituições de ensino.

Assim, ao se questionar o modelo de Ensino Médio Integrado adotado, surgiram questões pertinentes: Como este modelo se adapta ao mundo contemporâneo? Como ele é eficaz na formação integral dos nossos adolescentes? Será que este padrão exige transformações urgentes para que os adolescentes se interessem pela construção do conhecimento e saibam como utilizá-lo na vida

cotidiana? Teriam os adolescentes de 14 a 17 anos, maturidade para ser responsável pelas suas escolhas e conseqüentemente pelo caminho que percorreriam?

Diante disso, conforme Dias (2002), “gestão” é lançar mão de todas as funções (técnica, contábil, financeira, comercial, segurança e administração) e conhecimentos (psicologia, antropologia, estatística, mercadologia, ambiental, etc.) necessários para, por meio de pessoas, atingirem os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz. Nesse sentido, o Campus Diamantina embasa coletivamente o novo projeto de Ensino Médio Integrado.

O IFNMG - Campus Diamantina escreve a sua história

O IFNMG foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, por intermédio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF), instituições com mais de cinquenta anos de experiência na oferta da Educação Profissional. Atualmente, agrega onze *Campi* e três centros de referência: Almenara, Araçuaí; Arinos; Diamantina; Januária; Montes Claros, Pirapora; Salinas; Teófilo Otoni e os Campus Avançados de Porteirinha e de Janaúba. A Reitoria e Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEAD) estão sediados em Montes Claros, Centro de Referência de Corinto e o Centro de Referência de Buritis.

A área de abrangência do IFNMG é constituída de 167 municípios distribuídos em quatro mesorregiões (Norte e Noroeste de Minas, Vale do Jequitinhonha e Mucuri), ocupando uma área total de 226.804,72 km². A população total estimada é de 2.844.039 habitantes (dados do IBGE, 2010). O IFNMG - Campus Diamantina abrange às microrregiões de Diamantina e de Capelinha, ambas pertencentes ao Alto Jequitinhonha. Esta região abrange uma área de 16.830,174 km² e é composta por 17 municípios. A população total constitui-se de 230.808 habitantes, sendo 82.707 residentes na Microrregião Diamantina, e 148.101 residentes na Microrregião Capelinha. Destes, cerca de 77.000 vivem na área rural, o que corresponde a 33% do total (IBGE 2010).

Pensar o Vale do Jequitinhonha significa dialogar com diferentes concepções sobre essa região de Minas Gerais. Nesse seguimento, o Vale do Jequitinhonha é conhecido por suas riquezas minerais, por sua natureza exuberante, por seu

artesanato, sua força musical, ecoturismo e pela variedade de festas tradicionais. Destarte, a região é marcada por vários contrastes o que nos permite vislumbrar um vale de potencialidades.

A cidade de Diamantina é considerada Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO desde 1999, oferece um dos maiores carnavais de rua do Brasil, é ponto de chegada da Estrada Real. Com forte tradição na área de educação, Diamantina possui instituições públicas e privadas de ensino superior presencial e a distância, ofertando Cursos Técnicos, de Graduação e Pós-graduação, podendo-se citar a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, e a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

Com oferta de Cursos a distância, adiciona-se a Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR, o Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN e a Universidade Paulista – UNIP. Já o ensino técnico é ofertado pela Escola Estadual Professora Ayna Torres, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e também pelo IFNMG, que além dos Cursos Técnicos na modalidade de Educação a Distância, oferece também Cursos Presenciais na modalidade concomitante e subsequente.

Para a definição dos Cursos a serem ofertados pelo Campus, foi realizado um amplo processo de discussão com a sociedade local, valendo-se de reuniões com instituições representativas, como associações, sindicatos, poder público, UFVJM, audiências públicas e também via consulta pública na internet, de forma a ouvir a sociedade de modo mais efetivo. Em 2018, no Campus Diamantina, foi implantado o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Informática e Meio Ambiente, projeto inovador, alvo desta pesquisa.

Surge o raio de sol: Metodologia do novo Ensino Médio

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) em seu artigo 3º estabelece que:

- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Respeitando essas diretrizes, o IFNMG - Campus Diamantina tem como objetivo institucional promover uma Educação de qualidade, visando à formação de cidadãos com plenas condições para atuação frente às demandas da sociedade, com postura crítica, ética, transformadora e comprometida com o desenvolvimento social, tecnológico. Acima de tudo, visa ao desenvolvimento do espírito humano, de colaboração e de respeito. Para alcançar esse objetivo, foi pensado um processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar e contextualizado que valorizasse o conhecimento prévio do aluno, seus saberes adquiridos no convívio familiar, no ambiente de trabalho e no contato mais amplo com o convívio social.

Além do respeito com os conhecimentos prévios dos alunos, a intenção maior é que o discente seja protagonista do seu currículo, isto é, que ele desenvolva a autonomia dentro do seu processo educativo. Esse protagonismo diz respeito à participação do estudante que é visto como ator principal do processo educativo e responsável pelas escolhas de sua vida e, por conseguinte, de sua formação profissional e pessoal.

Segundo Libâneo (2008), o conceito de participação fundamenta-se na autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, ou seja, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Assim, a formação de jovens autônomos e responsáveis é o cerne, pois o seu 'erro de escolha' trará consequências para o seu percurso curricular.

Esta iniciativa de mudança no processo de ensino e aprendizagem teve como uma das referências o conceito de "construção compartilhada de conhecimento", metodologia inspirada na proposta pedagógica de Paulo Freire e em uma abordagem construtivista da aprendizagem. A construção compartilhada de conhecimento propõe os seguintes princípios:

A prática metodológica dialética; o trabalho desenvolvido a partir da realidade local; a ênfase em processos de desconstrução de conceitos, valores e posturas; o uso de múltiplas linguagens; a postura permanente de estudo e pesquisa durante o processo educativo; o planejamento coletivo das ações educativas e a avaliação processual. (ACIOLI, 2002, p. 19).

Desta forma, o currículo do Novo Ensino Médio do IFNMG - Campus Diamantina é dividido em 03 núcleos:

I) Núcleo Básico - para os Cursos Integrados é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de Linguagens e seus códigos, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza. Não existem disciplinas neste projeto, apenas unidades curriculares. O modelo dessas unidades é pensado para atender a esse princípio conceitual, o de fazer os estudantes partirem da reflexão global em direção ao local:

Trata-se de procurar sempre as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2003, p.25).

Assim sendo, as unidades curriculares por meio da interdisciplinaridade fazem parte de um todo em que os indivíduos reconhecem o seu valor, a sua utilidade e principalmente conseguem fazer conexões com o mundo profissional e pessoal. Essas unidades fazem parte dos 03 núcleos que compõem o referido currículo, logo os núcleos se unem para que haja a formação integral do indivíduo.

Neste núcleo existem duas novidades: a primeira é o novo modo de ver a área de Ciências Humanas, que neste projeto recebe o nome de Humanidades. Justifica-se o nome Humanidades para o ensino da Filosofia, da História, da Sociologia e da Geografia na modalidade de Ensino Médio Integrado.

Pensar em Humanidades permitem alguns arranjos desafiadores, interessantes e provocativos. O primeiro e mais sensível respeitar cada lócus do conhecimento. O ser humano e seus agires no espaço-tempo produzindo conhecimentos, saberes e culturas que alteram o próprio humano, o espaço, o tempo, o conhecimento e a cultura. A unidade curricular de Humanidades se apresenta como um momento de autoconhecimento, construção, desconstrução e reconstrução de perspectivas sobre si, o outro e o mundo. A segunda novidade é a unidade curricular: Práticas Corporais e Arte, que pretende trabalhar os estudos do corpo e do movimento, a saúde corporal, os jogos, ginástica, dança, arte e hibridismo, matrizes culturais da arte brasileira, educação da sensibilidade estética

e processos de investigação e experimentação artística. Esta unidade curricular busca a união e a interseção entre as Artes e a Educação Física.

II) Núcleo Técnico - constitui-se basicamente a partir dos componentes curriculares específicos da formação técnica. Espaço da organização curricular ao qual se destinam os componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica e menor área de integração com os demais componentes curriculares do Curso.

III) Núcleo Integrador - espaço da organização curricular ao qual se destinam as unidades curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica e Técnica. Na organização curricular, o Núcleo Integrador é, por excelência, o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo. O Núcleo Integrador é o espaço em que se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, e a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Técnico e o Núcleo Básico.

Algumas unidades curriculares existentes no Núcleo Integrador cumprem o papel de reforçar a flexibilidade e a atualização do ensino e da aprendizagem: os Tópicos e o Enem. “Tópicos” é uma unidade curricular que pode ser entendida como versátil, pois tem seu ementário livre para preencher as possíveis lacunas do projeto, lugar para se tratar de temas novos, atuais, bem como as solicitações dos corpos docente e discente. Por sua vez, a unidade curricular destinada ao Enem cumprirá o papel de discutir com os estudantes, as avaliações já aplicadas, a integração de diferentes áreas e conhecimentos, elaborar estratégias ou grupos de estudo.

Essa unidade curricular vem ao encontro da preparação dos alunos para os processos seletivos das universidades. Pode-se afirmar que o Núcleo Integrador proporcionará espaços concretos para a organização curricular flexível, compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de aprendizagem.

Para Paviani (2005), a interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje; a interdisciplinaridade não é um fim que deve ser alcançado, mas uma estratégia, um meio, uma razão instrumental, uma mediação

entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, para a produção do novo. O mesmo autor sugere que a interdisciplinaridade surja para superar a fragmentação entre os conteúdos, para suprir a necessidade de articular teoria e prática e para superar a distância dos conhecimentos uns dos outros e destes com a realidade.

O Núcleo Integrador é um grande desafio para os docentes. Criar unidades curriculares em que o conhecimento seja “NOVO” – novo modo de pensar, de agir, e construir junto, de estimular o protagonismo juvenil. Nesta reflexão, cabem as palavras de Fazenda (2002), que compreende a interdisciplinaridade como um conceito que apresenta uma escolha, um posicionamento em relação ao conhecimento, ao saber, e que marca a maneira como o indivíduo se relaciona com o outro (discente, docente, conhecimento) e nessa nova maneira de se relacionar e ver o outro se abrem possibilidades de novos diálogos e de proporcionar um novo caminho para que o discente possa ser protagonista de sua história.

Pensando neste protagonismo juvenil, o Ensino Médio Integrado do IFNMG - Campus Diamantina disponibiliza um plano curricular flexibilizado que estimula a criatividade, o livre pensar e escolher dos indivíduos. No processo de escolha das unidades curriculares do Núcleo Integrador, o estudante terá o apoio de um professor ou de um técnico administrativo que o orientará ao longo de seu itinerário escolar – o mediador – que se responsabilizará por uma quantidade de estudantes no processo de construir seu percurso formativo.

Entende-se que nos três anos do Ensino Médio seja necessário que o discente cumpra 400 h de unidades curriculares pertencentes ao Núcleo Integrador. Caberá ao estudante e ao seu mediador atentar para o fato que é desejável que o discente cumpra a carga horária média semestral de 66 horas e 40 minutos, todavia, ele poderá ter a possibilidade de concentrar esta carga horária mediante razões previamente discutidas e orientadas por seu mediador.

Para repensar este modelo de Ensino Integrado, e propor a figura do mediador, a equipe se espelhou no Projeto Pedagógico do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho (2015), que mostra como atribuições do tutor:

Acompanhamento: visa à formação do saber ser, abrangendo a formação de valores, hábitos, atitudes, em especial aquelas que levam à autoafirmação e à valorização humana, formação da autoconfiança,

autoestima e autonomia do sujeito; Orientação da aprendizagem: voltada para a formação do saber (conhecimentos) e do saber-fazer (habilidades e capacidades específicas); Supervisão do processo de avaliação: imprescindível para a garantia da qualidade e sucesso da aprendizagem.

Inspirados no Projeto Pedagógico do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho (2015), o Campus Diamantina elencou as seguintes funções para o mediador:

I. orientar o estudante quanto às suas escolhas das unidades curriculares ofertadas no Núcleo Integrador, balizando com as unidades ofertadas nos demais núcleos;

II. apresentar ao estudante os possíveis caminhos e construir com o mesmo o seu itinerário formativo;

III. registrar no Portfólio do estudante as especificidades apresentadas, os avanços, as escolhas do aluno ao longo do período letivo e todas as informações que considerar relevantes para o processo de ensino e aprendizagem e para o protagonismo do aluno;

IV. socializar no Colegiado de Curso as dificuldades encontradas na mediação, bem como a necessidade de criação de estratégias para aprimorar o processo;

V. indicar a necessidade de horário semanal de atendimento e possibilidade / interesse dos estudantes em realizar a monitoria de modo eficiente.

O Portfólio será o registro/instrumento fundamental para o acompanhamento do aluno. Este será construído pelo aluno e pelo mediador e se refere a todas as decisões, dificuldades e possibilidades das atividades realizadas, dentre outros registros que evidenciam a ação do estudante na construção do seu itinerário formativo. A construção dos Portfólios, portanto, servirá como processo de ressignificação “das aprendizagens” e será usada como ferramenta de acompanhamento, desenvolvimento e qualidade do ensino, uma vez que contribui na efetivação das conexões entre os conhecimentos.

A avaliação/recuperação no Núcleo Básico e no Núcleo Técnico seguem as mesmas orientações já adotadas posteriormente pelo IFNMG. Já no Núcleo Integrador, a avaliação não segue o tempo dos outros núcleos (trimestre) uma vez que as unidades curriculares têm carga horária total de 20 ou 40 horas. Outro diferencial nesta nova proposta é que os horários de aula sejam de 60 minutos ao invés de 50 minutos. Como a nova proposta é trabalhar com a carga horária total de

3.280 horas, isto garante ao discente, três tardes livres semanalmente, para se dedicar a outras atividades que sejam do seu interesse.

Considerações Finais

A construção metodológica do Plano Curricular do Ensino Médio Integrado do IFNMG - Campus Diamantina não é um produto acabado visto que somos sujeitos em construção e, à medida que o projeto é aplicado, as ações são revistas e melhoradas, principalmente no Núcleo Integrador no qual novas unidades curriculares são criadas e solicitadas pelos estudantes e/ou docentes. Atualmente, o plano curricular conta com 69 unidades curriculares no Núcleo Integrador, número este que se ampliará com o passar dos anos.

Ressalta-se o desconhecimento dos impactos e resultados dessa nova metodologia para a população diamantinense, haja vista que os primeiros discentes começaram a trilhar este novo caminho em fevereiro de 2018. Vários obstáculos ainda serão enfrentados, dentre eles: a resistência de uma sociedade tradicional e conservadora, de alguns docentes que não se adaptarão ao novo jeito de ensinar, a ansiedade e dúvida dos jovens nas escolhas das unidades curriculares, dentre outras.

Uma certeza temos: esta equipe saiu da sua “zona de conforto” e decidiu fazer a mudança acontecer.

Referências

ACIOLI, Sônia *et al* .Reflexões sobre a Construção Compartilhada do Conhecimento em Saúde na localidade do Alto Simão / Vila Isabel – RJ. In: *Interagir: pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 17-22, ago. – dez., 2002.

BRASIL, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Diamantina. *Projeto dos Cursos Técnicos Integrados de Informática e Meio Ambiente*. Diamantina, 2017.

BRASIL, Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. *Projeto dos Cursos Técnicos Integrados dos Eixos de Comunicação e Informação, Produção Alimentícia e Controle e Processos Industriais*. Jacarezinho, 2015.

BRASIL: Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – Brasília DF. Diário Oficial da União nº 248 de 23/12/96.

BRASIL: Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências). Brasília, 2008.

DIAS, Emerson de Paula. Conceitos de Gestão e Administração: Uma revisão Crítica. *Revista Eletrônica de Administração, Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Franca*, São Paulo, V.1, Ed.1, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/33805473/Conceitos_de_Gest%C3%A3o_e_Administra%C3%A7%C3%A3o_Uma_Revis%C3%A3o_Cr%C3%ADtica?auto=download. Acesso em: 15 dez. 2017.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IBGE. Índice do Censo Demográfico 2010.

LÜCK, Heloisa *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

_____. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

Parte 2

Ressignificações

Atuar! Processos formativos para o palco da vida: Agir comunicativo e autonomia nos projetos dos Cursos Técnicos em Teatro do IFNMG - Campus Diamantina e do IFPR Campus Jacarezinho

Leonardo Machado Palhares

Apresentação...

A criação/replicação/reprodução de Instituições de Ensino para atender aos projetos nacionais marcam o processo de organização dos Estados Modernos, em especial a partir do contexto das Revoluções Burguesas e Pensamento Iluminista do século XVIII e XIX, e, os Institutos Federais não fugiram à regra. Já na Lei de criação é clara a dinâmica de atenção aos interesses do Estado como projeto focado de Educação, Extensão e Pesquisa com foco no desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e de construir Educação Técnica e Tecnológica para regiões marcadas pela ausência da presença do governo federal nas esferas educacionais regionais. O Artigo sexto da Lei 11.892 de 2008 explicita as finalidades dos institutos:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (...)

Há uma hierarquia na proposição do desenvolvimento da Instituição que, bem atentados, começam evidenciar sua proposição para os mundos do trabalho. Até no desenvolvimento de suas ofertas a atenção aos “arranjos produtivos” vem antes dos “arranjos sociais e culturais”, evidenciando, assim, uma realidade matizada pela sobreposição dos econômicos ao ético e estético. Contudo, mesmo com essa clara conotação, há que se destacar a abertura para busca de equilíbrio, premissa importante para o desenvolvimento de sociedade justa e fraterna. O caminho não é fácil, afinal, como nos colocou sabiamente André Petitat, “reproduzir é a palavra-chave, a pedra angular de teorias que são, quanto ao resto, mutuamente contraditórias.” (1989, p. 21), ou seja, é mais fácil e corriqueira a reprodução de

modelos educacionais que atendem aos princípios escolares aceitos e aos diálogos tradicionalmente postos no Ensino Técnico Nacional, desde a criação dos modelos ainda nos anos de 1950 e 1960. Mas, o que acontece quando a instituição resolve inverter a lógica dos princípios? Existem exemplos de propostas escolares que conseguem, ou ao menos busquem harmonizar e inverter a hierarquia das palavras postas, colocando arranjos sociais e culturais a frente dos arranjos produtivos?

Em alguns *Campi* pelo Brasil isso acontece, com oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada, Técnicos Concomitantes, Subsequentes e Integrados e até mesmo licenciaturas em Artes (música, teatro, restauração, etc.), Cursos que atendem não apenas o Ensino, mas, ao *locus* científico de formação, como previsto na tabela de Cursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁹. Em alguns Institutos a organização curricular é fortemente marcada pela relação básica que marca as artes: o processo antropofágico, como colocado no Manifesto de Oswald de Andrade:

O instinto Caraíba.
Morte e vida das hipóteses. Da equação eu parte do Cosmos ao axioma
Cosmos parte do *eu*. Subsistência. Conhecimento. Antropofagia.
Contra as elites vegetais.
Em comunicação com o solo.
Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval (Andrade, 1928)²⁰

Na proposta antropofágica não é buscado fora da relação local o sentido para a instituição, mas, no diálogo entre o local e o externo, no qual a participação nas escolhas deve matizar todo o processo. Pois, o ato antropofágico é uma relação entre o eu e o outro, bem expresso no espanhol com o uso na primeira pessoa do plural *nosotros*, afinal, o que sou e o que me tornarei é uma relação paradigmática que não se faz pela negação de uma das partes, mas, pelo processo de síntese promovido pelo encontro antropofágico, no qual o que sou é fruto do que degluto do outro e o outro se torna o novo a partir do que assimila do meu eu.

Ainda estamos longe do momento em que as Instituições de Ensino entenderão que não são uma comunidade alienígena dentro de outras comunidades

¹⁹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>, acesso 01/09/2020.

²⁰ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/manifesto_antropofago.pdf, acesso 01/09/2020. (OSWALD DE ANDRADE Em Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha. (Revista de Antropofagia, Ano 1, No. 1, maio de 1928.)

que a circunvizinham, mas, já existem exemplos públicos evidentes de passos nessa direção. Neste texto, analisam-se passos dados nessa direção a partir de experiência de dois *Campi* que pautam suas escolhas escolares pela ideia de autonomia como eixo norteador do processo antropofágico de construção de saberes: o Curso Técnico em Teatro Subsequente ao Ensino Médio ofertado pelo Instituto Federal do Paraná Campus Jacarezinho e o Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio ofertado pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Diamantina²¹.

O objetivo deste artigo é identificar características que evidenciam a atenção ao processo de constituição individual, marcada pela autonomia, que possibilita a emergência do ato de síntese antropofágico, fundamental aos processos de ensino-aprendizagem, que marcam a tratativa de busca de equilíbrio formativo com foco no ético e no estético.

Perspectivas teóricas adotadas...

Como documento norteador do Curso, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) é o contrato explícito entre Instituições de Ensino e as pessoas que buscam esses espaços. Fundamental, portanto, conhecer o que está em evidência não apenas para saber em que solo está pisando, e ainda, no objeto em análise, perceber quais estruturas de comunicação serão utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, parte-se do ato comunicativo e sua explicitação no documento como análise chave para entender que princípios sociais, relações políticas e estruturas culturais são consideradas nos percursos propostos.

Teoria que estrutura essa análise é a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermans (1988). Teoria que estrutura o pensar/fazer como fazer do ato humano, assim, o próprio dizer, ou explicitar por escrito no Projeto de Curso, é entendido como um fazer. Duas constantes animam a investigação de Habermans: restaurar a ideia de razão e trabalhar a favor de uma teoria crítica da sociedade. A linguagem lhe aparece como o material suscetível de realizar com sucesso e conjuntamente esses dois empreendimentos. Habermans reconstrói as condições que possibilitam

²¹ Análise da Plataforma Nilo Peçanha (<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>) indica a existência de oito Cursos Técnicos em Teatro na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, sendo quatro concomitantes, três subsequentes e um integrado. Até 2019, o Curso Técnico Subsequente em Teatro do Campus Jacarezinho era denominado como Técnico em Artes Dramáticas, portanto, não aparece na classificação da Nilo Peçanha. A designação foi alterada a partir do Projeto de Curso com entrada em 2020, passando a ser o Curso Técnico em Teatro.

toda comunicação: certo número de idealizações (locutor e interlocutor se pressupõem como reciprocamente responsáveis, consideram-se numa situação de simetria, pretendem ser inteligíveis) e uma troca de boas razões. Mostra assim que uma razão está em ação na linguagem, uma razão comunicativa que permite não só estabelecer um intercâmbio, empreender uma cooperação, como também restabelecer uma comunicação perturbada e ampliar o horizonte cognitivo dos participantes.

Para Habermas, uma sociedade é uma realidade, antes de tudo, simbólica, estabilizada e reproduzida graças aos recursos da linguagem.

Assim,

No modelo de ação comunicativa, alcançar entendimento mútuo através da linguagem é também considerado um mecanismo para coordenar ação entre indivíduos e, portanto, para a integração social. O mecanismo de coordenação de ação é um processo discursivo de alcançar um entendimento mútuo. É através dessa forma reflexiva do agir comunicativo que se dá a racionalização da sociedade.²²

No mundo do simbólico, a constituição de projetos expressão caminhos de um pacto social que auxilia e explicita caminhos para entender os processos que tornam inteligíveis e estabelecem o pacto cultural entre Instituições de Ensino e as pessoas que interagem no seu interior.

Os estudos comparados são outra ancoragem teórica na análise dos projetos dos Cursos Técnicos em Teatro desenvolvidos nas duas Instituições. Nos estudos comparados, busca-se entender elementos genéricos e particularidades que relacionam os documentos. Segundo Popkewtiz (2016) “O estilo comparativo de pensamento contém o que é geralmente considerado como oposição: inclusão e exclusão são parte do mesmo fenômeno.” (p. 1143). Portanto, como elementos a questão da autonomia na formação dos sujeitos é explicitada e ancorada nos dois projetos de Curso? O que é incluído e excluído na perspectiva discursiva do conceito?

Para efeito dos estudos o conceito de autonomia é um valor, mas, com nuances histórico-culturais quando trazida para o contexto escolar. Como valor entende-se que

Autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto – define-se na contraditória complementariedade com a dependência, no quanto de uma relação social aberta. (...)

²² BANNEL, Ralph. *Habermas e a Educação*. Revista Cult. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/habermas-e-a-educacao/>, acesso: 06/09/2020.

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU (Pacheco, 212, p. 11)

No seu uso e aplicação no interior das Instituições de Ensino e em especial na sua materialização nos projetos de Cursos ofertados por estas Instituições, considera-se que autonomia

Pela via do pensamento libertário emergia a ideia de indivíduo que busca sua identidade e autonomia, ideia esta concretizada em movimentos políticos que defendiam a autogestão de escolas e fábricas, espaços nos quais os indivíduos passam a maior parte de suas vidas (Bobbio, 2000). Nessa perspectiva, as novas palavras de ordem – liberação, autonomia e imaginação, registradas nos muros pelos movimentos políticos e sociais nos anos de 1960 – expressavam a recusa ao racionalismo, que desconsiderava o subjetivo, o inconsciente, os sentimentos, a criatividade, enfim, o imaginário. (Martins, 2001, p. 218)

Itinerários para o estudo dos Projetos...

Antes da análise dos documentos é importante matizar o recorte temporal próximo, o edital “Mais Cultura” (Edital nº 30 de 07 de Outubro de 2014), como elemento-chave, na relação entre Cultura e Educação, quando ainda existia o Ministério da Cultura. Ambos os Cursos são posteriores a tal edital e de forma direta/indireta foram influenciados pelo contexto sociocultural que garantiu a existência dessa Lei, pois, como já foi destacado em estudo anterior, a produção de uma Lei é fruto de um circuito e tensões entre poderes governamentais, sociedade civil organizada e momento de tensão histórica propícia à constituição e materialização de determinada disputa em ato legislado.

Este edital estabelecia como objetivos:

O Programa Mais Cultura nas Universidades [e Institutos Federais] tem por objetivos:

2.1.1 Contribuir para a formação artística, cultural, cidadã e crítica de estudantes que integram a educação superior e a educação profissional e tecnológica mediante a sua participação no Programa; (...) ²³

Os objetivos explícitos no edital “Mais Cultura”, completam o sentido da Lei de criação dos Institutos Federais, abrindo espaço para construção de práticas significativas de formação que atentam para os interesses do governo de então, mesmo que tímidos face ao fosso entre construção de e valorização de estudos em

²³ Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16804-edital-mais-cultura-30122014-pdf&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192, acesso: 05/09/2020.

campos das relações artísticas e a grande produção com foco nos interesses do mercado econômico. Como destacado por Antunes (2014):

Percebe-se (...) a dotação pouco significativa do programa. No entanto, mesmo com tamanha economia, o edital deve ser considerado como uma conquista, representando um incentivo concreto e explícito para que as instituições da Educação Federal pensem e planejem seus Planos de Cultura. (Antunes, 2014, p. 60)

Como lastro desse projeto é possível identificar que há a perspectiva de promover a estreita relação entre as instituições federais de ensino e a cultura local (Antunes, 2014). E, nesse sentido, entende-se que a constituição dos projetos de Curso Técnico em Teatro desenvolvidos nos Institutos Federais brasileiros atende a esse plano.

O Projeto do IFPR - Campus Jacarezinho²⁴

Já na abertura do projeto há a identificação do Curso aos arranjos culturais locais.

Graças à existência desses espaços e do interesse da população local, desde 2004 acontece anualmente o EnCena - Mostra de Teatro de Jacarezinho, realizado pela Prefeitura Municipal e parcerias diversas. Tal festival tem formado um novo público de Teatro para a cidade e a região, estimulando seu interesse em fomentar, produzir e atuar em Teatro. Assim, a oferta de um curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Teatro – forma de oferta subsequente – condiz com a realidade histórica apresentada pela região. (PPC Jac, 2019, p. 07)²⁵

Interessante ressaltar que, para além do lastro histórico, é também feita a ampla abordagem do perfil econômico local sem estabelecer lastro do Curso de Teatro com essa parcela da economia local, contudo, a ausência dessa relação direta (apesar da sua vinculação com a prestação de serviços, que corresponde a 54,58% das atividades econômicas locais – PPC Jac, 2019, p. 06), não há números relacionais que solidifiquem a importância do teatro na economia local. Assim, entende-se que a oferta do Curso dialoga com a busca dos objetivos apontados pelo Projeto.

O Curso é subsequente, com oferta noturna, portanto, público-alvo são jovens que terminaram o Ensino Médio e buscam qualificação profissional.²⁶ Com carga

²⁴ Todas as citações ocorridas no texto que são indicadas apenas com a página que se encontra, foram retiradas do Projeto de Curso, versão 2020, disponível no site da instituição: https://jacarezinho.ifpr.edu.br/cursos-subsequentes/menu-institucional-cursos_trashed-cursos-subsequentes-em-arte-dramatica/ppc/, acesso: 05/09/2020.

²⁵ Projeto do Curso Técnico em Teatro Subsequente ao Ensino Médio IFPR-Jacarezinho. Disponível em: https://jacarezinho.ifpr.edu.br/cursos-subsequentes/menu-institucional-cursos_trashed-cursos-subsequentes-em-arte-dramatica/ppc/ (acesso: 05/09/2020)

²⁶ Criado em 2012, o Curso de Teatro ofertado no IFPR - Campus Jacarezinho, passou por reformulação em 2019 e é este projeto reformulado que é objeto deste estudo.

horaria de 1230 horas distribuídas em quatro semestres letivos. Interessante a solicitação de desenvolvimento de trabalho de conclusão de Curso (TCC) que poderá “ser apresentado em diferentes gêneros do discurso;” (PPC Jac, 2019, p. 28-29) indicado forma acadêmica, monográfico, ou, forma cênica, conforme explicado no anexo do projeto de Curso:

Quando apresentado em formato de experimento cênico, o aluno pode contar com a participação de outros colegas ou pessoas externas à comunidade universitária. Neste caso, o TCC consistirá na apresentação individual de um relatório a ser entregue em 3 (três) vias impressas para a banca examinadora. (PPC Jac, 2019, p. 49)

Há um pacto estrutural do Curso que passa a ser de responsabilidade da Instituição e do educando, que, no ato formativo, coloca-se em cenário de formação marcado por estruturação de atividades semestrais que são articuladas em momento integrador: o projeto temático. O projeto temático, como explicado, consiste em atividade semestral “cujo objetivo geral consistirá na criação, produção e apresentação pública de um experimento cênico.” (PPC Jac, 2019, p. 12). Evidente a relação entre articulação entre saberes prévios, marca do respeito da relação EU(instituição) – TU (educando), e o processo de organização dos componentes curriculares:

O desenvolvimento do Projeto Temático se amparará em cinco Eixos Curriculares, cada um composto pela carga horária de três horas semanais. São eles: 1) Técnicas e Processos de Composição; 2) Linguagens da Cena; 3) Arte e Contexto; 4) Arte e Pesquisa; 5) Atelier de Criação e Produção.

Ora, dentro da presente proposta de reestruturação curricular, entendemos Eixo Curricular como um modo pedagógico de organização das pesquisas e estudos teórico-práticos (indissociáveis) a serem desenvolvidos dentro do Projeto Temático. (PPC Jac, 2019, p. 12)

O Projeto do IFNMG - Campus Diamantina²⁷

Iniciado em 2019, com lastro em Cursos Subsequente e Concomitante em Teatro que foram ofertados pelo IFNMG - Campus Diamantina desde 2016, o projeto de Curso analisado merece atenção por ser o único Curso com a formação na área de formação cultural que uniu Formação Básica, anos finais, à Formação Técnica²⁸.

²⁷ Como procedimento semelhante ao que foi utilizado na referência aos textos do projeto do IFPR-Jacarezinho, quando o texto do Projeto Pedagógico do Curso será indicado com a nomenclatura PPC Dia, 2019, p..., disponível no site do IFNMG-Diamantina (<https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-cursos/cursos-tecnicos>, acesso: 05/09/2020)

²⁸ O fato de ser integrado ao Ensino Médio enquanto o curso do IFNMG Campus Jacarezinho é subsequente ao Ensino Médio não é objeto de estudo aqui, o que levaria ampliação da reflexão discursiva para entendimento das particularidades previstas nesses cursos, em especial, quanto a direitos formativos previstos a estudantes de Cursos Integrados por estarem ainda em fase final de formação da Educação Básica. O que pretende-se é a análise dos documentos curriculares em sua

A narrativa do projeto estabelece, logo na apresentação, os pressupostos legais, econômicos e estruturais que levaram a constituição do IFNMG - Campus Diamantina. A importância histórica da região, como parte da rota da mineração colonial no século XVIII e palco de projeto republicano durante o “Período JK” da República Brasileira (1956-1961) é destacado. É a partir da reflexão de Diamantina como um dos pilares econômicos e políticos do Brasil nos últimos trezentos anos que é feita a guinada para apresentar a importância das tradições de eventos culturais, como festivais de invernos que ocorrem em Diamantina desde a segunda metade do século XX e a própria constituição da cidade e de sua região, como espaço acadêmico com a instituição de faculdades e reitoria da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri²⁹ (UFVJM). Interessante destacar o fluxo turístico para região e a necessidade do IFNMG, ao se instalar lá, estabelecer tanto diálogo com a estrutura político, social econômica e cultural regional, quanto, também, constituir parcerias e possibilidades formativas que não se sobrepujasse ao que já estava em desenvolvimento na UFVJM. Assim, a proposição dos Cursos, dentre eles o de Teatro, partem desse diálogo.

Para a definição dos cursos a serem ofertados pelo Campus, foi realizado um amplo processo de discussão com a sociedade local através de reuniões realizadas com instituições representativas, como associações, sindicatos, poder público, UFVJM, audiências públicas e também via consulta pública na internet, de forma a ouvir a sociedade com mais eficiência, sendo o curso técnico em Artes Dramáticas um dos cursos mais solicitados.

Nessa perspectiva, criamos em 2016 o Curso Técnico em Teatro, modalidade concomitante/subsequente, por entender que este curso atenderia parte dos anseios da região, da mesma forma que contribuiria com os demais cursos implantados no Campus Diamantina. (...).

A abertura do curso de Ensino Médio Integrado em Teatro configura-se, portanto, como mais uma iniciativa para ampliar a efetivação de nosso objetivo de atender às demandas locais no tocante à formação artística, além de contribuir para a eficácia da atuação do Campus Diamantina na região em que se insere. (PPC Dia, 2019, p. 34-35)

Como Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o Curso de Teatro no IFNMG - Campus Diamantina é desenvolvido em três anos em regime de oferta serial anual. São três mil e duzentas horas de Curso divididas entre processo formativo necessário para conclusão da Educação Básica e Formação Técnica.

Interessante destacar a perspectiva ética e estética para atenção a demandas regionais, coadunando com a proposição do projeto “Mais Cultura” de 2014.

estrutura comunicativa, e, em especial, quanto a reflexão sobre autonomia do ser educando no contrato previsto com a instituição.

²⁹ Na página da UFVJM há exposição da cronologia do desenvolvimento acadêmico em Diamantina, na perspectiva da história dessa universidade. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/numeros/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=4

A formação continuada e qualificada em Teatro, ao ampliar o repertório de experimentação artística, propicia a ampliação do acesso à fruição de bens culturais. De um lado, a expectativa de produção de espetáculos teatrais, performances, festivais, entre outras ações; e, de outro, a própria contribuição à estruturação do cenário cultural de Diamantina têm o potencial de formar público e diminuir as distâncias que separam as populações dos bairros localizados na periferia dessas localidades, juntamente com as dos distritos, dos espaços culturais já existentes. Pretende-se, por outro lado, fomentar projetos e programas de pesquisa e extensão, interligados a espaços culturais periféricos e dos distritos. (PPC Dia, 2019, p. 37-38)

O teatro como elemento de transformação, como elo entre periferia e centro da cidade é elemento crucial para entender a oferta do Curso, ainda mais por ser de instituição pública que atende, portando, direitos sociais estabelecidos pelo Estado brasileiro.

O conceito de autonomia e suas abordagens nos Projetos...

Autonomia tem recorrência em ambos os projetos. No projeto de Jacarezinho tem oito recorrências em contextos de construção dos pilares pedagógicos e processo avaliativo. Já no projeto de Diamantina a palavra aparece 16 vezes, sendo destacada na abertura, como pressuposto curricular, como objetivo de ação docente e no processo avaliativo. Destacamos a proximidade teórica do uso da palavra, como objetivo formativo em ambos os projetos, bem como o respeito à experiência pregressa dos educandos no processo de fortalecimento desse objetivo.

Na proposição do projeto de Jacarezinho é evidente a valorização da autonomia como elemento estruturante do processo formativo, ressalva apenas para a elaboração do itinerário formativo que é estaque do primeiro ao último período de formação, escolha de tutela sobre a formação prática que tem sua ancoragem na perspectiva reprodutivista da Educação Tradicional, em especial a reflexão contraditória que destaca que o Curso propicia a “construção da autonomia”:

Toda a organização do curso se compromete com os conteúdos que dão bases para a formação do estudante na compreensão de si mesmo, do mundo histórico, social, econômico, e cultural do trabalho, bem como a construção da autonomia do sujeito e de sua capacidade de intervenção significativa no tempo e espaço em que vive. (PPC Jac, 2019, p. 28)

Como no projeto de Curso do IFPR - Jacarezinho, Diamantina também estabelece analogia entre os processos formativos e o fomento ao desenvolvimento de práticas que fortalecem a ação coletiva e valoriza a experiência pregressa de estudantes para a formação a eles proposta. Na carta de abertura do projeto o Diretor Geral do IFNMG - Campus Diamantina destaca a preocupação com ações que levem ao “aprender autonomia”:

Entretanto há uma grande preocupação que nos move coletivamente: o jovem não é uma caixa vazia, o jovem precisa de uma proposta educacional que o permita “ser”, aprender a autonomia, com paz, vontade, felicidade e leveza. (PPC Dia, 2019, p. 09)

Freire (2011) explicita que a autonomia não é elemento que se faz ao final do processo como algo acabado, mas, a

autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (Freire, 2011, p. 105)

Aspecto que fica evidente na construção textual de ambos os projetos e das possibilidades por ele levantadas, em especial na proposição de Projeto Temático de Jacarezinho, que intenta levar, o sujeito à reflexão que nos faz novamente retomar Freire e a percepção de que autonomia e autoridade são faces importantes da relação, na construção de limites estabelecidos no próprio processo do vir a ser do educando (Freire, 2011).

Vale ressaltar no projeto de Curso do IFPR-Jacarezinho a ocorrência constante no texto da própria afirmação do processo formativo focado na autonomia dos estudantes. Ancorado na teoria do pensamento complexo, em especial na sua apropriação no processo de formação no Teatro, a primeira ocorrência da palavra autonomia está na página 12, no qual se afirma, com base na teoria de Cavassin (2008)³⁰ o “ (...) o refletir sobre pensar o próprio pensar e o desenvolvimento da consciência e autonomia que melhoram as perspectivas individuais e coletivas.”

No trabalho pedagógico, é essencial que o método de estudo restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido se revele gradativamente em suas peculiaridades próprias. É pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber (PPC Jac, 2019, p. 15)

Ocorrência semelhante ao que se propõe em Diamantina: sendo “assim, ao longo dos 3 anos, o estudante tem a oportunidade de integralizar 400 horas de sua escolha, proporcionando a autonomia e o protagonismo do discente.” (PPC Dia, 2019, p. 63). Esse é, aliás o aspecto mais interessante na perspectiva formativa para

³⁰CAVASSIN, J. *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica*. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008.

a autonomia, já que há a possibilidade, orientada pela oferta como elementos no Núcleo Integrador³¹.

Por fim, mas não menos importante para entender o processo do “aprender autonomia”, como destacado na carta de abertura do projeto de Curso, o processo avaliativo também, em ambos os textos, acena para processo somativo e formativos, mantendo, aliás, forte lastro com o processo formativo. Aponta para a autonomia como elemento chave no processo de aprendizagem:

Nesse sentido deve priorizar instrumentos de avaliação estimuladores da autonomia na aprendizagem, que envolvam atividades realizadas individualmente e em grupo e forneçam indicadores da aplicação, no contexto profissional dos conhecimentos adquiridos, visando a contemplar as peculiaridades dos discentes e de cada unidade curricular. O processo de avaliação deve permitir evidenciar até que ponto o educando pode absorver o conhecimento e avançar em habilidades no decorrer do curso. (PPC Dia, 2019, p. 162)

A estruturação entre avaliação formativa e projeto temático é evidente também no texto de Jacarezinho, contudo, sente-se falta de reflexão pedagógica articulada, indicando, ou melhor, evidenciando os caminhos trilhados no campo teórico da Educação para chegar ao formato proposto. Não é elemento que aponte para aspecto negativo do Curso, mas, para uma questão que merece atenção na Rede Federal e que há muito é alertada por Freire (2011), que afirmou que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.” (Freire, 2011, p 24). A proposição construída na prática - por mais clara que seja a relação entre o fortalecimento dos elos comunitários para a consolidação de projeto focado na formação cidadã e com atenção a setores produtivos pouco valorizados na sociedade de consumo - não pode prescindir do esteio teórico que a sustenta, fundamental para futuras reflexões e construções.

Há um elemento que destoa na análise de ambos os projetos, quanto ao processo da avaliação somativa: valoração instituída do desenvolvimento atitudinal do educando:

Normas disciplinares: apresenta pontualidade; justifica suas ausências, permanece em sala de aula, respeita as normas internas da instituição, pratica atitudes respeitadas com os colegas, professores e funcionários da instituição. As tabelas abaixo servem de parâmetro para a distribuição das notas da Avaliação Atitudinal:

³¹ Para ampliação e entendimento do Núcleo Integrador, como elemento de interface entre formação técnica e propedêutica, sugere-se a leitura do Projeto de Curso, em especial da página 55 a 72.

1ª etapa avaliativa:

Conceito	Nota
Regular	$\leq 1,0$
Bom	$>1,0 \leq 2,0$
Excelente	$>2,0 \leq 3,0$

2ª e 3ª etapas avaliativas

Conceito	Nota
Regular	$\leq 1,5$
Bom	$>1,5 \leq 2,5$
Excelente	$>2,5 \leq 3,5$

A nota final da Avaliação Atitudinal do discente será o resultado da média aritmética de pontos distribuídos pelos professores das unidades curriculares da etapa avaliativa vigente para o instrumento.

Fonte: PPC Dia, 2019, p. 163.

A longa citação evidencia a busca de equilíbrio na percepção de elementos que fortalecem escolhas dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, ao transpor para a perspectiva somativa, perde-se o elemento central: a autonomia e abre foco na perspectiva punitiva, típica de processos somativos. Como destacou por Perrenoud (1999).

Existem dois pontos de convergência entre os atores (professores e estudantes) envolvidos no processo avaliativo:

1. Independentemente dos critérios/processos avaliativos, a explicitação dos critérios utilizados, o ato comunicativo e sua coerência, evidenciam ao sujeito de direito (estudante) as regras do jogo.

2. Avaliar cria hierarquias, como aponta Perrenoud:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão o progresso no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (Perrenoud, 1999, p. 09)

Evidenciar no processo formativo a importância de elementos atitudinais, definindo aos mesmos valores somativos de nota, evidencia um paradoxo do processo avaliativo: É possível definir, atribuir valores somativos, nota, ao processo de formação da autonomia dos sujeitos? Como avaliar somativamente e comparativamente processo de constituição que é, por definição, individual?

A avaliação é elemento central do currículo que, como elemento estruturante da construção da identidade e práticas educacionais, faz parte de uma esfera construída na relação entre indivíduos (docentes e educandos), famílias, instituição de ensino e poderes públicos, assim, é possível entender a avaliação no interior do currículo como elemento estruturante, regulador de processos, e, termômetro diversificado: para análise da condição do educando, dos interesses da área/disciplina do conhecimento como esfera de construção do saber, da sociedade no processo de formação para cidadania e para o trabalho.

A avaliação no currículo é a explicitação pública da condição de mudanças do indivíduo. Quando é constituída na perspectiva da excelência, somativa, separa as pessoas em grupos de sucesso e fracasso, já na perspectiva da regulação, possibilita atenção a avaliação do indivíduo consigo mesmo, contudo, não exclui o processo de expectativas públicas que lhe são próprias.

Considerações...

O estudo dos projetos de Curso Técnico de Teatro do IFNMG Diamantina e do IFPR Jacarezinho possibilita-nos outras chaves de leitura, como a perspectiva de integração curricular, o processo de estruturação e possibilidades de organização e indução ao fomento dos arranjos produtivos locais, entendidos como elementos éticos e estéticos que também fazem parte de processos de organização da sociedade.

Face às reflexões que são colocadas, justifica-se a escolha pela percepção da autonomia, elemento chave para a constituição das relações humanas. Assim, fortalecendo os princípios morais no processo de formação e fortalecimento dos sujeitos envolvidos na instituição e nos seus processos formativos.

Destaca-se, também, a importância do ato comunicativo, como elemento ético e formativo. A Instituição de Ensino, quer seja pública ou privada, e, independente dos processos formativos que escolha seguir, deve primar pelo o ato comunicativo no processo de constituição de propostas de itinerários que favoreçam o desenvolvimento da autonomia das pessoas de direito: estudantes dos Cursos.

Mas, qual a importância dessa reflexão?

Tal como a Constituição Brasileira não pode ser entendida como esfera abstrata do contrato social, o projeto de Curso estabelecido pelas instituições não pode ser engavetado após sua aprovação. Ele é um contrato público e, como tal, também não pode ser fruto de diálogo interno às instituições, tendo que ser aberto e amplamente discutido antes de ser materializado nos espaços educativos.

O processo de constituição de ambos os projetos analisados matizam processos democráticos na construção de seus textos, com amplo diálogo com setores da sociedade atendida e foco no processo de formação que privilegia relações autônomas, quer seja nas proposições curriculares, caso evidente no projeto de Diamantina com as escolhas propiciadas no Núcleo Integrador, quer seja na proposta do Projeto Temático no projeto de Jacarezinho.

A relação entre a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e a necessária ação formativa para viver a autonomia, em Freire e também em Pacheco, são faces da mesma moeda, ou melhor, etapas de um mesmo processo que marca o ato educativo. Como pilar de sustentação da cidadania ela, a Educação

(...) é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (Carvalho, 2002, p. 10)

O ato educativo começa, portanto, na explicitação das premissas para formação da cidadania no qual o locutor (figurado no projeto de Curso ofertado pelas instituições de ensino) e o interlocutor (figurado nas pessoas que materializam as práticas educativas: educandos, docentes e demais membros das comunidades que atuam na Instituição de Ensino) são ativos na relação EU-TU, como premissa do processo autônomo fundamental para construção dos horizontes dos participantes dessa relação.

Não se pretende esgotar o debate e nem fechar as possibilidades de análise sobre processos de ensino, há, por exemplo, chaves para leitura dos projetos de Curso e Práticas Educativas desenvolvidas a partir do momento que são firmados os contratos de Educação que não foram sequer tangenciados nesse artigo, como, por exemplo, as relações com o saber e sua constituição tanto nos documento formais quanto nas práticas didático-pedagógicas, mas, este é outro diálogo para breve...

Referências

ANTUNES, Amauri A. *Teatro nos Institutos Federais: Ensaio*. Revista TEATRO: criação e construção de conhecimento [online], v.2, n.3, Palmas/TO, jul/dez. 2014 (p. 59-69)

BANNEL, Ralph. *Habermas e a Educação*. Revista Cult. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/habermas-e-a-educacao/>, acesso: 06/09/2020.

BRASIL, IFNMG Diamantina. *Projeto do Curso Técnico em Teatro (integrado ao Ensino Médio)*.

BRASIL, IFPR-Jacarezinho. *Projeto do Curso Técnico em Teatro (subsequente ao Ensino Médio)*. Disponível em: https://jacarezinho.ifpr.edu.br/cursos-subsequentes/menu-institucional-cursos__trashed-cursos-subsequentes-em-arte-dramatica/ppc/ (acesso: 05/09/2020)

CARVALHO, José M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. - 3ª ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II.

LIMA, Ana Laura G.; GIL, Natália de L. *Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz*. Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016. (disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n4/1517-9702-ep-42-04-1127.pdf>, acesso: 05/09/2020)

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. - Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médias Sul, 1999.

MARTINS, Ângela M. *Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 (disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115>, acesso: 05/09/2020)

PACHECO, José. *Dicionário de Valores*. - 1ª Ed – São Paulo: Edições SM, 2012. (verbete: autonomia, p. 10-11)

Cursos de Teatro do IFNMG em Diamantina: Inovação a partir da arte

Flor Murta

Mariana Emiliano Simões

Resumo: A proposta aqui apresentada traz a iniciativa de criação dos primeiros Cursos Técnicos em Teatro do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), no Campus Diamantina. Serão abordados os principais elementos do processo de implementação destes Cursos, surgidos da demanda da sociedade local, que solicitou a criação de Cursos profissionalizantes na área de Artes Cênicas para suprir uma necessidade de espaços de formação de atores, produtores e demais técnicos ligados às Artes e Produção Cultural. Como primeiras professoras e estando envolvidas em sua criação, trazemos aspectos dos Planos de Curso criados, com o objetivo de compartilhar a experiência deste momento que marca a inovação do IFNMG e o início de um projeto maior de reflexão sobre o ensino de Artes nos *Campi* desta instituição.

Palavras-chave: Cursos Técnicos em Teatro; Campus Diamantina; Ensino de Teatro; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

Apresentação

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) é uma instituição de Educação Básica, Superior e Profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos Técnicos e Tecnológicos com sua prática pedagógica. A área de abrangência do IFNMG é constituída de 173 municípios, distribuídos em quatro mesorregiões (Norte e Noroeste de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri), ocupando uma área total de 209.262,579 km². Neste contexto, o IFNMG agrega onze *Campi* – Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Campus Avançado de Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Campus Avançado de Porteirinha, Salinas, Teófilo Otoni e a Reitoria, sediada em Montes Claros.

Durante o processo de implantação do Campus Diamantina, foram realizadas audiências e consultas públicas para diagnosticar os interesses em relação aos

Cursos a serem oferecidos na região. O Curso Técnico em Teatro foi escolhido a partir de uma ampla discussão com a sociedade local, iniciada em 2014. Destaca-se o diálogo com o Movimento Arte Dramática e Dança Diamantina, composto por artistas, produtores culturais e gestores locais, que reivindicaram a abertura de Cursos na área de Artes Cênicas. Em consulta pública, por meio da internet, o Curso Técnico em Arte Dramática³² constou como o segundo mais votado.

O curso foi escolhido considerando critérios implementados pelo IFNMG, como a colaboração com o fortalecimento e desenvolvimento dos arranjos produtivos sociais, econômicos e culturais, locais e regionais, consolidados ou em vias de consolidação e o fato de não ser ofertado regularmente por outras Instituições de Ensino em Diamantina. Após a escolha, foi criado o Plano do Curso Técnico em Teatro, na modalidade concomitante e subsequente ao Ensino Médio, compreendendo que tal formação atenderia aos anseios da região e contribuiria com os demais Cursos implantados no Campus Diamantina.

O IFNMG e a proposta de ensino técnico em Teatro

A formação na área de Artes Cênicas vem se mostrando uma importante demanda das regiões de abrangência do IFNMG, seja por parte de artistas, arte-educadores, produtores e gestores culturais, seja por jovens estudantes que almejam a constituição de espaços de formação, criação, circulação, intercâmbio de experiências e fruição artísticas. A existência de espaços dedicados à cultura e à preservação de memória mostra que Diamantina é um potencial polo cultural, turístico e artístico. As potencialidades da cidade, eleita como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1999, por sua importância histórica, e dos municípios localizados na região, provocam a necessidade de investimento na formação e produção artísticas, dando continuidade às significativas trajetórias existentes, inclusive no Teatro.

Neste sentido, o Curso Técnico em Teatro do IFNMG - Campus Diamantina, em consonância com o Plano Nacional de Cultura (2012), contribui para o fortalecimento de práticas artístico-pedagógicas, para a consolidação de grupos artísticos e para a qualificação da gestão cultural local. A formação continuada e

³² 1 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do ano de 2014 (vigente) modificou a nomenclatura “Arte Dramática” para “Teatro”.

qualificada propicia a ampliação do acesso à fruição de bens culturais, estando, de um lado, a expectativa de produção de espetáculos teatrais, performances, festivais, entre outras ações e, de outro, a estruturação do cenário cultural de Diamantina. Também é considerado o papel na formação de público e diminuição das distâncias que separam as populações dos bairros periféricos dos espaços culturais mais centralizados. Pretende-se, portanto, fomentar projetos e programas de extensão interligados a espaços culturais periféricos e dos distritos.

Prevê-se uma contribuição à oportunidade de acesso às condições e meios de produção cultural, por meio da circulação de informações sobre as áreas abarcadas pela presente proposta; a troca de experiências e conceitos artísticos; o contato com novos grupos e novas linguagens; a utilização, nos momentos de formação, de espaços públicos como Teatros, Museus, Bibliotecas, Praças, Mercados, Escolas, Universidades, entre outros.

O Curso Técnico em Teatro objetiva formar profissionais que atuem nas áreas de teatro, cinema, televisão, empresas de vídeo e radiodifusão, sendo capazes de compreender e desenvolver atividades ligadas à produção cultural e artística, contribuindo para o fortalecimento do cenário de criação e produção em Teatro. A oferta deste Curso, oportunizada pelo IFNMG, além de ser um marco na profissionalização em Arte na região, contribui para a constituição de um ambiente promissor para a produção artística local de forma abrangente. Também marca a inovação do IFNMG, por se tratar de um Curso, até então, ausente na tradição da Instituição, abrindo caminhos para um contexto de valorização e reconhecimento da Arte como campo de conhecimento, ofertando o suporte necessário para que profissionais da área possam dialogar, criar e projetar novos horizontes.

Na Matriz Curricular inicial foram propostas unidades temáticas dedicadas ao trabalho de atuação, com direcionamento à autonomia do profissional e à capacidade de leitura crítica do mundo. As seguintes unidades curriculares compuseram o primeiro currículo: Histórias do Teatro; A Construção do Artista (eu, os outros e o mundo); Consciência Corporal; Jogos Teatrais; Informática básica; Português Instrumental – Redação; Estudos da Dramaturgia; Corpo Cênico; Prática de Interpretação; Elementos da Cena: Cenografia, Iluminação e Sonoplastia; Cultura, Diversidade e Relações Étnico-Raciais; Ateliê – Criação em Cenografia, Iluminação e

Sonoplastia; Prática Corporal Orientada; Laboratório de Montagem; Empreendedorismo e Produção Cultural.

Com o decorrer do Curso, houve a necessidade de reformulação do currículo, considerando a experiência da primeira turma e real aplicabilidade das unidades no período de três semestres. Atualmente, após reorganização curricular, são ofertadas as seguintes unidades: Histórias do Teatro, Percepção Corporal, Jogos Teatrais, Poéticas da Voz I, Teatro e Relações Étnico-Raciais, A Construção do Artista (eu, os outros e o mundo), Produção Cultural, Prática de Atuação, Corpo Cênico, Poéticas da Voz II, Prática Corporal Orientada, Laboratório de Montagem e Prática Vocal Orientada.

Além das unidades obrigatórias, o Curso apresenta um forte caráter extensionista, ou seja, voltado para ações que envolvem as dimensões relativas à comunidade externa e à comunidade interna do IFNMG. Considera-se que o Curso estabelece constante diálogo com a sociedade, fazendo parcerias para a realização de eventos, atividades culturais, minicursos, entre outras ações, como também se apresenta de portas abertas para a participação de artistas e profissionais locais que possam contribuir para a formação almejada.

Neste contexto, relatam-se as experiências das diversas atividades realizadas pela equipe do Curso Técnico, ligadas às unidades do Curso e aos Projetos de Extensão dos artistas docentes. Estas realizações mostram a eficácia e alcance de uma formação artística potente, sua capacidade de comunicação com a sociedade e a importância da Arte como espaço de pensamento estético, crítico e político.

A iniciativa do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Diamantina, de criação do Curso Técnico em Teatro marca um primeiro passo em direção a um projeto maior de Arte-educação, cujo passo seguinte se dá na abertura do Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio, apresentado a seguir.

Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio: desafios da inovação

Após a abertura do Curso de Teatro na modalidade concomitante e subsequente, o desafio da equipe do Campus Diamantina foi o lançamento do Curso Integrado ao Ensino Médio. Sem referências precedentes na Rede Federal de Ensino, tal formação desafiou a equipe a pensar uma matriz que atendesse, do melhor modo

possível, a questões fundamentais de uma Formação Técnica aliada à Educação Integral dos discentes. Partimos da proposta do Curso que já estava em andamento, utilizando como base sua matriz curricular, objetivos e metodologias para estruturar a modalidade integrada ao Ensino Médio. Assim, foi construído o projeto com orientações apresentadas a seguir.

A formação do Ensino Médio Integrado em Teatro pretende oferecer, especialmente aos adolescentes da cidade de Diamantina e região, a possibilidade de Formação Profissional na área de Artes, ao mesmo tempo em que oferece conteúdos e habilidades comuns ao Ensino Médio e o desenvolvimento de competências humanísticas. Ressalta-se que os princípios para a estruturação de Cursos em EPT vão muito além da Matriz Tecnológica e dos conhecimentos e habilidades previstos para a Educação Básica, e esta é uma orientação fundamental para tal projeto. Especificamente no Campus Diamantina, a proposta de Ensino Médio vem atrelada ao anseio de uma Educação Integrada, em consonância com os conceitos de formação cidadã, protagonismo, trabalho, conhecimento, reflexão e transformação. De acordo com o projeto pedagógico do referido Curso,

Conceitualmente, a proposta que apresentamos ancora-se em conceitos fundamentais que lhe dão sentido. Partimos de uma indagação necessária, a saber: o que podemos entender como formação integrada? A educação é aqui tratada como uma totalidade social uma vez que a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos. O trabalho apresentar-se-á como princípio educativo capaz de superar as dicotomias das abordagens do conhecimento em suas amplas dimensões. (PLANO de Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2019, p.50).

A iniciativa de ampliar o protagonismo dos estudantes, por meio das escolhas de unidades curriculares do Núcleo Integrador, o qual será detalhado adiante, vai ao encontro da formação libertária que o Teatro promove, criando um caminho frutífero em direção a uma Educação mais Democrática e Emancipadora. Por se tratar de uma formação única, acredita-se que o diferencial de um Curso de Artes possa contribuir com aspectos importantes para desenvolvimento cognitivo dos educandos, permitindo-lhes vivências e práticas tão caras ao bem-estar do indivíduo, mas que, infelizmente, não estão contempladas em currículos tradicionais e conteudistas, muito comuns ainda nos dias de hoje.

Desta forma, o projeto do Ensino Médio Integrado em Teatro ressalta que, além das competências técnicas desenvolvidas, este Curso promove uma formação plena do indivíduo, estimulando as seguintes capacidades: Comprometimento, Engajamento, Perseverança, Foco, Disponibilidade, Flexibilidade. Tais habilidades dizem respeito ao modo de ser e estar no mundo, às relações interpessoais, às práticas de grupo e à disposição do estudante diante dos desafios vividos no cotidiano. Apresentaremos a seguir a Matriz Curricular do Curso e os conceitos do Núcleo Integrador, a fim de contextualizar o Curso de Teatro no projeto maior do Ensino Médio do IFNMG - Campus Diamantina.

A Matriz curricular

No Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio a carga horária tem a seguinte distribuição: 2080 horas para o Núcleo Básico, 720 horas para o Núcleo Técnico e 400 horas para o Núcleo Integrador. A carga horária do Núcleo Integrador soma-se aos núcleos básico e técnico, justamente pela possibilidade de realizar o trânsito e a interseção entre os demais núcleos citados. A flexibilização curricular permitida pela legislação pode ser entendida pela lógica da interseção, da integração e da interdisciplinaridade. No Curso de Teatro trabalhamos com uma carga superior à indicada no Catálogo Nacional para o Curso de Teatro (mínimo de 800 horas), uma vez que optamos por manter a mesma quantidade de horas de Núcleo Integrador dos outros Cursos oferecidos pelo Campus Diamantina. Abaixo seguem os quadros com as unidades curriculares de cada núcleo citado:

Quadro 1. Núcleo Técnico

UNIDADE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA TOTAL	UNIDADE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA TOTAL
Jogos Teatrais*	80	Corpo Cênico	40
Percepção Corporal	40	Poéticas da Voz*	40
Prática de Atuação*	40	Práticas em Processos Criativos	40
Práticas em Processos Criativos	120	Projeto Integrador	20

*As unidades curriculares Jogos Teatrais, Prática de Atuação e Poéticas da Voz poderão ser realizadas com a divisão da turma em duas, para melhor desenvolvimento das atividades práticas. Esta divisão somente será feita, se necessário, após a experiência com a primeira turma, considerando a estrutura física disponível, carga horária docente e demais fatores que interfiram em tal formato.

Quadro 2. Núcleo Básico

UNIDADE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA TOTAL	UNIDADE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA TOTAL
Língua Portuguesa	360	Humanidades (Filosofia, Geografia, História e Sociologia)	520
Educação Física e Artes	80		
Literatura	80	Biologia	200
Língua Inglesa	80	Química	200
Matemática	360	Física	200

Núcleo Integrador

De acordo com o PPC do Curso de Teatro o Núcleo Integrador é

um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração. Na organização curricular, o Núcleo Integrador será, por excelência o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa interface entre Núcleo Básico e Técnico. (PLANO de Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2019, p.56).

O Núcleo Integrador, que dialoga com a noção de Politecnia, é estratégico para a promoção de uma formação diversificada e humanista que supere o tecnicismo como base da proposta pedagógica. Ele não só integra os Núcleos Básico e Técnico, mas os diferentes eixos tecnológicos existentes no Campus Diamantina. Consideramos que as contribuições de cada área são pertinentes à área profissional e ao perfil almejado do egresso, quando tomamos por base a superação do tecnicismo e a formação omnilateral, o princípio da interdisciplinaridade, a não hierarquização das áreas do conhecimento, e quando orientamos e confiamos na capacidade dos nossos alunos de fazer suas escolhas e lidarem com as consequências dessas escolhas, construindo múltiplas possibilidades de percursos formativos cheios de significados que não existiriam numa proposta mais controlada e engessada.

Consideramos que o mundo do trabalho é dinâmico, complexo e que os conhecimentos e habilidades necessários vão muito além da Matriz Tecnológica específica. Nesse exercício, admitimos que nenhum currículo seria capaz de esgotar os múltiplos requisitos e possibilidades para o complexo universo profissional existente, e deixamos que os alunos participem ativamente da construção do seu itinerário formativo, de forma criativa e diversa. A título de exemplo, apresentamos algumas unidades curriculares do Núcleo Integrador, oferecidas pelos docentes do corpo técnico da área de Teatro, para mostrar a diversidade das ofertas de temas e especialidades que os estudantes podem incluir em suas formações.

Tabela 1: Unidades curriculares oferecidas pelos docentes da área técnica do Teatro.

Teatro e Relações Étnico-Raciais
Práticas da Voz cênica
Tópicos em Dança
Produção Cultural
Tópicos em Histórias do Teatro
A Construção do Artista (Eu, Os Outros e o Mundo)
Match de Improvisação
Estudos da Dramaturgia
Mímica
Direção Teatral
O Espaço e a cena
O personagem
Iluminação
Informática instrumental aplicado à produção cultural
Leitura e Produção de Texto aplicado à produção cultural
Tópicos em Cenografia
Tópico em Figurino
Sociologia da Arte e do Gosto Estético
Sonoplastia
O Corpo Comunicador
Performance/Mobilização
Ginástica e Percepção Corporal
Cultura e Tradições Brasileiras

Após um ano de andamento, o Curso de Teatro Integrado ao Ensino Médio tem nos mostrado, de fato, sua potencialidade como espaço de criação e livre expressão, onde os estudantes têm se desenvolvido pessoalmente, além de todo desenvolvimento promovido pela escola de modo geral. Entretanto, ainda são muitos os desafios encontrados neste percurso, entre eles os preconceitos com a área

de Artes/Teatro, que dificulta, muitas vezes, a comunicação e o entendimento sobre a proposta curricular e demais atividades do Curso.

Outra dificuldade encontrada na estruturação do Curso foi o número de alunos de cada turma. Em algumas unidades específicas, em especial as de caráter prático e de trabalho corporal, optamos por subdividir as turmas para possibilitar uma atuação mais individualizada, ficando cada subturma com um professor, podendo revezar entre eles ao longo do ano; além da limitação do espaço dos laboratórios de Teatro, a quantidade de alunos (35 na primeira turma e 40 na segunda entrada) inviabiliza a realização de certos exercícios teatrais, que exigem um foco em cada participante.

Soma-se a estes desafios, a dificuldade de encontrar material didático adequado para o nível de formação, levando-se em conta o ineditismo deste tipo de oferta. Observamos a necessidade de construção de materiais que atendam às especificidades da linguagem, conteúdo e tipo de abordagens propostas pela equipe. Tem sido usados artigos, vídeos, livros teóricos já produzidos. Entretanto, está em andamento a iniciativa da construção de um material próprio, criado a partir das vivências das aulas e com a contribuição dos discentes.

Apesar de todos os obstáculos, observa-se a mudança de postura de alunos e alunas ao longo de seu percurso formativo, seja se despertando para uma vocação e desejo profissional na área estudada, seja no que diz respeito comportamentos e opiniões diante de temas complexos que surgem no dia-a-dia escolar. Principalmente, observamos a valorização e reconhecimento do Teatro e outras linguagens artísticas como importantes elementos para a sociedade. Cresce o interesse por cursos, espetáculos, oficinas; aprimora-se o olhar crítico para as produções artísticas e cria-se, assim, um público compreendido, com visão elaborada e profissional, contribuindo imensamente com o projeto do Campus Diamantina de formação de público e fortalecimento das Artes na região.

Novos projetos, novas cenas para uma escola de Teatro

Desde o momento de criação do Curso Técnico em Teatro, vislumbramos as possibilidades futuras de verticalização no Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design, como outros níveis de formação em Teatro e outros Cursos do eixo. A compreensão de ser o IFNMG um espaço potente para estudo e criação artística,

dado o seu compromisso com a interiorização da Educação, seu compromisso com as realidades locais e a democratização de seu acesso, faz acreditar e apostar na abertura de novos caminhos para a profissionalização de artistas e agentes culturais atuantes na região.

Neste momento, em início de 2020, o Campus Diamantina debruça-se sobre quatro novos horizontes. O primeiro deles é a Especialização *Lato Sensu* em Artes e Tecnologia, oferecida através do Núcleo de Educação a Distância, para 200 alunos dos Polos Diamantina, Itamarandiba e Serro, em andamento. O segundo projeto é o lançamento da Especialização *Lato Sensu* em Teatro e Educação, voltada para professores, artistas e profissionais de diversas áreas que estejam interessados em compreender as relações entre Teatro e ensino, criando possibilidade de atuação em ambientes educacionais dos mais diversos. A previsão de início é o segundo semestre de 2020, com duração de um ano.

A terceira iniciativa compreende a estruturação de uma Licenciatura na área das Artes Cênicas, ainda em processo de construção do projeto pedagógico. O objetivo é atender a um público carente de graduação na área de Artes, além de possibilitar aos ex-alunos, formandos dos Cursos Técnicos, a continuidade de seus estudos dentro da própria instituição. E por fim, um passo adiante que o Campus dá em direção a se tornar um polo de criação e fomento da Arte, está na formatação do Núcleo de Produção em Artes Cênicas, depois da conquista de um profissional técnico para o cargo de Produtor Cultural.

O Núcleo de Produção em Artes Cênicas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Diamantina, denominado NUPAC, criado por portaria instituída no Campus Diamantina e vinculado à Coordenadoria dos Cursos Técnicos em Teatro e à Direção-Geral do Campus Diamantina, é um núcleo de planejamento, gestão e execução de ações ligadas ao eixo tecnológico Produção Cultural e Design, voltadas especificamente para as Artes Cênicas, de forma a contribuir para o desenvolvimento e profissionalização das atividades artísticas, educativas e formativas dos Cursos Técnicos em Teatro e demais Cursos do eixo tecnológico Produção Cultural e Design do Campus Diamantina.

A criação do NUPAC e a presença de uma produtora cultural hoje, no IFNMG Diamantina, significa um grande avanço, com o reconhecimento da área de atuação como um campo de conhecimento específico, com especificidades e demandas

próprias. Este avanço permite o investimento na profissionalização das ações dos Cursos, ampliando a divulgação e alcance das produções, o que contribui, sobretudo, no papel do IFNMG em difundir conhecimento e cultura com qualidade e de forma gratuita.

Apresentamos acima aspectos sobre a criação e estruturação dos Cursos Técnicos em Teatro do IFNMG - Campus Diamantina, de modo a registrar os processos de implantação e desenhar caminhos possíveis para o desenvolvimento do eixo tecnológico Produção Cultural e Design. Esperamos contribuir para o registro da história do Campus Diamantina, e também para a divulgação dos Cursos, no intuito de incentivar outras iniciativas que possam colaborar para o cenário da educação tecnológica ofertada pela instituição.

Ressaltamos a importância do investimento contínuo para o desenvolvimento e a continuidade das ações por ora iniciadas, e principalmente, a importância de reconhecer o campo das Artes como espaço fértil para o florescimento de uma Formação Integral, que permite ao indivíduo desenvolver, não só habilidades Técnicas necessárias ao Trabalho Profissional, mas se desenvolver enquanto ser criativo, inventivo, criador de novos olhares e novos modos de ser e estar no mundo.

Referências

Anais do Encontro de Arte/Educadores: a arte/educação nos Institutos Federais Brasileiros - ISSN: 2525-4596.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília, 2014.

PLANO de Curso Técnico em Teatro Concomitante/Subsequente. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2016.

PLANO de Curso Técnico em Teatro Concomitante/Subsequente. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2019.

PLANO de Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2019.

Resolução CNE / CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Diálogos sobre a Construção do Artista Teatral: relato de experiência no Curso Técnico em Teatro no IFNMG

Gregório Hernández Pimenta

Pedro Braga

Resumo: O artigo se tece como relato da experiência na disciplina "A Construção do Artista: eu, os outros, o mundo" pela Turma 4 no segundo semestre de 2019. Valendo-se de um diálogo entre dois professores do Curso Técnico em Teatro do IFNMG - Campus Diamantina, bem como das reflexões dos próprios alunos, buscou-se refletir sobre os sentidos, para os artistas em formação, de pensar a sua prática profissional à luz do papel social do artista. Conclui-se que, seja como tema transversal ou como disciplina explícita, a instauração da dúvida sobre o que se quer dizer com a arte que se faz é fundamental. A concretização da resposta a esta questão, na forma de uma ação artística, contribuiu para que os alunos "materializassem", na sua experiência corporal, os questionamentos políticos e estéticos levantados sobre a noção e o sentido da arte em suas formações.

Palavras-chave: Papel Social do Artista; Formação do Ator; Performance; Experiência.

Introdução

*Onde bom senso e senso comum dizem: seja funcional e produtivo,
seria preciso dizer: vamos mais longe...*
(Eleonora Fabião)

O presente artigo se tece como um diálogo entre os autores, Gregório Pimenta e Pedro Braga, professores dos Cursos Técnicos de Teatro do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Diamantina. Trata-se, portanto, de um relato de experiência e de uma reflexão sobre como esta experiência pode contribuir para outros contextos de formação artística, sobretudo no nível médio/técnico e na linguagem do teatro. Buscamos narrar os caminhos percorridos na disciplina intitulada "A construção do artista (eu, os outros e o mundo)" e, por meio das escolhas feitas, ao longo do processo, suas motivações e resultados, avaliar em que medida as reflexões sobre o conceito de arte e o papel do artista se fazem fundamentais na formação do ator, tanto como tema a ser diretamente abordado em sala de aula, quanto como procedimento metodológico de criação pedagógica em Teatro. Cabe notar que ambos são professores recém-

chegados, tanto no Campus quanto no Curso Técnico em Teatro. Contudo, o relato da experiência pedagógica é do professor Gregório que, no embate, próprio da característica agonística e dramática da arte teatral, com as questões propostas pelo professor Pedro e com as impressões dos alunos, retiradas das suas autoavaliações ao final da disciplina, refletem dialogicamente a partir dos sentidos produzidos na experiência em questão.

O desenvolvimento da disciplina

Pedro O que é a disciplina *A construção do artista (eu, os outros e o mundo)*?

Gregório Essa disciplina está presente no primeiro de três semestres do Curso Técnico Concomitante e Subsequente em Teatro. No entanto, no ano de 2019, em que fui o responsável pela disciplina, por motivos de organização interna do Curso, ela acabou sendo ofertada de forma condensada no começo do segundo semestre. Sua carga horária foi distribuída em cinco encontros presenciais, cada um, com quatro horários em sequência, de 19h20 às 22h10, sempre às segundas-feiras.

Pedro Parece-me fazer sentido que ela seja dada no primeiro semestre, visto que, na ementa, ela parece relacionar temas bastante amplos, como a relação entre arte e sociedade, a função social do artista, típicos de um primeiro semestre de Curso:

A Arte como Campo de Conhecimento. Arte, Filosofia e Estética. A Arte e Cultura. As relações entre o Eu, os Outros e o Mundo. Arte e Política. Autonomia, consciência e responsabilidade social do artista. Importância da Arte nos diferentes momentos/ movimentos sociais.

Foi o primeiro contato dos alunos com estes temas, ainda que, de forma indireta e transversal, eles possam ter tido contato com essas questões em disciplinas anteriores. Esta também foi a primeira vez que você deu a disciplina?

Gregório Sim. Uma questão que marca minha relação com essa experiência educacional específica é o fato de que eu acabara de chegar no Campus Diamantina. do IFNMG. Apesar de já estar atuando como docente na Rede Federal há 3 anos, eu estava no Campus há pouco mais de um mês. Solicitei minha redistribuição para Diamantina por ser um dos poucos *Campi*, dentro de toda a Rede Federal, com um Curso Técnico em Teatro. Além de ser o único (até o momento da escrita deste

artigo, pelo menos) com um Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio. Aliado a isso, foi uma grande motivação a sua inovadora proposta curricular, que pressupõe uma integração entre as disciplinas e, também, entre os alunos de Cursos diversos em disciplinas optativas, sem as quais eles jamais teriam aulas juntos. Finalmente, é preciso dizer que, apesar da minha formação em Teatro e em Educação Física, eu, até então, estava atuando quase exclusivamente com aulas de Educação Física nos outros *Campi*. Era meu retorno ao Teatro e minha estreia como docente em Diamantina.

Pedro A proposta desta disciplina me parece forçar os alunos a refletirem sobre o seu papel social como artistas, sobre que arte querem fazer. Uso o termo forçar, aqui, em seu sentido positivo, no sentido que Deleuze (2003) fala que todo aprendizado é produzido porque os signos nos “forçam a pensar”. Nunca vi uma disciplina assim em outros Cursos. Em minha primeira Formação Teatral, no Bacharelado em Artes Cênicas da USP, uma das propostas pedagógicas do Curso era a de que cada aluno encontrasse a sua poética pessoal, o “seu” teatro, o teatro que queria fazer. Contudo, e apesar disso estar explicitado na fala dos professores, nunca efetivamente falamos sobre isto. Era uma proposta transversal às disciplinas, como uma provocação, sem que nunca virasse tema de uma aula, por exemplo.

Gregório A proposta da disciplina, de partida, me pareceu muito interessante. Em meu percurso formativo, também passei por um Curso Técnico de Formação de Atores: o Teatro Universitário da UFMG (TU - UFMG). No entanto, mesmo com uma grande carga horária a mais do que o Curso do IFNMG - Campus Diamantina (2000 horas naquele, em comparação com as 800 horas deste), aquele não possuía, dentro de sua matriz, uma disciplina similar. No TU - UFMG, as reflexões sobre o que é arte, que tipo de arte quero produzir, que tipo de artista quero ser, estavam presentes, como na USP que você citou, de forma transversal e seguiam as convicções do grupo de professores, ou de cada professor. O TU é reconhecido pela sua formação bastante política, mas isso não era sistematizado como uma disciplina.

Pedro Trata-se de uma discussão pedagógica crucial e que subjaz a qualquer debate sobre currículo, não só no campo do Teatro: quais conteúdos se tornam disciplinas constantes da Matriz Curricular e quais devem ser transversais a todas as disciplinas, como um eixo que as perpassam? Porque, muitas vezes, ao tornar um

assunto “transversal” corremos o risco de que seja tomado por “natural”, como se naturalmente, ao ensinar-aprender Teatro, estivéssemos debatendo sobre a função social do artista, o que não é verdade. Se a questão não for posta, de forma explícita, talvez nunca se venha a pensar concreta e coletivamente sobre ela. É o que defende Macedo (1999) ao julgar que a suposta centralidade dos temas transversais os Parâmetros Curriculares Nacionais é uma “falácia”. Para esta autora, para que um tema transversal fosse realmente debatido,

a seleção e a organização do conhecimento em cada área deveria ter por fundamento os temas transversais (...). No entanto, os documentos das áreas buscam os critérios de seleção e organização de seus conteúdos nas próprias áreas, em uma suposta lógica interna das disciplinas. (p.56)

É o que ocorre com debates como gênero, raça-etnia, cidadania, ética, sustentabilidade, que são considerados transversais na Escola Básica, mas que, se não houver uma lei que os introduza como obrigatórios no currículo de alguma disciplina específica (como a Lei 11.645/2008³³), correm o risco de desaparecerem no currículo efetivo, este que se faz no dia a dia das relações de ensino-aprendizagem. Qual foi o seu enfoque, nesta disciplina?

Gregório Especificamente neste semestre, em que eu estava recém-chegado no Campus e no Curso Técnico de Teatro, minha intenção foi estimular e dar suporte para as produções dos alunos em diferentes estéticas e linguagens. Por isso, em cada uma das disciplinas que ministrei, eles precisaram apresentar um resultado cênico, um exercício e partilhar isso com diferentes públicos. Na disciplina "A construção do artista" esse resultado foi uma performance, especificamente, uma intervenção urbana.

Pedro A arte da performance me parece especialmente adequada, neste caso. Justamente por ser um campo do fazer artístico extremamente amplo, sem amarras, de definição difusa, ela permite que cada aluno se expresse como quer e como sabe, a partir das provocações feita pelo professor, sem a preocupação técnica ou de estruturar uma narrativa ou personagens, necessariamente. Trata-se de propor uma ação estética, com o corpo e, neste caso, na cidade, mas uma ação perguntadora,

³³ Institui que os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena sejam obrigatoriamente trabalhados nas disciplinas de História, Arte e Literatura, entre outras providências.

questionadora e desestabilizadora não apenas de quem a vê, mas também de quem faz:

Performances são composições atípicas de velocidades e operações afetivas extraordinárias que enfatizam a politicidade corpórea do mundo e das relações. O performer age como um complicador, um desorganizador; cria para si um Corpo sem Órgãos ao recusar a organização dita “natural”, organização esta evidentemente cultural, ideológica, política, econômica. Um performer pergunta sobre capacidades e possibilidades do corpo; sobre pertencimento, exclusão, mobilidade, mobilização; pergunta: de quem é esse corpo? a quem pertence o meu corpo? e o seu? (FABIÃO, 2013, p.6)

Além disso, por seu próprio caráter, por vezes, metalinguístico e conceitual, a performance facilita discutir a própria arte, a definição e a função do artista, como o fez o artista pernambucano Paulo Bruscky.

Figura 1 – Paulo Bruscky em performance “O que é a Arte? Para que serve?”, 1978.

Acervo pessoal do artista *apud* VENEROSO, M. do C. (2015)



Gregório Mas como chegar na proposta de intervenção propriamente dita? Como qualificar as discussões sobre arte para subsidiar as escolhas dos alunos? Como apresentar a performance e a intervenção urbana, sem direcionar

demasiadamente a escolha de formato? Falar de escolhas, de percursos, de desvios é sempre falar do que faltou. A primeira dificuldade é, de fato, selecionar o que é indispensável para a discussão. Ainda assim, são perguntas muito amplas e de muito peso: que tipo de arte quero produzir? Que tipo de artista quero ser? Onde quero encostar na sensibilidade das pessoas? Essas perguntas demandam uma trajetória no campo das artes e são questões marcadas temporalmente, ou seja, são feitas, refeitas, respondidas, modificadas o tempo todo. É parte constante da trajetória artística e vai se reconfigurando na dinâmica do fazer artístico. Por isso, tentei deixar claro a perspectiva temporal da disciplina e da minha proposta. Ao invés de perguntar o que vocês querem fazer durante toda a sua trajetória artística, perguntei o que vocês querem dizer agora? O que toca vocês agora? E que caminhos podemos construir para fazer essa primeira experiência?

Pedro Você tem razão. Porque, talvez, um dos meus incômodos com essas questões propostas à época da minha graduação fosse o seu nível de abstração. Perguntar a um jovem de dezoito ou vinte e poucos anos qual o seu teatro, qual a sua poética pode ser de um nível inalcançável, porém, ao situar esta pergunta em nível temporal e espacial específico, o aqui e agora, que é, afinal, o que institui presencialidade do fazer teatral, a resposta se torna muito mais palpável. Além disso, ao concretizar essas perguntas por meio de uma proposta de intervenção, uma performance que deve ser realizada para responder à demanda de uma disciplina, confere-se uma urgência à necessidade de responder a essas perguntas. E não precisa ser uma resposta definitiva, porque, do ponto de vista pedagógico, a pergunta importa mais do que a resposta, ou seja, o processo de questionar-se para respondê-la concretamente importa mais do que a efetividade imediata do seu resultado ao final naquela disciplina. A resposta é efêmera: talvez, daqui a alguns anos, aquele mesmo aluno responda diferentemente. Já a pergunta ficou marcada naquele corpo, como uma cicatriz. Porém, mesmo com essa localização no aqui-e-agora, ainda resta a questão do método.

Gregório Sim. Partindo dessa definição, coloquei como objetivo geral da disciplina: compreender e refletir sobre o conceito de arte e sobre o papel social do artista, construindo bases para a elaboração do próprio caminho artístico. Definido esse objetivo geral, dividi os encontros em três grandes blocos: 1. o conceito de arte

e suas implicações; 2. a performance e a intervenção urbana e; 3. o planejamento e a execução da intervenção. Utilizei como suporte para as aulas vídeos, um texto base e discussões e provocações em sala.

O conceito de arte

Pedro Você falou que o conceito de arte e suas implicações foi o primeiro bloco a ser trabalhado. De qual conceito partiram?

Gregório O primeiro movimento da disciplina, logo após a apresentação do plano de ensino, foi apresentar para os alunos que o conceito de arte nada tinha de simples ou de corriqueiro. Mesmo eles, que estavam em uma formação técnica em arte e que, de alguma forma, caminhavam para se profissionalizar como artistas, não tinham essa clareza. Como estratégia para essa primeira provocação, pedi que eles escrevessem, de forma breve, um pequeno texto respondendo à pergunta: o que é arte para você? Realizada a tarefa, fomos discutir em roda o que cada um escreveu e, mais importante do que a produção propriamente dita, quais reflexões, quais caminhos foram trilhados para chegar àquela conclusão. Nesse momento, a dificuldade de conceituação de arte fica evidente. Faltam palavras para definir um conceito tão amplo e aparecem as primeiras exemplificações do que é e do que não é arte. As hierarquias e o juízo de valor emergem, assim como a lógica da técnica como critério, algo seria mais arte quanto mais difícil fosse de fazer.

Pedro Você poderia dar exemplos do que surgiu dessas valorações e hierarquias?

Gregório Um exemplo clássico, que apareceu rapidamente na discussão foi a comparação do Funk com composições da Música Clássica ou com artistas consagrados da música popular brasileira como Chico Buarque e Milton Nascimento. O primeiro sendo associado a algo de menor valor, com letras pouco poéticas, temas ofensivos ou de baixo calão, além do pouco conhecimento técnico para ser criado e executado. Em um patamar superior estariam as composições do Clube da Esquina e de Chico Buarque, entre outros, que demandariam uma grande destreza técnica para serem executadas, e ainda mais para serem criadas. Cabe destacar que, nesse processo de valorização pela técnica, pode ocorrer na sala uma coerção velada entre

os alunos, silenciando aqueles que gostam dos estilos anunciados pelo grupo como piores, pois se o meu gosto estético está alinhado com práticas mais valorizadas artisticamente, isso também diz de mim, esse alinhamento aponta para um apuro na minha percepção estética, em comparação com meus colegas que “ainda” não entenderam. Os que se atrevem a dizer que gostam da música, acabam ponderando: “eu gosto pra dançar, mas não pra escutar em casa” como se existisse uma forma correta de se consumir “arte de verdade”. Então, gostar de Funk seria um lapso, uma pequena falha a ser desconsiderada. Fica, nesse caso, evidente a reiteração de algumas dicotomias hierarquizantes, não somente entre estilos ou linguagens, mas até entre razão e emoção. Uma reação mais racional, crítica seria superior a uma reação mais sinestésica, que impulsiona o corpo para o movimento.

Pedro O preconceito estético se evidencia ao conceituar arte, talvez porque seja difícil, para muitos jovens, distinguir as noções de conceito e de valor, como se fosse impossível dizer o que uma coisa vem a ser, sem hierarquizar o bom e o mau, o certo e o errado. Além disso, revela certo imaginário de classe, uma separação rígida entre o erudito e o popular, e que se reproduz entre nossos alunos, pertencentes à classe trabalhadora.

Algo que eu percebo da minha experiência aqui (em Diamantina), mas também do contato que tive com Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Alagoas, no tempo em que residi em Maceió e, também, quando eu dava aula em uma escola da zona leste de São Paulo é que os alunos são muito diversos, tiveram processos de escolarização e de vivências de arte e teatro muito distintos. Isso não ocorria na minha formação na USP porque o vestibular é extremamente elitista, então, ao selecionar as pessoas por provas de redação, com um número restritíssimo de vagas, você homogeneiza, de certa forma, o público quanto à classe e à raça/etnia também. Parece que isso mudou, desde quando eu estive lá, por causa das políticas afirmativas, ainda bem!, mas quando eu fiz a graduação nós tínhamos, em vinte e cinco alunos, apenas dois alunos negros. E todos os que entraram já tinham feito muito teatro, já tinham essa vivência, bem ou mal, escreviam bem e conheciam grande parte do movimento teatral central paulistano que, em termos numéricos, se compara ao de Nova Iorque ou de Paris.

Porém, bastou eu ir dar aula na zona leste de São Paulo, ou depois na vivência em Alagoas e também em Diamantina, em Cursos situados em locais periféricos, em que sobram vagas ou nos quais a seleção é baixa, que você vê uma diferença gritante da diversidade de alunos, em classes sociais, cores de pele e, obviamente, em suas experiências culturais e escolares prévias. A dificuldade básica com o português é uma primeira barreira porque a linguagem estrutura a nossa mediação com o mundo e o modo como conceituamos as coisas. Ao conceituar Arte, então, que não é um fenômeno fácil ou de consenso, isso se torna ainda mais difícil. Não se trata, é claro, de saber ou não saber previamente uma suposta “verdade” sobre a arte, mas a própria dificuldade de conceituar qualquer tema está intimamente relacionada com a operacionalização desta escrita ou da fala, que se dá na forma da linguagem verbal. Além disso, enquanto no centro de São Paulo você tem uma profusão de experiências teatrais de tipos variados, que os alunos podem acessar com relativa facilidade e que os nutre, em outros lugares a oferta e o acesso tanto às peças quanto aos Cursos de Teatro são muito mais raros, o que faz com que muito das vivências e dos desejos teatrais dos alunos estejam, quase que completamente, atreladas ao imaginário virtual, à televisão, ao que veem pela internet, teatro gravado, cinema, etc.

Um exemplo: quando iniciei, por vezes, a discussão sobre gêneros teatrais notei que a única referência da noção de “gênero” que eles tinham era proveniente do cinema mais comercial, então eles desejavam fazer peças de terror, de suspense, de comédia romântica. À parte o fato de que a própria noção de gênero, em arte, é bastante caduca na contemporaneidade, não vejo problema nenhum, é claro, em explorar qualquer um desses gêneros teatralmente. Entretanto, o fato dos alunos importarem as categorias de arte do *mainstream* revela o quão formatados este desejo e este imaginário são por experiências que, sejam mais ou menos interessantes do ponto de vista da complexidade estética, não são diretamente teatrais. Como você lidou com o embate entre as respostas deles?

Gregório Ainda sem apontar caminhos, só mediando a conversa e levantando questões, apresentei para os alunos o primeiro suporte para discussão. O verbete "arte" retirado do Dicionário Crítico do Lazer (MELO, 2004, p.15-19) foi o texto que escolhi para começar a subsidiar teoricamente nossas reflexões. A escolha pelo texto

se deu, pois, em um primeiro momento, me pareceu uma aproximação que evidenciava as disputas históricas envolvidas no conceito de arte e estética, para então recuperar a compreensão de arte como experiência. Um texto acadêmico, mas com uma linguagem que não me parecia muito hermética. No entanto, mesmo assim, apresentou-se como um texto de difícil compreensão para a maioria dos alunos que estavam pouco familiarizados com a própria lógica de escrita acadêmica no campo das humanidades.

De forma geral, Melo (2004) apresenta disputas históricas que envolvem o conceito de arte, segue para algumas elaborações de diferentes autores para então propor a compreensão com a qual se alinha teoricamente. Mas a lógica argumentativa, a estrutura interna a própria escrita se mostrou um grande desafio para os alunos que, inicialmente, não compreenderam as proposições do autor. Em meu planejamento, eu havia subdimensionado essas dificuldades de compreensão e o tempo necessário para a leitura em sala. Encerramos a aula e decidimos por fazer uma leitura conjunta na aula seguinte.

No próximo encontro, retomamos um pouco do que eles haviam definido como arte e partimos para a leitura conjunta, pausada e comentada, parágrafo a parágrafo. Nesse momento, eu explicava não só os argumentos do autor, mas porque eles estavam onde estavam e qual era a estratégia de argumentação que estava sendo utilizada. Ficava claro como a falta de familiaridade com o formato da exposição conceitual limitava a compreensão dos principais argumentos e proposições do texto.

Pedro Em que medida, na sua visão, os alunos acessaram o debate sobre o conceito de arte?

Gregório Por exemplo, uma das perguntas que surgiu da discussão foi: quem define o que é arte? Os artistas? Os críticos? Os teóricos do campo das artes? os espectadores? Nesse sentido, o autor recupera o pensamento pedagógico de John Dewey: arte como experiência. Ao falar dessa perspectiva de Dewey, Melo (2004) coloca:

Esse autor não tinha por objetivo definir de forma categórica o que é arte, mas construir conceitos que permitissem que com ela trabalhássemos de forma a ampliar os limites de suas compreensões habituais. Não se trata de estabelecer uma verdade acerca da arte, mas repensá-la a partir do

entendimento de sua importância, de seu papel na vida dos indivíduos, de sua função social, encarando-a fundamentalmente como uma forma específica de contato com a realidade, que traz impactos para além da própria obra em si. Se tal proposta apresenta limites e possibilidades de crítica, parece que permite encaminhar proffcuas perspectivas de intervenção pela e a partir da arte. (p. 17)

Após reforçar com os alunos o fato de que estamos falando de uma proposição, de um grupo de autores específicos, sem a pretensão de visões universais ou definitivas, chamo atenção para o que me parece mais importante nessa percepção: a ideia da experiência artística como algo relacional, que emerge do encontro entre o acontecimento artístico e o público, afastando-se da percepção de uma essência artística. E que existem diferentes possibilidades para se pensar a qualidade ou o valor de uma obra de arte, que isso não é algo simples. Eu queria mostrar como as dimensões da vida social podem ser lidas como um palco de disputa e de interesses. Diferentes formas de compressão e de valoração da arte podem influenciar e ser influenciados por outras dimensões da sociedade. Nesse sentido, propositalmente ou não, as diferentes formas de se compreender arte e, portanto, de produzi-la, de fruí-la e consumi-la também influenciam (e são influenciados) por aspectos da vida em sociedade. Compreender parte desses mecanismos seria importante para pensarmos por que fazemos o que fazemos como artistas. Essa leitura e discussão durou toda a aula e foi bastante cansativo para os alunos, como os próprios verbalizaram durante o trabalho.

Pedro Imagino. Afinal, as dificuldades que citei anteriormente, com a escrita, são reflexos de dificuldades de leitura também, de leitura em si mesma, da técnica, e de leitura de mundo. Como você lidou com essas dificuldades?

Gregório Após as dificuldades percebidas, optei por uma linguagem mais próxima do cotidiano dos alunos e apresentei na aula seguinte o vídeo que faz parte do Curso de Filosofia para o Ensino Médio do Novo Telecurso (antigo telecurso 2000). A partir da pergunta “a arte serve para quê?”, intercalando entrevistas com o enredo de uma história na qual personagens refletem sobre a arte, o vídeo contribuiu muito para clarificar a compreensão dos alunos sobre arte.

Pedro A linguagem dos vídeos costuma ser muito mais próxima da oralidade e, por isso, muito mais próxima dos alunos. Essa foi a minha intuição ao criar o canal

do Youtube, o “Pirilampo, artes para novas gentes”³⁴: o André e eu, como artistas e professores de Artes, queríamos falar sobre Arte de um jeito mais próximo dos alunos, especialmente os adolescentes, sem que isso significasse nenhum tipo de concessão a simplificações planificadoras. No entanto, isso não exclui a necessidade de trabalhar a leitura e trabalhar a partir do enfrentamento com o material escrito. Você acha que, após o vídeo, a lida com o texto foi mais fácil?

Gregório Sim, os alunos avançaram bastante na compreensão, especialmente na no aspecto relacional da experiência estética. Após uma discussão rápida, alinhando os argumentos do texto com o conteúdo do vídeo, passamos então para questões relacionadas às performances e as intervenções urbanas.

Performances e Intervenções Urbanas

Gregório O trabalho final da disciplina foi, então, proposto aos alunos: eles precisariam planejar e executar uma intervenção urbana. A avaliação seria pelo planejamento e pela execução, propriamente dita, da intervenção artística. Para apresentar aos alunos a performance como linguagem, fiz o relato e apresentei fotos de duas intervenções nas quais pude atuar como performer e com as quais dialoguei em minha dissertação de mestrado. Além disso, levando em consideração a boa recepção dos discentes ao vídeo, passei em sala uma série de cinco filmes curtos sobre intervenção urbana produzidos pelo canal futura. Na série são apresentadas as falas de diferentes sujeitos (artistas, pesquisadores, espectadores) sobre intervenções urbanas além de um amplo e variado leque de ações contemporâneas dentro do campo das intervenções urbanas. Para mim, era importante que eles pensassem o que queriam fazer, quais questões os motivavam naquele momento. A possibilidade de se fazer em dupla ou em grupo existia, mas solicitei que eles somente fizessem grupos quando o tema e o formato da intervenção coincidissem. Então, eu trouxe mais perguntas: Que questão é importante pra mim agora? O que eu espero gerar nos espectadores? Quero conscientizá-los de alguma questão? Quero que eles reflitam sobre suas próprias atitudes? Quero tocá-los pelo afeto? Pela comicidade? Quero causar incômodo? Daí, necessariamente, outras questões bem pessoais se apresentaram: Estou preparada

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/pirilampocanal> . Acesso em: 15 de Maio de 2020.

para não ser compreendido? A minha ação me coloca em risco? Coloca outros em risco? Estou preparado para não ser bem recebido?

Pedro E como se deu a dinâmica do planejamento das intervenções durante as aulas? Você passou de grupo em grupo, ou de pessoa em pessoa, discutindo cada uma das propostas? Eles chegaram a formalizar a proposta em um texto?

Gregório Eu entreguei para cada discente um pequeno roteiro de planejamento. No roteiro eles preencheram os seguintes tópicos: Nome da intervenção. Local, data, hora e previsão de duração. Utilizará figurino? Descreva. Utilizará maquiagem? Descreva. Utilizará objetos cênicos? Descreva. Utilizará sonoplastia? Descreva. O que você espera provocar com a ação? Descreva de forma sintética a ação planejada.

Pedro Neste sentido, a criação de roteiros me parece se aproximar da criação “enunciados para performances”, nos Programas Performativos, de Fabião (2013):

Programa é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política. Ou, para citar palavra cara ao projeto político e teórico de Hanna Arendt, programas são iniciativas. Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia. “Vou sentar numa poltrona por 3 dias e tentar fazer levitar um frasco de leite de magnésia. No sábado às 17:30 me levantarei”. É este programa/enunciado que possibilita, norteia e move a experimentação. Proponho que quanto mais claro e conciso for o enunciado—sem adjetivos e com verbos no infinitivo— mais fluida será a experimentação. (p.4)

Todos esses roteiros para as experimentações foram feitos em sala, ou em casa?

Gregório O preenchimento do roteiro foi iniciado em sala. Eles precisavam trazer na aula seguinte os materiais necessários a intervenção, para testar a operacionalidade das ideias e finalizar algumas questões práticas, como a construção de objetos cênicos e de figurino, quando fosse o caso. Durante todo esse processo, desde a entrega dos roteiros até a finalização das propostas eu passava em cada grupo discutindo com eles suas propostas.

Pedro E este planejamento se concretizou, no dia das apresentações?

Gregório Chegado o dia das apresentações, novas questões surgiram. Muitos “medos”. Apresentar para um público, dividir sua produção artística é sempre momento de sentimentos intensos. Dúvidas: vão gostar? Vão entender? Isso se multiplica, se potencializa, quando falamos de uma apresentação na rua e ainda mais de uma performance. Porque, de partida, os transeuntes não estão ali para te ver, não foram para um teatro assistir à peça já com expectativas, códigos de conduta e um acordo não dito de como se relacionar com a peça e com o espetáculo. Estão no acontecimento. Quando falamos da performance e da intervenção urbana, ainda mais, pois muitas vezes, o que se apresenta não tem o formato tradicional. Não está organizado de modo a levar pela mão o espectador em direção ao sentido pretendido. São abertas, porosas. Estes receios e angústias apareceram nos relatos finais.

a sensação do desconhecido misturado com medo e prazer é simplesmente inexplicável.

Algumas pessoas passam, olham, e continua seguindo. Outras passam perguntam, param, tiram fotos, gostam ou criticam.

tivemos que ter criatividade e o frio da barriga pra saber se nossas intervenções dariam certo ou não.

alguns olhavam, outros paravam, outros comentavam, outros criticava, outros riam.

As pessoas foram gentis comigo, mas recebi alguns "não", e confesso que eu não estava preparada para receber os "não" naquela intervenção, mas agradei essas pessoas e continuei na intervenção.

Mas quase ninguém que passou na rua parou para ver, teve uma senhora que perguntou se nós estávamos oferecendo emprego.

Não houve tanta participação do público como imaginei, mas foi bem legal fazer e construir.³⁵

Pedro Pelos relatos, fica claro que o “medo” é sobretudo o do enfrentamento, o da relação com o outro, seja sobre o que os outros vão pensar, ou “o que eu farei se...” Mas me parecem ansiedades naturais, próprias deste tipo de trabalho, ansiedades que fazem, neste sentido, parte da própria pedagogia do teatro. E, querendo ou não, nós como professores também temos medo, não é? Porque, diferentemente de uma avaliação convencional, somativa, em que os alunos estão sendo avaliados, quando falamos da exposição de experiências artísticas, seja de que linguagem for, nós sabemos que nós também estamos à prova. O resultado é, como

³⁵ Por questões éticas e pedagógicas, decidimos manter o anonimato da autoria dos relatos.

sempre é, no caso de teatro ou de performance, absolutamente imprevisível porque depende da relação com o público “aqui-e-agora”.

Gregório Sim. Eu também construí meu próprio relato como forma de registro da experiência, que revisei para a escrita do artigo. Compartilho a seguir um pequeno trecho onde alguns desses medos ficam evidentes:

Chegamos na praça. Frio na barriga. A praça e o mercado continuam como todos os sábados. Feirantes vendem frutas, verduras, artesanato, pastéis, cerveja. Brinquedos infláveis ocupam uma parte da praça. No centro da praça, um palco e de cima dele representantes de uma igreja adventista fazem campanha contra o assédio infantil e são acompanhados por várias pessoas com camisetas a favor na manifestação. Aos poucos começo a encontrar os alunos e sou afetado pelas caras de receio. Olho para praça e para o mercado velho, e sinto que as intervenções já estão acontecendo, estão sempre acontecendo. Penso em responsabilidade: estarei expondo meus alunos a riscos desnecessários? É possível fazer arte sem correr riscos?

Pedro Há quem diga que uma performance ou intervenção não pressupõe ensaios, como no Teatro. Eu acho que depende do que você chama de ensaios. De fato, a arte contemporânea em geral costuma se haver mais com o risco e com o improviso, isso faz parte desse caráter experimental da performance, da intervenção, que não querem se confundir com um teatro extremamente ensaiado, roteirizado e programado. Mesmo assim, a própria configuração do que Fabião chama de Programa Performativo pode ser vista como uma preparação, análoga aos processos de criação colaborativa do teatro contemporâneo:

Outra questão que a performance energiza no âmbito dos processos de criação teatral diz respeito aos modos de ensaiar: como ensaiamos? porque ensaiamos? porque ensaiamos como ensaiamos? Considerando-se que dramaturgia de ensaio e dramaturgia do espetáculo são dois lados da mesma moeda, me pergunto: que modo de ensaiar será preciso para gerar tais ou quais qualidades de relação (entre os atuantes, entre atuantes e os demais presentes, entre os demais presentes); e que modos de ensaiar serão adequados para gerar tais ou quais qualidades de presença (dos atuantes e dos demais presentes)? Seria “o ensaio” a preparação de algo por vir ou o trabalho em si num de seus muitos momentos e modos de aparição? Porque ensaiar na coxia? Seria fértil combinar procedimentos abertos e fechados, públicos e privados? Depende. Depende das necessidades e dos interesses.

Vocês chegaram a ensaiar em sala? E no local?

Gregório Considerando a concepção mais tradicional do termo “ensaio” não ensaiamos em sala, tampouco no local onde seriam as intervenções. O que tivemos

foi uma aula de preparação, na qual auxiliei os alunos a terem clareza de qual era sua proposta e como ela se concretizaria, ou seja, o que, de fato, eles fariam naquela intervenção. Então, resolvemos algumas últimas questões de logística como, por exemplo, testar os aparatos eletrônicos que seriam utilizados ou finalizar a confecção de figurinos e objetos de cena. Somente uma dupla utilizou esse momento para fazer algumas experimentações corporais, trabalhando de forma mais precisa os próprios movimentos e deslocamentos que utilizariam em sua intervenção.

Pedro Eu gostaria que você descrevesse, de forma resumida, as propostas que foram apresentadas.

Gregório Foram onze intervenções no período de uma semana. Uma na cidade Felício dos Santos e as outras dez em Diamantina. Dessas, uma aconteceu no final da tarde de sexta-feira na praça do Mercado Velho, sete na tarde de sábado na praça do Mercado Velho, uma aconteceu durante a semana na praça JK e a última, no domingo de manhã, na feira do Largo Dom João. A seguir, descrevo brevemente as intervenções:

1. Seis pessoas, vestidas de preto, com os próprios currículos impressos, pendurados por um barbante ao redor do pescoço, ficam imóveis em cima de pequenos bancos públicos no centro da cidade. Ao lado uma pessoa segura uma placa escrita “temos vagas”. Depois de um tempo, uma segunda pessoa, com roupas formais, passa avaliando cada um dos currículos, rasgando-os assim que termina a leitura.

Figura 2 - Intervenção “Intervenção dos desempregados”. Local: Praça Juscelino Kubitschek, Diamantina/MG - 2019. Alunos Geicimara Reis, Ana Lobo, Ruhan Moreira, Ana Carolina dos Santos, Camila Gonçalves, Valdivino da Paixão, Edmilton Souza e Michele Pereira. Arquivo pessoal.



2. Uma jovem entrega mensagens de incentivo, escritas em um pequeno pedaço de papel para os passantes. E pede que eles escrevam, em um pequeno pedaço de papel, uma mensagem de incentivo que ela entregará para um desconhecido (Img.3)

Figura 3 - Intervenção “Corrente do Bem”. Local: Mercado Velho, Diamantina/MG - 2019. Aluna Thalita de Paula. Arquivo pessoal.



3. Depois de recolher e anotar alguns medos de pessoas próximas ou passantes na rua, o performer, no centro de uma pequena cidade, empresta seu corpo e sua voz para anunciar os medos recolhidos como se fossem seus (Img.4)

Figura 4 - Intervenção “Porta voz de medos”. Local: Centro de Felício dos Santos/MG – 2019. Aluno Marcos Pereira. Arquivo pessoal.



4. Disposto com uma roupa de pano claro, com o rosto e os braços clareados com maquiagem, ele se coloca como uma estátua viva, um pintor prestes a pintar seu quadro. No chão outros pincéis, tintas variadas e uma placa onde lê-se “Faça sua arte”. Ele coloca seu corpo e suas roupas como tela em branco que acaba sendo pintada por aqueles que decidem parar e aceitar o convite. (Img.5)

Figura 5 - Intervenção “Você é o artista”. Local: Praça Barão de Guaicuí, Diamantina/MG – 2019. Aluno Dilson Moreira. Arquivo pessoal.



5. Parado no centro da praça, com um microfone e uma pequena caixa de som, o performer amplifica declarações de amor e carinho que recolhe no momento. Ao seu lado uma placa escrito DE-CLA-RE-SE-A-QUI e um toca discos tocando Roberto Carlos. (Img.6)

Figura 6 - Intervenção “Declare-se”. Local: Praça Barão de Guaicuí, Diamantina/MG – 2019. Aluno Felipe Dávila. Arquivo pessoal.



6. Abordando pessoas que interagem com o próprio aparelho celular, ela oferece uma bala. Colado na bala oferecida, um pedaço de papel com frases provocativas sobre os perigos da troca do contato real pelo virtual. (Img.7)

Figura 7 - Intervenção “O celular é seu amigo? Pense bem”. Local: Praça Barão de Guaicuí, Diamantina/MG – 2019. Aluna Magda de Matos. Arquivo pessoal.



7. Um jovem tem diversas palavras e pequenas frases como “família”, “pressão dos pais” coladas em seu corpo com grandes pedaços de fita adesiva transparente, por um segundo performer. Aos poucos seus movimentos vão sendo limitados até

que ele é imobilizado. Com um grito e intensos movimentos se liberta de tudo que o segurava (Img.8).

Figura 8 - Intervenção “Depressão em liquidação”. Local: Praça Barão de Guaicuí, Diamantina/MG – 2019. Alunos Luan Santos e Yuno Araújo. Arquivo pessoal.



8. Com roupas velhas, os olhos vendados e uma placa no peito onde se lê: “Sei que não me conhece, mas você poderia me dar um abraço?” as duas performers trocam abraços com passantes em um sábado à tarde (Img.9)

Figura 9 - Intervenção “Vamos tampar nosso preconceito”. Local: Praça Barão de Guaicuí, Diamantina/MG – 2019. Alunas Brenda Santos e Letícia Rocha. Arquivo pessoal.



9. Na entrada do mercado velho, vestindo uma saia curta, sapatos de salto alto, meia arrastão e um corpete ela se posiciona de pé. Sua mãe, traz um longo barbante, onde estão coladas placas de papelão com vários dizeres: “Puta”, “interesseira”, “Não é pra casar”. Aos poucos sua mãe enrola em seu corpo o barbante e o constrangimento da performer fica cada vez mais visível. Ela, então, arranca uma a uma, todas as placas do barbante e as rasga olhando diretamente nos olhos de quem assiste. Ao final levanta cartazes com dados do feminicídio no Brasil. (Img.10)

Figura 10 - Intervenção “Seja seu próprio padrão de beleza”. Local: Praça Barão de Guaicuí, Diamantina/MG – 2019. Aluna Marcelly Avila. Arquivo pessoal.



10. Dois homens, roupas de soldado. Cada um segura seu bastão nas mãos que é manipulado como arma. Na ponta do bastão uma flor. Intercalam movimentos corporais de violência e de afeto, dançando sua intervenção no corredor formado pelas barracas da feira de domingo (Img.11)

Figura 11 - Intervenção “Os meninos, as espadas e a rosa”. Local: Feira do Largo Dom João, Diamantina/MG – 2019. Alunos Yuno Araújo e Flávio Madeira. Arquivo pessoal.



11. Toda de preto com uma mordança. Atrás um varal de barbante e alguns cartazes que denunciam a violência contra a mulher. A sua frente uma mesa com pedaços de papel, canetas e um cartaz: “Sou mulher e não tenho voz. Fale (escreva) por mim”. Aos poucos o varal vai se enchendo com as falas das pessoas que decidem participar. Disputam espaço no varal falas de apoio e falas misóginas (Img.12)

Figura 12 - Intervenção “Calada, eu grito”. Local: Mercado Velho, Diamantina/MG – 2019. Aluna Carmen Moreira. Arquivo pessoal.



O retorno dos alunos

Pedro Ao final, os alunos produziram pequenos relatos de experiência. De um modo geral, ao ler estes textos, a experiência me parece ter sido muito positiva, no sentido que citei anteriormente de terem sido “marcados” pelos questionamentos:

1. "Minha experiência na construção do artista foi ótima, tivemos a ideia de um ator e artista completamente diferente do que imaginávamos. Adorei fazer a intervenção urbana."
2. "E eu amei ter essa experiência de performance eu achei muito interessante de ter estudado essas matérias tenho certeza que aprendemos em forma geral, a enxergar a arte para com mais seriedade!"
3. "Para mim fez muito sentido Construção do Artista e fazer uma atividade assim, porque escolhemos uma coisa que tinha a ver com a gente o que queríamos passar pras pessoas, a reação que queríamos provocar nelas, mesmo tendo reações surpresas."

Nos relatos (grifos meus), sublinho características que indicam a profundidade destas questões, respectivamente: 1. o deslocamento da noção de arte e artista para algum lugar diferente do que se imaginava; 2. um aumento da seriedade com a qual se encara a arte; 3. o reconhecimento da dimensão pessoal e da possibilidade da afetação (crítica/política), próprias ao fenômeno artístico. Para mim, esses três fatores, que estão presentes também em outros relatos, flagram, na visão dos próprios alunos, os saltos qualitativos possíveis desta experiência.

Gregório Exato. Além do relatório final escrito, outro instrumento de avaliação da experiência foi uma roda de conversas no último dia de aula, logo após as intervenções. Assistimos aos vídeos de todas as apresentações e partilhamos nossas sensações, tentando elaborar coletivamente os sentidos do que vivemos juntos. Foi um momento de trocas intensas, atravessado por instantes de riso e de choro, no qual ficou evidente o salto qualitativo que você percebeu pelos relatos escritos. Mais do que saírem com um conceito pronto de arte, eles encerraram a disciplina refletindo seriamente, e a partir de uma experiência concreta, sobre que arte quer produzir e por que. Compreendendo de forma viva e palpável a potencialidade da

arte em mobilizar afetos, e os diferentes impactos que isso pode gerar, tanto em quem propõe quanto em quem recebe/participa.

Vale destacar que algumas das performances se estenderam além do período da disciplina. Três intervenções foram convidadas para serem “re-apresentadas”. Duas na inauguração de um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) oferecido pelo IFNMG chamado “A lei Maria da Penha vai à escola” e uma para um sábado letivo do Campus Diamantina que trazia como temática a prevenção do suicídio.

Considerações Finais

O diálogo entre professores, a partir das experiências concretas de sala de aula, sem medo de julgamentos e, ao contrário, expondo os medos, angústias, tentativas e erros do processo, nos pareceu extremamente profícuo para reelaborar futuras propostas pedagógicas, neste ou em outros componentes curriculares. O diálogo aberto, como processos abertos, aproxima a práxis pedagógica dos territórios de invenção e colaboração, tão caros à arte contemporânea. Especialmente nos campos do teatro e da performance, o termo *work-in-progress* passou a caracterizar assunção dos trabalhos como obras-em-progresso, em elaboração contínua, sem a expectativa de um resultado final, de uma “obra de arte” acabada. Assim, a obra incorpora as dimensões da tentativa e erro, da experimentação, como partes constituintes do fazer artístico e especialmente da arte da performance. Neste sentido, parece-nos que as propostas dialógicas da pedagogia contemporânea, menos centradas em números e resultados e mais nos processos, também são um *work-in-progress*.

Da experiência relatada, gostaríamos de destacar: 1. A importância de tematizar explicitamente a dimensão ética/política da profissão em um Curso que se deseja profissionalizante, seja por meio de um componente curricular, como neste caso, ou de um tema transversal desde que apareça concretamente nos currículos reais; 2. a importância mais da pergunta do que das respostas, diante de questões conceituais tão complexas e difíceis, tais como a noção de arte e o que queremos dizer por meio dela; 3. a importância da vivência prática, presencial, da performance e da rua, na tematização dessas questões, para a formação técnica do artista, compreendendo “técnica” aqui não como sinônimo do tecnicismo de repetições maquinais, mas como arte de criar a si mesmo, como profissional.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FABIÃO, Eleonora. *Programa Performativo: o corpo-em-experiência*. ILINX - Revista do LUME. Campinas, UNICAMP, n.4, dez., 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276> Acesso em 15 de Maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Teatro Concomitante/Subsequente. Campus Diamantina: IFNMG Diamantina, 2016.

MACEDO, Elizabeth F. *Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais*. In: MOREIRA, Antônio F. B. (org.) Currículo: Políticas e Práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MELO, Victor Andrade de. Arte. In: GOMES, Christianne Luce (Org.) Dicionário Crítico do Lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-19.

PIRILAMPO: Artes para novas gentes. Canal do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/pirilampocanal> Acesso em: 15 de Maio de 2020.

VENEROSO, Maria do C. A 'Revista Classificada' de Paulo Bruscky. Revista Estúdio. Vol.6, n.11, Lisboa, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582015000100023 Acesso em: 13 de Maio de 2020

Parte 3

*Discussões em torno
do currículo, práticas
interdisciplinares e
núcleo integrador*

A Interdisciplinaridade como elemento central do currículo: uma experiência no Campus Diamantina.

Elizabeth Moreira Gomes

Glayton Andrade Souza

Resumo: O presente artigo apresenta uma discussão sobre a questão do currículo e sobre as possibilidades de efetivação de propostas interdisciplinares a partir de experiências de professores de diferentes áreas de conhecimento no interior do IFNMG - Campus Diamantina. O trabalho se organiza em duas partes; na primeira parte, apresentam-se discussões acerca do currículo (de modo geral), enfocando a questão da interdisciplinaridade como elemento fulcral para o desenvolvimento de uma proposta mais efetiva e que possa vir a possibilitar o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem mais dinâmicos. Em um segundo momento, analisa-se uma experiência de um conjunto de professores na proposição da Feira de Arte e Ciências, realizada em 24/outubro/2019, em uma perspectiva interdisciplinar. A escrita deste artigo considera os pressupostos de teóricos como Morin (2005), Fazenda (1976; 2008; 2012), Japiassu (1976) e Georges Gusdorf (1953).

Palavras chave: Currículo. Interdisciplinaridade. Protagonismo Juvenil.

'Re-pensando' noções de currículo

Ao se trazer como foco a questão do currículo, há que se pensar a complexidade que tal termo apresenta. Tal complexidade alcança não apenas a dificuldade de uma conceituação, mas ainda representa a complexidade de práticas de efetivação de diferentes currículos, bem como a efetividade de propostas de mudanças colocadas 'no papel', quando da construção de currículos.

Importante pensar que a questão do currículo pode e deve ser pensada principalmente a partir dos contextos (econômicos, sociais, culturais, pedagógicos, dentre outros) em se que insere. Seria ingenuidade teórica acreditar que apenas e tão somente a 'escola' tem o poder de pensar/implementar/executar quaisquer currículos propostos.

Ao contrário, pensar 'sobre' ou pensar 'um' currículo implica atentar para um conjunto de opções teóricas, metodológicas, mas também reconhecer neste as relações de poder aí implicadas.

Sem dúvida, reputa-se a existência de vasta literatura acerca dessa área de conhecimento (currículo), entretanto para efeitos desta escrita, referir-nos-emos ao currículo como sendo, de acordo com Cury e Gomes (2009):

Toma-se currículo como um conjunto de conhecimentos, valores, atitudes, ações, saberes, desenvolvidos na e pela escola, referendados pelos vários grupos sociais nos diferentes tempos e espaços, bem como as tentativas de controle que advêm de movimento tão complexo construído e constituído no interior das escolas, mas com intensa interface com a sociedade e o Estado. Esse conjunto curricular expressa o que se considera, então, a partir do aparato estatal, legítimo para ser aprendido/transmitido. (cf. CURY e GOMES: 2009, p.2)

A importância de se apresentar (mesmo que sumariamente) uma concepção de currículo advém do fato que se quer ressaltar neste trabalho; qual seja, a construção/implementação de uma proposição curricular extrapola os 'muros' da escola e considera as complexidades e dinamicidades sociais impostas e geridas em diferentes tempos e espaços dentro e fora da escola.

Além do mais, um currículo procura estar normalmente, em consonância com as diferentes valorações, quer de conhecimentos, quer de saberes, que são temporalmente determinados pelos vários atores sociais que os constroem, implementam, executam e obviamente os 'recebem'.

Isso implica que, em diferentes tempos, a escola e um conjunto de 'outros' atores sociais construirá/executará diferentes currículos, segundo os valores de determinados tempos e espaços, sem que sejam esquecidas as relações de poder imbricadas no currículo a ser implementado.

Contemporaneamente, é importante ainda ressaltar que a história da ciência vem desenvolvendo outros paradigmas em relação a si mesma no sentido de ela (ciência) 'voltar' a dar conta de uma formação mais holística em relação aos sujeitos aprendentes ou em formação. Além disso, há a busca de construção de sujeitos e de uma educação cada vez mais voltada para o diálogo, para a interação entre os sujeitos envolvidos.

Os processos de descentralização da figura do professor passam a exigir a construção de outras propostas educacionais, e, por conseguinte, de outros

currículos. Busca-se mais frequentemente a construção de sujeitos mais ‘conectados’ uns aos outros, bem como ao mundo e à natureza. Ou seja, de acordo com as metas para educação do século XXI, a UNESCO propõe o fortalecimento de quatro pilares: “aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos”.

Tais pilares, colocados pela UNESCO, ao lado de outras relações sociais, econômicas, políticas, etc., impõem, ainda mais, outras formas de organização dos espaços e tempos escolares e, evidentemente, outras organizações curriculares. Dentre tais formas de se buscar colocar os processos de formação *paripassu* com a contemporaneidade, destaque-se a busca, no interior dos currículos que vêm sendo propostos, pela ‘interdisciplinaridade’, vista como uma possibilidade de resgate do homem em sua totalidade. Retoma-se Japiassu (1976) quando justifica a busca de uma formação totalizante, citando Gusdorf (1953):

Ciência e tecnologia lançaram-se em uma correria cega sem prestarem atenção à paisagem de humanidade que as cerca, sem sonhar com o que deixaram atrás delas, para melhor obedecerem ao espírito frenético de conquista que as arrasta para um terrível futuro. (GUSDORF. In: JAPIASSU: 1976).

É sobre essa temática ‘interdisciplinaridade’ que se passará a discorrer na próxima seção.

Interdisciplinaridade: Teoria e/ou prática?

A interdisciplinaridade é termo difícil de conceituar, segundo os próprios teóricos que se debruçam sobre este assunto. E tal dificuldade advém certamente da complexidade de se pensar algo que se irradia pelas diferentes áreas de conhecimento. Parodiando Moscovici (2012)³⁶ ousa-se repetir aqui suas palavras: a teoria é tão bela e tão ampla que nenhuma definição/conceituação daria conta de sua complexidade, daí talvez seja preferível deixá-la em aberto de modo a garantir a sua irradiação a partir dos diferentes usos e atributos que as diferentes pesquisas sobre tal podem vir a construir.

³⁶ Faz-se alusão à fala de Moscovici quando este autor recebeu duras críticas da comunidade científica por não definir/conceituar de forma clara, objetiva o que considerava como representação social, teoria construída por ele (Teoria das Representações Sociais). O autor se justifica a partir da não aceitação do conformismo que uma definição pode trazer. (Cf. GOMES: Escrita de estudantes de Licenciatura em Educação do Campo UFVJM: Um estudo na perspectiva das Representações Sociais em Movimento. Tese de doutorado, 2018, p. 52)

Entretanto, embora haja uma dificuldade de conceituação, melhor dizendo, de um consenso sobre tal termo/teoria, torna-se importante destacar um pouco de seu percurso. Dessa forma, faz-se necessário retomar algumas concepções de ciência, que necessariamente, passa-se a lidar.

Na ciência moderna, eleita a condutora da humanidade na transição das trevas para a luz, o conhecimento tornou-se extremamente especializado e rigoroso. Isso implicou, obviamente, um distanciamento dos sujeitos – produtores da pesquisa, uma rigorosidade em relação aos métodos, uma restrição do objeto a ser conhecido. Passa-se a conhecer uma ‘parte ínfima sobre algo mínimo’; qual seja, o estudioso irá tomar como objeto de estudo algo que não considera a totalidade, dado o grau de especialização e rigorosidade alcançados.

Nesse sentido, o cientista passa a ser um ‘ignorante especializado’, uma vez que conhece profundamente apenas uma parte de um todo que provavelmente, nem ele mesmo como cientista dará conta de conhecer. Notoriamente, tal especialização gerou uma intensa produção de conhecimentos e serviu como ‘motor’ para alguns avanços em relação à sobrevivência humana.

Grandes conquistas se constituíram a partir de tais especializações, porém, essa mesma sociedade altamente especializada não deu conta de implementar avanços sociais, que, minimamente, garantissem não só a igualdade, mas, sobretudo, a equidade entre povos, grupos sociais, gêneros, etc.

Retoma-se Japiassu (2005: p. 63) a fim de se elucidar o dito anterior:

A ciência, utopia dos tempos modernos, prometeu bastante. No entanto, em aspectos fundamentais, revela-se decepcionante. Claro que os saberes científicos progrediram muito. Não se trata de contestar sistematicamente a física ou a química. São inegáveis os êxitos das técnicas ou da medicina, todavia os progressos materiais não confirmam de modo decisivo o valor de uma ciência que prometeu tornar a humanidade moralmente melhor; prometeu edificar uma ética e uma política fundadas em princípios científicos; comprometeu-se em revelar ao homem sua verdadeira origem, sua verdadeira natureza e seu verdadeiro destino. Mas não consegue cumprir suas promessas. Tampouco tem condições de resolver objetivamente os grandes enigmas com os quais se defronta a humanidade.

Diante de tantas insatisfações nas formas de se fazer ciência, quer pelo conjunto de negativas implicadas na ciência moderna (negação de subjetividades,

rigoridade excessiva, impossibilidade de conhecimento do todo), quer pela complexidade de situações/contextos/objetos do mundo contemporâneo têm surgido tentativas de restabelecer 'alguma' unicidade em relação não apenas à complexidade das ciências, mas também em relação ao próprio homem e às suas formas de estar (no), de saber(o) e de conviver (com) o mundo.

Assim, uma das possibilidades que se evidencia, no sentido de estabelecer relações entre o todo e as partes e vice-versa, reconhecendo a complexidade inerente a ambos (parte e todo) é a extrapolação dos limites disciplinares, em todos os âmbitos- sociais, políticos, econômicos, educacionais, etc.

Retoma-se, neste trabalho, a interdisciplinaridade como um processo que ocorre no interior das escolas e pensa-se como Fazenda (1998):

De acordo com Lenoir, a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis, assim compreendidos: curricular, didático e pedagógico. primeiro nível, curricular, exige: o estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino ministrado, a fim de permitir que surja do currículo escolar — ou de lhe fornecer — uma estrutura interdisciplinar. (LENOIR. Citado por Fazenda: 1998, p.57)

A autora afirma ainda que muitas são as escolas que procuram organizar seus currículos nessa perspectiva, embora tal não seja suficiente para a existência de uma interdisciplinaridade. É em Aranha (1998), citando Fazenda que se encontram as afirmativas acerca dos níveis didático e pedagógico:

Há um segundo plano, o didático. A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente. Há, portanto, um terceiro nível da interdisciplinaridade escolar: o pedagógico, espaço da atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Exatamente por isso podemos considerar a interdisciplinaridade uma categoria de ação, pois leva em conta a dinâmica real da sala de aula, com todos os seus implicadores: os aspectos ligados à gestão da classe e ao contexto no qual se desenvolve o ato profissional de ensino, mas também as situações de conflitos tanto internos quanto externo às salas de aula, tendo por exemplo o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do professor e suas próprias visões. (ARANHA: 1998, p. 86)

Dessa maneira, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou

didática. A complexidade e a historicidade de tais conceitos/concepções, entretanto, requer uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando, ou seja, de professores e pesquisadores. (cf. FAZENDA: 2003).

Interdisciplinaridade escolar não pode confundir-se com interdisciplinaridade científica (Lenoir, Sauv , 1998; Fazenda, 1992). Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva   educativa. Daí pensar que a escola apresenta um conjunto de saberes diferentes dos saberes científicos.   o que Chervel (1990) irá afirmar quando discute acerca da constitui o das disciplinas escolares. Para esse autor, os saberes escolares procedem de uma estrutura o diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências (Chervel, 1988³⁷).

Na interdisciplinaridade escolar, as no es, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integra o. Além disso, há um conjunto de fatores outros como aspectos emocionais, representacionais, faixa etária de estudantes e professores, além de atores sociais diversos que interfeririam na constru o das disciplinas escolares e suas diferentes formas de transposi o didática, que também comporiam a complexidade da interdisciplinaridade escolar.

Por isso, concordamos e trazemos novamente Fazenda (2008) para afirmar que:

(...) cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado. (FAZENDA: 2008, p. 18).

Ainda   importante pensar com Frigotto (1995, p.26), que a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se como ser social e como sujeito e objeto do conhecimento social". Ora, se a realidade social apresenta um caráter dial tico, a interdisciplinaridade também se 'orientar ' por conflitos e contradi es, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser

³⁷ Chervel   um dos autores que discute acerca da transposi o didática. Segundo esse autor, as disciplinas escolares não fariam parte do rol de conhecimentos científicos – propriamente ditos, mas o que se faz na escola   uma transposi o didática dos conhecimentos científicos para os conhecimentos disciplinares (escolarizados). (Cf. CHERVEL: 1990)

percebida 'como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem'. (THIESEN: 2008)

Edgar Morin (2005), um dos teóricos desse movimento, entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. Para ele:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (p. 23)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004), ou ainda, como elemento orientador na formação dos profissionais da educação. A interdisciplinaridade será sentida enfim, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, e que procura romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes.

A partir desses breves apontamentos em relação a questão da interdisciplinaridade, passa-se a refletir acerca de uma prática ocorrida no ano de 2019, no interior do IFNMG - Campus Diamantina. Trata-se da realização da 'Feira de Arte e Ciências', realizada em 24/outubro/2019, a partir da proposição de professores das áreas de informática e química.

Refletindo sobre práticas: alguns pontos de aproximação

O Campus Diamantina tem buscado construir e implementar uma proposta curricular diferenciada. Tal proposta explicitada nos PPC's dos Cursos Integrados (Informática, Meio Ambiente e Teatro) tem como princípios norteadores:

- ✓ Uma formação integrada;
- ✓ Uma formação cidadã;
- ✓ Uma formação voltada para o trabalho;
- ✓ Uma formação que considera o protagonismo do estudante.

Nessa concepção, entende-se uma predisposição para a adoção de formas de ensinar-aprender que considerem a totalidade dos fatos fenômenos, bem como a consideração dos sujeitos em suas várias perspectivas. Entende-se, com base na leitura dos Projetos de Cursos (PPC's), que a formação integrada busca o estabelecimento de relações entre o global e local, oportunizando, para o aluno, a construção de um olhar 'glocalizado' (cf. PONTE, 2003) na produção de conhecimentos.

Por outro lado, a formação cidadã aliada à formação para o trabalho concebe o 'direito a escolhas' à concepção ontológica de trabalho, que no dizer do PPC significa:

(...) o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. (PPC- Curso Técnico em Teatro integrado ao Ensino Médio p.52)

Por fim, os PPC's dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ressaltam a importância de uma formação que considere o protagonismo juvenil que, em termos pedagógicos implica tornar o estudante figura central da prática educativa, participando ativamente de todo o processo, desde a elaboração até a avaliação das ações propostas.

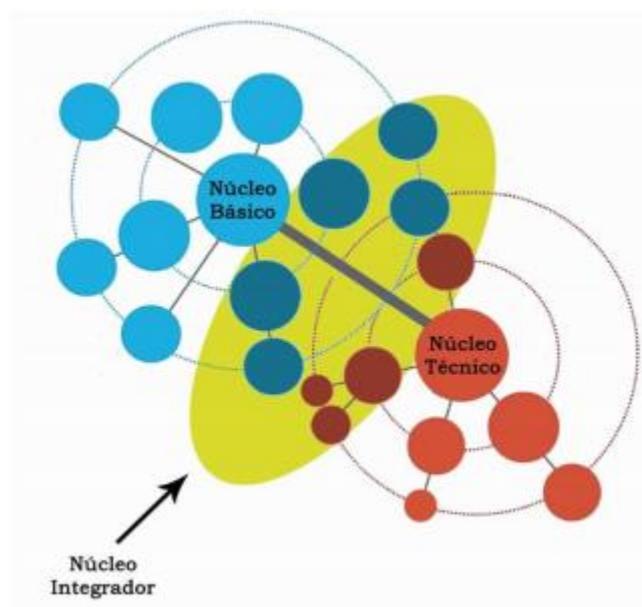
O objetivo é fazer com que os jovens tenham uma legítima participação social, contribuindo não somente com a escola, mas também com a comunidade em que estão inseridos. Em outras palavras, o protagonismo juvenil forma pessoas mais autônomas e comprometidas socialmente, capazes de se solidarizar com o próximo e colaborar com um presente e também um futuro mais justo.

Ressalte-se ainda que a Matriz Curricular se organiza a partir de três núcleos: o Núcleo Técnico/Tecnológico; Núcleo Básico e Núcleo Integrador. Cada um desses

núcleos comporta um conjunto de Unidades Curriculares que visa garantir formação do aluno nas perspectivas técnicas, de conhecimentos universais próprios do Ensino Médio, e o Núcleo Integrador que disponibiliza para o estudante um conjunto de unidades curriculares que não apenas visam à ampliação de conhecimentos, mas principalmente a inter-relação entre tais.

A figura 7, contida nos PPC's dos Cursos, é elucidativa em relação à proposição do Campus Diamantina, no que tange a questões retomadas no presente artigo, tais como interdisciplinaridade, integração entre disciplinas e pessoas, enfim, à fundamentação epistemológica e metodológica a partir da qual se busca formar o estudante desse Campus:

Figura 7: PPC-Teatro. P.59



Fonte: Crédito da imagem: Daniel Alberti Perez. Figura 07 – PPC-Teatro, p. 59. Embora a figura faça referência ao Curso de Teatro Integrado ao Ensino Médio, todos os PPC's se valem dela.

Como se observa, há uma clara intencionalidade institucional revelada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados em relação ao desenvolvimento de trabalhos 'trans' e interdisciplinares, o que pode significar neste trabalho, a busca por uma formação que vise resgatar, reconstituir o sujeito em sua plenitude (FREIRE, 2009).

Com base nos pressupostos até então apresentados, descreve-se, a seguir, uma prática ocorrida no IFNMG - Campus Diamantina em outubro de 2019. Trata-se da "Feira de Arte e Ciências", ocorrida em outubro de 2019.

A Feira de Artes e Ciências: um relato inicial

À guisa de uma pequena curiosidade, buscamos no dicionário o significado da palavra: feira – etimologicamente a palavra se origina de ‘feriam’>feria, termo latino que significa dia de descanso; mas também pode indicar um local público e descoberto em que ao lado de exposição e vendas de produtos também se apresentam festividades para o público (adaptado do dicionário Michaelis).

Assim, a ‘feira’ do Campus Diamantina, inicialmente proposta pelos professores de química e informática, ganhou espaços de exposição de atividades realizadas pelos estudantes em seu cotidiano escolar.

Foram apresentados vários trabalhos- experimentos e projetos de pesquisa- com a intencionalidade de demonstrar para os convidados – comunidades escolares diamantinenses e público em geral - um pouco do que se produz no IFNMG Diamantina.

Para iniciar, o aluno ou grupo de alunos deveria preencher um ‘formulário de inscrição’ com seus dados, nome do projeto e/ou experimento a ser apresentado, bem como especificar o material a ser utilizado. As propostas foram analisadas por um conjunto de professores, sendo indicado depois, para cada um deles (delas) um professor-orientador. Caso a proposta/trabalho não fosse aprovada(o), o estudante deveria/poderia apresentar outra(s) proposta(s) , o que ocorreria sob a orientação de um docente.

As apresentações oscilavam entre experimentos científicos e projetos de pesquisa em forma de *banners*. Importante reafirmar que sempre se considerou os estudantes como protagonistas de suas ações, responsabilizando-os pela apresentação, escolha do material, bem como a forma de apresentação mais adequada para o seu feito.

Em horários e tempos determinados os estudantes do Curso de Teatro faziam intervenções artísticas para os públicos interno e externo ao IF, presentes ao evento realizado no Mercado Municipal (central) de Diamantina.

Feita essa descrição, é importante analisar brevemente a prática ocorrida. Inicialmente, ressalte-se que houve a ocupação de espaço externo à escola, o que garantiu não apenas a visita do público externo ao IF, mas, sobretudo, colocou o aluno em uma situação de comprometimento ‘maior’ com a execução/realização de seu trabalho.

Todos os trabalhos, embora sob orientação de professores, ocorreram considerando o protagonismo do aluno. Ele foi o proponente do experimento que 'gostaria' de fazer. E, uma vez feita a proposta, recebeu as orientações do professor de como fazer e ainda buscou outras informações, explorando canais diversificados para obter o método, o 'como' fazer.

Os materiais necessários, cedidos pelo Campus, foram solicitados pelos estudantes que ficaram responsáveis pelo uso e manuseio dos mesmos. O 'sucesso' e/ou fracasso do experimento também eram de responsabilidade do aluno ou grupo de alunos proponentes.

Por fim, ressalta-se que os professores das várias ciências (Física, Química, Biologia, Matemática, Informática, Meio Ambiente, Biotecnologia, etc.) adotaram em sala de aula e/ou na própria feira a postura de quem faz ciência, ou seja, não ter todas as respostas prontas, mas apresentar disponibilidade intelectual para procurar soluções que envolvessem outras esferas e pessoas que não somente a sala de aula e o professor. É a isso que Fazenda realça como sendo um processo interdisciplinar (FAZENDA: 2003 p. 63)

A partir dessa prática desenvolvida, observou-se que estudantes se transformaram em um "cientista", o que significou considerá-lo também como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o professor já não possuía mais o papel de detentor de todas as possibilidades e nuances do saber. O conhecimento não se tornou estagnado, mas em transformação. As aulas consideraram o avanço científico da contemporaneidade, provocado pela diversidade de pesquisas (que ocorrem no mundo do trabalho e/ou da academia), explicitando a postura do 'saber, do saber fazer e do fazer'.

Além disso, tanto no processo de construção, quanto durante as apresentações, os estudantes procuraram mobilizar um conjunto de conhecimentos, saberes, comportamentos, atitudes, etc. com vistas a lhes garantir a aquiescência do público. E as explicações e/ou demonstrações deveriam ser entendidas pelos diferentes visitantes (infantil, adulto, conhecedor ou leigo).

Para os estudantes que fizeram as intervenções teatrais, houve a possibilidade de se colocarem de forma artística diante do público externo, buscando garantir a adesão à cena apresentada.

Todos esses fatores se tornaram experiências interessantes para estudantes e professores, pois permitiu a ambos os grupos (docentes e discentes) a ruptura com as fronteiras disciplinares, bem como a construção de outros olhares para o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. Houve ainda, a avaliação dos trabalhos por um conjunto de professores internos e externos ao Campus, e ainda, a avaliação desses processos pelos alunos.

Considerações Finais

Neste artigo, pretendeu-se ressaltar uma experiência ocorrida no IFNMG – Campus Diamantina que evidenciou um trabalho interdisciplinar. Considerando que esse tipo de prática pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano escolar, valeu-se dessa experiência de modo a se refletir acerca das possibilidades que ela nos apresenta.

O professor, ao adotar uma perspectiva interdisciplinar, percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações, ou no dizer freireano, a 'plenitude' almejada para mulheres e homens contemporâneos. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento.

Em lugar da estaticização dos saberes, que nesse contexto é/foi recusado, há um processo de construção-desconstrução-reconstrução de saberes, que continuamente se transformam em questões que possibilitam outros saberes como um 'moto contínuo', transformando-se em conhecimentos 'velhos e novos'. Certamente, sabe-se que ainda há muito a caminhar em termos do alcance da interdisciplinaridade desejada, entretanto, essa busca deve ser uma constante.

Tendo em vista as reflexões apontadas neste artigo em que foram consideradas as experiências com a 'Feira', acredita-se que a dinamicidade que se pode alcançar a partir de uma 'simples' (embora trabalhosa) atividade, pode constituir espaços antes inimagináveis em relação à produção de conhecimentos. Contudo, o mais importante de tudo isso é que os alunos ficam felizes em desenvolver esse tipo de trabalho. E essa felicidade é o objetivo de quaisquer formação humanística.

Referências

ARANHA, Mariana Moreira José. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA (org.) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre: Panorâmica, n.2, p.177-229, 1990.

CURY, Carlos Roberto J.; GOMES, Elizabeth Moreira . Um sistema escolar republicano em Minas Gerais. Revista do Arquivo Público Mineiro, v. 19, p. 34, 2013.

FAZENDA, Ivani (Org.) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. *A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: março de 2020.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *Revolução científica moderna*. 2. ed. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

_____. *Ciência e destino humano*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Rev. Bras. Educ. vol.13 nº.39, Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2008. In: [www. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid). Acesso em março/2020

TRINDADE, Diamantino Fernandes. *Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências*. In: FAZENDA (org.) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

Ressignificando habilidades e competências no contexto da diversidade curricular do IFNMG - Campus Diamantina

Bruno Lopes de Faria

Claudiane Moreira Costa

Cléber Silva e Silva

Janainne Nunes Alves

RESUMO: A formação de estudantes de nível médio tem recebido grande atenção, principalmente em relação ao desenvolvimento de estímulos cognitivos significativos para o século XXI, uma vez que as demandas educacionais desse novo século requerem outras formas de ensinar e aprender. Diante dessa concepção, apresentamos uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais - IFNMG - Campus Diamantina sob a perspectiva de um currículo dinâmico com formação omnilateral. Aqui, destacamos o desenvolvimento de unidades curriculares interdisciplinares que incorporam abordagens pedagógicas contemporâneas, designadas como “Integradoras”. Essas unidades são estruturadas a partir da interface entre os núcleos de formação, sendo eles os Núcleos Básico e Técnico e se materializam no chamado “Núcleo Integrador”. Nossa pesquisa é classificada, quanto ao objetivo, como exploratória com abordagem qualitativa e recorreu à revisão de literatura para estudos da legislação estruturante da Educação Profissional Técnica (EPT) e à análise documental do PPC. Esse estudo permitiu a identificação de “Integradoras” propulsoras do desenvolvimento de competências e habilidades inovadoras, com incentivo ao raciocínio, criatividade, criticidade, capacidade de visualização, assim como, a resolução de problemas. Posto que, essas unidades curriculares englobam propostas didático-pedagógicas que abordam desde o desenvolvimento de relações interpessoais até conceitos de lógica, matemática, relações de consumo e empreendedorismo. Percepções que inspiram capacidades cognitivas singulares nos estudantes e permitem situar o currículo do Curso como parte importante de um processo de ensino e aprendizagem atento à indissociabilidade entre a educação e a sociedade como sistema complexo. Reitera-se, assim, que os princípios norteadores, que perfazem tal organização curricular, têm como preceitos a formação integral e a resignificação das habilidades e competências advindas das mudanças sociais. Além de impulsionar práticas pedagógicas motivadoras do diálogo entre a educação e os diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Palavras chaves: Integração Curricular. Educação do século XXI. Mundo do Trabalho.

Introdução

A organização curricular designada por “Matriz Curricular” ou “Currículo” tem como base o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola na distribuição de unidades curriculares ou áreas de estudo por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária. Adicionalmente, essa organização compreende os programas que dispõem sobre os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento (SAVIANI, 2003). Constituindo-se como um conjunto de experiências e metodologias que norteiam a organização escolar, e pode consubstanciar a contextualização social e direcionar a formação do estudante em um sentido amplo.

Na EPT como Educação vinculada a um projeto que não busca apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas, a construção de outra sociedade, a partir também da estruturação de Instituições Escolares associadas ao mundo do trabalho em uma perspectiva democrática e de justiça social, o currículo tem adquirido status revolucionário.

Segundo Pacheco (2018), o objetivo central dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica vai além de formar profissionais para o mercado, visto que, tais Instituições almejam preparar cidadãos para o mundo do trabalho. Onde o egresso pode ser tanto um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Uma formação tão particular que deve contemplar as novas formas de inserção no mundo do trabalho, assim como, suas distintas maneiras de organização produtiva (PACHECO, 2018).

Nessa perspectiva, os preceitos que perpassam pela legislação brasileira da EPT estabelecem que os currículos dessa modalidade devam fomentar e ter como referências o diálogo entre os campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura mediante uma organização sistematizada conforme o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) da EPT:

Os cursos e programas de Educação Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados segundo os interesses dos sujeitos e

possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012).

Nesse sentido, faz-se importante destacar a autonomia e responsabilidade dessas instituições quando nos referimos aos aspectos formativos inseridos em uma organização curricular que deve contemplar conhecimentos, saberes e competências profissionais irrestritas ao exercício profissional. Corporificando assim, a formação cidadã e seus aspectos históricos, sociais, culturais e tecnológicos a partir da articulação entre os conceitos pertencentes ao mundo profissional e à formação básica (DCN,2012).

O currículo, como espaço de materialização do conhecimento a ser desenvolvido, constitui uma ferramenta importante de formação e integralização de conceitos aplicados ao contexto e vivência discente, consolidando-se como um campo propício ao amadurecimento do estudante em sentido multidimensional.

Considerando a magnitude do currículo no percurso formativo e atento à necessidade de uma organização curricular inspirada nas transformações tecnológicas, sociais e mesmo afetivas de um mundo globalizado e amplamente conectado; o IFNMG - Campus Diamantina, introduziu em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPC's) de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Tecnológica (EMIEPT), as unidades curriculares "Integradoras". Essas unidades compõem o chamado "Núcleo Integrador" e são deliberadas pelos PPC's dos Cursos EMIEPT como:

(...) um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica e Técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração (...). O Núcleo Integrador compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social (IFNMG, 2017, p. 34).

O Núcleo Integrador pode ser traduzido como um espaço da organização curricular flexível, compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática no processo de aprendizagem (IFNMG, 2017). Um cenário que permite a construção e a oferta de novas unidades

curriculares, proporcionando uma formação singular e articulada com as demandas contemporâneas.

Ademais, o Núcleo Integrador estimula a autonomia dos estudantes e amplia a participação da comunidade escolar, tendo em vista que os estudantes escolhem em conjunto com a escola, representada nesse caso por um mediador³⁸, e os familiares³⁹ quais Integradoras irão cursar, dentro das possibilidades ofertadas pela Instituição (IFNMG, 2017).

Na proposta do IFNMG - Campus Diamantina, essas unidades curriculares são construídas e/ou reformuladas continuamente pelos professores, uma atualização que permite a análise constante das demandas projetadas pela sociedade. Além de abrir possibilidades para a abordagem de novos significados e conceitos, entre os quais destacamos as habilidades e competências emergentes das transformações sociais e do trabalho no século XXI, momento marcado por intensos avanços tecnológicos.

Nesse aspecto, ressalta-se que o mundo do trabalho tem mudado celeremente e de inúmeras maneiras, num panorama em que a tecnologia disruptiva e a globalização ganham destaque e modificam profundamente sua estrutura. Conjunto de alterações que inevitavelmente tem implicações nas competências necessárias aos futuros trabalhadores do mercado global, um universo cada vez mais competitivo.

Analisando esses aspectos, subtende-se que o currículo da EPT por se integrar aos diferentes níveis e dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, deve oportunizar mais que conhecimentos teóricos e técnicos. Ou seja, este instrumento deve incorporar competências transversais que permitam uma inclusão social real e irrestrita dos estudantes, incluindo o novo espaço que o trabalho tem assumido.

Sob esse ponto de vista, nosso estudo apresenta uma análise do PPC do Curso Técnico Integrado em Informática do IFNMG - Campus Diamantina frente às

³⁸ O mediador é a figura (servidor do IFNMG) que acompanha o estudante ao longo do processo formativo, ajudando-o a realizar a escolha de unidades curriculares do Núcleo Integrador a partir dos objetivos traçados na etapa de formação.

³⁹ O Campus Diamantina orienta que a escolha das Integradoras ocorra por meio de um processo de diálogo dos estudantes com a família e o mediador.

perspectivas do dinamismo curricular e da construção habilidades e competências que ensejam uma formação omnilateral.

A educação, o currículo e as transformações do novo século

As transformações sociais e as recentes perspectivas do mundo do trabalho têm reportado ao desenvolvimento de novas competências e habilidades, o que pressupõe ponderações e reestruturações dos processos educacionais, particularmente na EPT, com vistas ao preparo dos estudantes para o enfrentamento dos desafios inerentes à realidade social. Nessa perspectiva, é importante partimos de uma reflexão inicial sobre os conceitos de competências e habilidades em sentido pedagógico.

No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Compreende-se que a abordagem por competências enaltece o que o estudante aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. E esta pode ser alcançada por intermédio de uma abordagem onde os conteúdos curriculares são tidos como meios possibilitadores de desenvolvimento, de forma a valorizar o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI (COSTA, 2004; DIAS, 2010).

Diante do exposto e com o propósito de nos aprofundarmos no conceito de competências, o quadro 1 apresenta concepções de diferentes autores acerca das competências.

Quadro 1- Pontos consensuais do conceito de competência

PONTOS CONSENSUAIS	AUTORES
A competência manifesta-se normalmente em ações ou comportamentos, é indissociável da atividade.	Mando, 1990; Gilbert e Paulitier, 1992; Spenser e Spenser, 1993.
A competência está relacionada com o desempenho, ou o cumprimento de resultados. Não basta saber fazer, mas, também o que fazer e como fazer.	McClelland, 1973; Hofrichter e Spenser, 1996.
A competência é observável, reconhecida e avaliável.	Spenser e Spenser, 1993; Toupin, 1998; Green, 1999; Zwell, 2000.
A competência está relacionada com situações específicas, devendo ser sempre contextualizada e contingente.	Gilbert e Paulier, 1992; Hofrichter e Spenser, 1996.
A competência é um processo estruturado, mas simultaneamente dinâmico e mutável.	Campell e Luchs, 1997;
A competência está também relacionada com conhecimentos.	McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spenser e Spenser, 1993; Green, 1999.

Fonte: Cascão (2004)

Ainda, segundo o Ministério da Educação, as competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades, por sua vez, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Assim, a partir das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando novas reorganizações das competências (BRASIL, 1999).

Destarte, o modelo de ensino e aprendizagem por competências e habilidades amplia as concepções e supera a simples transmissão de conteúdo. Ele engloba o que o estudante pode fazer com determinado conteúdo, como ele o interpreta, como ele estabelece relações com outros conteúdos, como ele o transpõe nas situações práticas, como ele o transforma. Nessa abordagem, há uma preocupação maior com a aplicação da informação adquirida, uma vez que, a competência está interligada à capacidade de abstrair conhecimentos e transportá-los para outras esferas (RANGEL, MOSCARZEL E PIMENTA, 2016).

Nesse movimento educacional que vislumbra a implementação de competências que implementem o desenvolvimento de novas habilidades na EPT, é imprescindível considerarmos a articulação entre as unidades curriculares desenvolvidas sob a perspectiva da formação omnilateral e integral dos sujeitos como processo intrínseco ao mundo do trabalho, assim como suas relações com as concepções da sociedade contemporânea (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

A construção curricular baseada em uma formação integral tem como princípios a formação dos sujeitos sob os pressupostos das variações dimensões que o compõem. Nesse sentido, recorreremos a formação idealizada por Anísio Teixeira, que tem seu alicerce em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além da formação de hábitos, atitudes, bem como o cultivo de aspirações. Processo educacional que tem entre seus propósitos a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso, a “civilização técnica e industrial” capaz de alavancar o país (TEIXEIRA, 1959).

Sobre a concepção formativa em sentido integral de Anísio Teixeira, cabe destacar alguns conteúdos que o educador propõe como importantes a serem abarcados pelas Instituições Escolares:

(...) programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p.79)

Refletindo sobre o modelo formativo de Anísio Teixeira apresentado, subtende-se que a concepção de Educação Integral de Anísio tem como bases as relações entre a formação estudantil, o progresso e o desenvolvimento social que perpassa pela construção curricular em um processo de ensino e aprendizagem que inclui a aplicação conceitual tal qual, observamos na abordagem por habilidades e competências.

Reportando essas percepções para o cenário atual, sob o ponto de vista operacional da implementação de uma relação íntima entre a formação abrangente dos sujeitos engajada às perspectivas sociais, alguns estudiosos da Educação manifestam um sentimento de disjunção entre os séculos passados e o século XXI, sendo que o último requer novas formas de ensinar e aprender. É de nosso conhecimento que os estudantes de hoje, pela maior imersão tecnológica, são essencialmente diferentes dos estudantes do passado, e, portanto, implicitamente têm metas de aprendizado diferentes e nesse sentido, necessitam de abordagens pedagógicas diferentes (KERELUIK *et al*, 2013).

As modificações comportamentais dos estudantes do novo século são um reflexo das transformações dos últimos tempos, que também desencadearam mudanças no processo laboral. Mudanças que devem ser particularmente abarcadas pelas escolas de formação técnica e tecnológica posto seu caráter formativo, que engloba o preparo de cidadãos críticos para o mundo por meio da abordagem integrada do conhecimento, proporcionada pela articulação entre as formações “Básica e Técnica”. Nesse momento, é importante destacar o artigo 5º das Diretrizes Curriculares da EPT de nível médio:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais (BRASIL, 2012).

Esse trecho da legislação remete-nos à compreensão de que a EPT, em especial na modalidade integrada ao Ensino Médio, abrange uma formação

complexa centrada no desenvolvimento tecnológico articulado aos anseios e necessidades sociais, e como tal, deve acompanhar as alterações que vêm sendo anunciadas pela sociedade. Fato que atribui à modalidade uma revisão necessária e constante sobre as competências e habilidades desenvolvidas.

A força de trabalho demandada por uma economia cada vez mais globalizada, requer um modelo educacional que extrapole a repetição e o conhecimento básico. É nesse sentido, que a educação do século XXI se abre a um universo de possibilidades e exige competências relacionadas à colaboração e criatividade, com estímulos à inovação (figura 1).

Figura 1-Temas centrais da educação do século XXI



Fonte: Elaborado pelos autores.

Mas afinal, o que significa a Educação do século XXI? Quais os conhecimentos necessários para viver e aprender no século XXI?

Estudos realizados por Kereluik *et al.* (2013) nos direcionam a um conjunto de aspectos formativos transversais (quadro 2) e às abordagens pedagógicas adaptáveis.

Quadro 2- Aspectos formativos relevantes para o século XXI

ASPECTOS FORMATIVOS	
Pensamento crítico	Usar lógica e raciocínio para identificar os pontos fortes e fracos das soluções alternativas, conclusões, ou abordagens para problemas.
Leitura e compreensão	Entender sentenças escritas e parágrafos em documentos relacionados ao trabalho.
Escuta e Fala ativas	Dar total atenção ao que as outras pessoas estão dizendo, dispor de tempo para entender as pontuações que estão sendo efetuadas, fazer perguntas conforme apropriado e não interromper em momentos inapropriados.
Resolução de problemas complexos	Identificar problemas complexos e revisar informações relacionadas para desenvolver e avaliar opções e implementar soluções.
Julgamento e tomada de decisões	Considerar os custos e benefícios relativos de ações potenciais para escolher o mais adequado.
Gerenciamento de tempo	Compreender as implicações de novas informações para a solução de problemas atuais e futuros e tomar decisões, gerenciando o próprio tempo e o tempo dos outros.
Coordenação	Ajustar ações em relação às ações de outras pessoas.
Conhecimento da aplicação prática da ciência e tecnologia	Princípios, técnicas, procedimentos e equipamentos para a concepção e produção de vários produtos e serviços.
Administração e gestão	Conhecimento dos princípios de negócios e gestão envolvidos no planejamento estratégico, alocação de recursos, modelagem de recursos humanos, técnica de liderança, métodos de produção e coordenação de pessoas e recursos.
Tomar decisões e resolver problemas	Analisar informações e avaliar resultados para escolher a melhor solução e resolver problemas.

Fonte: Kereluik *et al.* (2013).

Diante dos aspectos formativos apresentados, é possível perceber que o ensino e aprendizagem por competências e habilidades se associada à construção

socialmente articulada do conhecimento, o que lhe confere potencial de resposta às demandas projetadas pelo novo século. Esses preceitos nos colocam diante de um conceito educacional transformador, que perpassa pelo planejamento curricular com vistas ao desenvolvimento competências que estimulem o desenvolvimento de habilidades em ascensão, pertinentes ao mundo globalizado.

A partir deste momento, sob o paradigma da Educação como parte do todo e, portanto, vinculada aos contextos econômicos e sociais, especialmente implementados pela EPT, convidamos o leitor a uma breve reflexão sobre o cenário brasileiro.

No Brasil, as vantagens comparativas são os recursos naturais, que permitem a exportação de matérias-primas, já o setor de serviços é favorecido pelo baixo valor da força de trabalho. O que nos insere, quanto à nova divisão internacional do trabalho, como um país que tem como base econômica a produção e exploração de commodities minerais e agrícolas e alguns produtos manufaturados. Cenário atraente para indústrias estrangeiras em segmentos produtivos que agregam reduzido valor tecnológico (MOTTA E FRIGOTTO, 2017).

Traçando um paralelo entre as transformações mundiais e o panorama brasileiro, deparamo-nos com a Educação e seu potencial em nos fazer avançar e nos conduzir a um novo patamar no mundo. Pois, é por meio do preparo de jovens criativos, aptos a desenvolverem tecnologias, solucionar problemas, interagir socialmente, pensar, criticar e inovar, que a mudança pode acontecer, uma vez que, a Educação liberta, revigora e abre possibilidades.

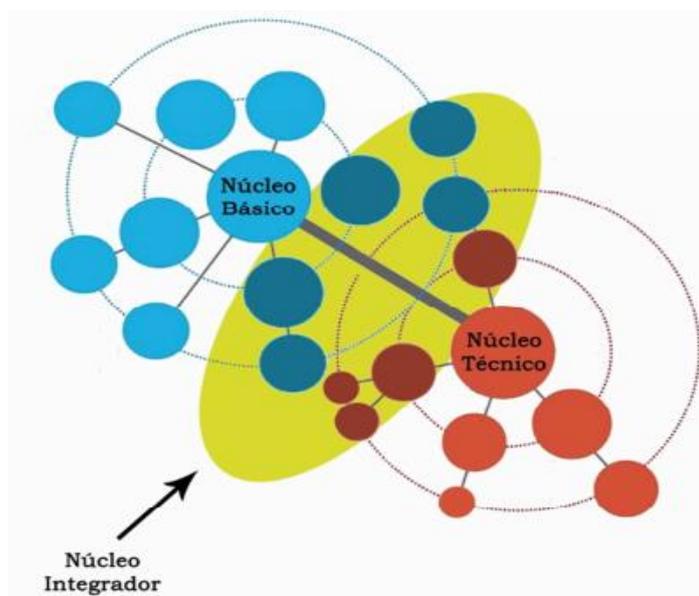
Diante da Educação como questão central do desenvolvimento tecnológico nacional e da formação para o mundo do trabalho, apresentamos o processo de implementação e construção das unidades curriculares ofertadas no Núcleo Integrador do Curso Técnico Integrado em Informática do IFNMG - Campus Diamantina.

Caracterização e análise das Integradoras ofertadas pelo Curso Técnico Integrado em Informática do IFNMG - Campus Diamantina

A princípio vamos apresentar a proposta curricular dos Cursos Integrados do Campus Diamantina, genericamente representada na figura 2, cuja disposição nos apresenta a possibilidade de implementação de novas unidades

curriculares. Constituindo-se assim, como um espaço dinâmico destinado a construções educacionais capazes de proporcionar aos estudantes uma formação particular, posto que estas unidades podem ser construídas e/ou reformuladas semestralmente por estudantes e professores, e, portanto, articuladas com as demandas recentemente projetadas pela sociedade (IFNMG, 2017).

Figura 2- Estrutura curricular do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática do IFNMG - Campus Diamantina



Fonte: Diamantina-MG (IFNMG, 2017).

As unidades curriculares flexíveis, nesse trabalho são denominadas “Integradoras”, podem ser escolhidas a critério dos estudantes e são estruturadas, respeitando a plenitude do currículo, considerando a interface entre os núcleos Básico e Técnico (IFNMG, 2017). As Integradoras são materializadas no “Núcleo Integrador”, o qual consubstancia um espaço que permite a inovação e o desenvolvimento de um processo formativo que vislumbra o indivíduo em um aspecto multifacetado.

Metodologia

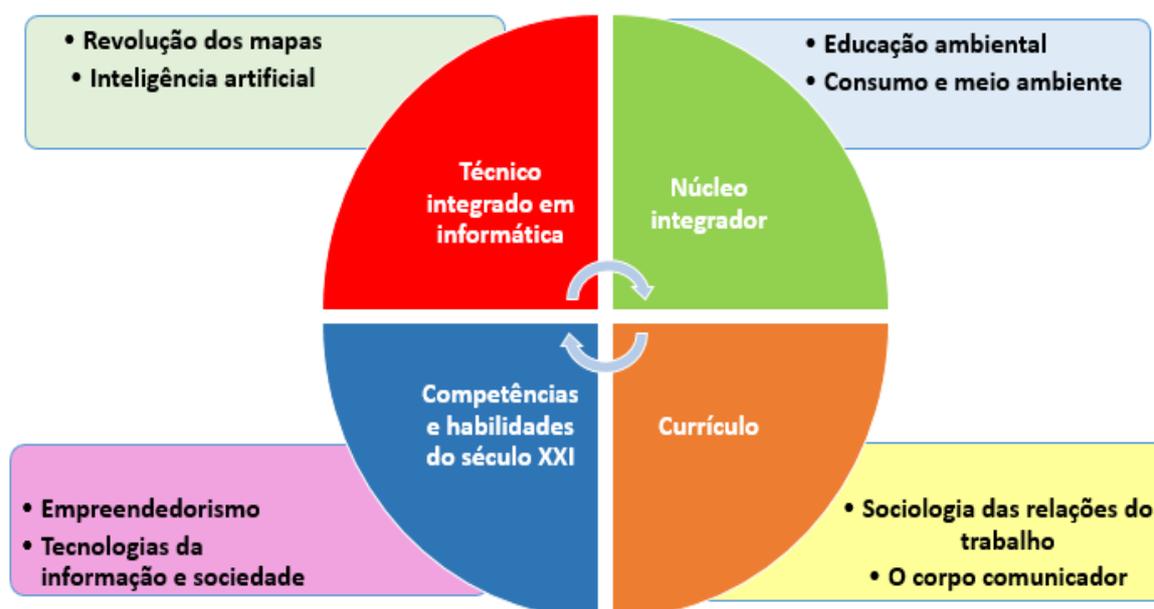
Nossa pesquisa é classificada, quanto ao objetivo, como exploratória com abordagem qualitativa e recorreu à revisão de literatura com relação às transformações sociais, educacionais e as novas perspectivas do mundo do trabalho, bem como aos estudos da legislação estruturante EPT e à análise documental do PPC

Curso Técnico Integrado em Informática do IFNMG/Diamantina, a partir das unidades curriculares ofertadas no Núcleo Integrador (FIGUEIREDO 2007).

Resultados e Discussões

Ao ponderar sobre o PPC do Curso Técnico em Informática, destacamos algumas Integradoras (figura 3) que contemplam habilidades fundamentais ao cidadão contemporâneo. Visto que, elas incorporam a formação em seu sentido integral e estimulam o desenvolvimento de aspectos, cognitivos, afetivos e sociais.

Figura 3- Disciplinas ofertadas pelo IFNMG - Campus Diamantina que contemplam habilidades fundamentais ao cidadão do século XXI.



Fonte: elaborado pelos autores.

As Integradoras apresentadas na figura 3 nos colocam diante de um universo de possibilidades e a análise dessas unidades mediante um paralelo com as competências e habilidades contemporâneas, abarcadas pelo quadro 3, revelam diálogos com uma educação atual, exaltando a formação em sentido amplo (ALVES E DE FARIA, 2020).

Quadro 3- Unidades curriculares Integradoras e a educação contemporânea

INTEGRADORA	ITENS DA EMENTA	ESTÍMULOS/ABORDAGENS DO SÉCULO XXI
Revolução dos Mapas	Tecnologias da informação e da informática relacionadas ao Geoprocessamento. Conceitos fundamentais de sistema de informação geográfica (SIG). Dados espaciais e não espaciais.	-Inovação e criatividade -Tecnologias da informação -Vida e carreira -Pensamento crítico
Inteligência artificial	Princípios e técnicas de Inteligência Artificial. Algoritmos para Inteligência Artificial.	-Inovação e criatividade -Tecnologias da informação -Vida e carreira -Pensamento crítico
Educação ambiental	Degradação ambiental e desenvolvimento sustentável. A Educação Ambiental e os setores socioeconômicos. Ecoturismo e Turismo Ecológico.	-Vida e carreira -Inovação e criatividade -Pensamento crítico
Consumo e meio ambiente	Sociedade de consumo e a questão ambiental. Obsolescência programada e a questão ambiental. Responsabilidade socioambiental na produção, consumo e descarte.	- Vida e carreira - Inovação e criatividade -Pensamento crítico
Empreendedorismo	Tipos de empreendedorismo. Características e habilidades do empreendedor. O ecossistema das <i>Startups</i> . Incubadoras e aceleradoras. Modelos de plano de negócios. Prática Empreendedora.	-Vida e carreira - Inovação e criatividade -Pensamento crítico
Tecnologias da informação e sociedade	Noções de cidadania e participação política no Brasil contemporâneo. Análise da condição social brasileira quanto a renda, classe, pobreza/miséria, padrões de riqueza e desigualdade social. O uso das tecnologias informacionais no Brasil e sua influência no processo de cidadania. Comunicação, mídia e cidadania no Brasil contemporâneo.	-Inovação e criatividade -Tecnologias da informação -Vida e carreira -Pensamento crítico
Sociologia das relações do trabalho	A organização e características do trabalho. Divisão social do trabalho. Tipos de Solidariedade. Meios de produção, forças produtivas e relações de produção. Estrutura social e ação social. As transformações recentes no mundo do trabalho.	-Inovação e criatividade -Vida e carreira -Pensamento crítico
O corpo comunicador	Corpo Mídia. O que o corpo diz. Comunicando com o movimento. Plasticidade da ação. O grupo e o indivíduo. Forma e fluxo. O corpo no tempo e espaço. Diálogos do corpo.	-Criatividade -Interação e comunicação -Vida e carreira

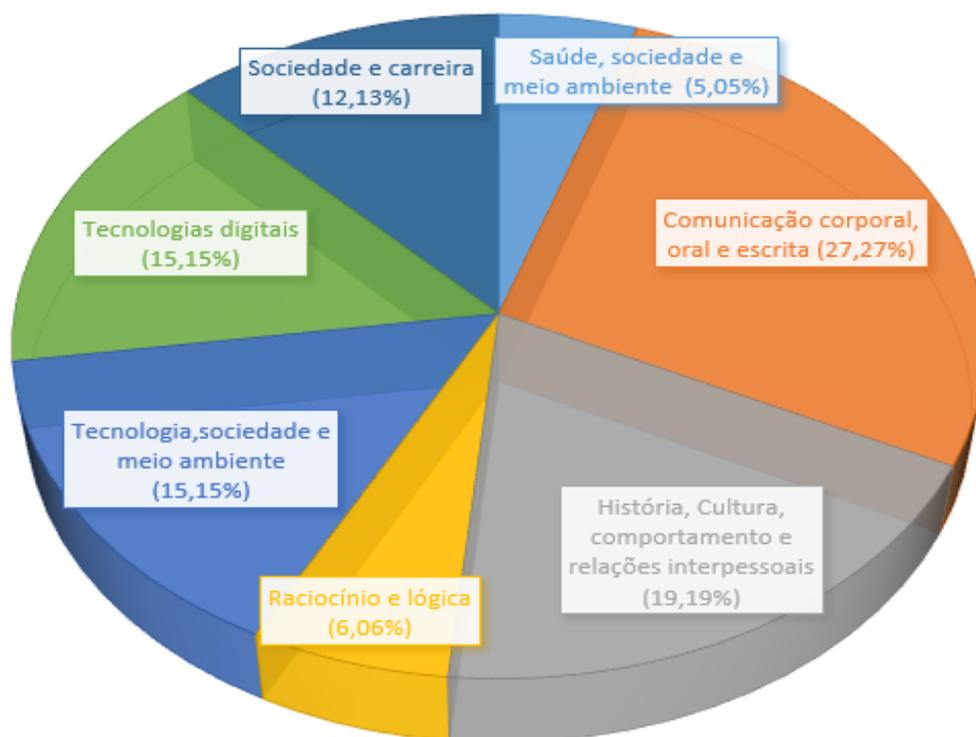
Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro 3 traz algumas Integradoras descritas no PPC sob o aspecto das abordagens centrais e a educação do século XXI relacionados na figura 3, e nos remete a uma proposta que busca a contextualização dos conteúdos, relacionando-

os aos desígnios do mundo globalizado. É importante destacar que essa estrutura organizacional do currículo também considera o desenvolvimento da comunicação além da escrita, pois, incorpora a linguagem corporal e a construção de relações interpessoais. Dessa forma, fomenta-se o estímulo às relações e aos vínculos afetivos, contribuindo assim, para a inserção do estudante em universo tecnológico, mas, sobretudo conectado. Consolidando experiências de aprendizagem que possibilitam modificações nas estruturas cognitivas e conduzem à reestruturação do pensamento segundo as necessidades de cada indivíduo (FEUESTEIN apud CASADOS, 2002).

Foram contabilizadas noventa e nove unidades curriculares Integradoras no PPC que podem ser ofertadas ao longo Curso, o qual registra um compromisso com a manutenção da diversidade na oferta. Para auxiliar a compreensão e o estudo, essas unidades foram agrupadas considerando aspectos gerais de abordagem elencadas na figura 4. Essas unidades foram relacionadas considerando sete abordagens: “Saúde, Sociedade e Meio Ambiente”, “Comunicação Corporal, Oral e Escrita”, “História, Cultura, Comportamento e Relações Interpessoais”, “Raciocínio e Lógica”, “Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente”, “Tecnologias Digitais” e “Sociedade e Carreira”.

Figura 4- Integradoras e abordagens relacionadas (%)



Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise do gráfico nos permite ponderar sobre a amplitude e complexidade do espectro de temáticas abordadas no currículo do Curso de Informática, uma vez que é considerado o desenvolvimento de habilidades particulares, que abrangem a percepção ampla da comunicação, o desenvolvimento e a aplicação tecnológica, as relações sociais e até aspectos da carreira. Fatos que denotam um cuidado em preparar o estudante para vivência e convivência em sociedade, além de incitar práticas que envolvem a criatividade e a inovação por meio da exploração de estímulos múltiplos. Influências importantes, pois, na contemporaneidade por melhor que seja o domínio técnico do profissional, este irá encontrar dificuldades de se inserir e se manter no mundo do trabalho se não for capaz de desenvolver um conjunto de competências transversais que servirão de suporte entre o conhecimento técnico e a prática profissional, tornando-o único (KERELUIK *et al.* 2013; TISHKOVSKAYA & LANCASTER, 2012).

Considerações Finais

O novo século já não é de multidões de empregados facilmente substituíveis que realizam tarefas parcelares e repetitivas segundo solicitações e exigências das hierarquias. No atual mundo do trabalho, os sujeitos devem ser capazes de tomar iniciativas e decisões, de cooperar eficazmente em projetos descentralizados e de acrescentar valor, a partir da inovação e do desenvolvimento de novos produtos/serviços que contribuam para o desenvolvimento tecnológico e humano da sociedade.

Diante da educação como peça essencial nessa construção, a reformulação de currículos como instrumentos que norteiam e organizam os processos de ensino e aprendizagem, pode se apresentar como uma possibilidade educacional de sucesso. Nesse sentido, nossos estudos acerca do PPC do Curso Técnico Integrado em Informática do IFNMG - Campus Diamantina nos colocam diante de unidades curriculares que instigam e provocam a reflexão dos estudantes.

O projeto pedagógico apresentado considera a educação como parte do todo e insere discussões que contemplam desde as questões ambientais, a saúde, e as tecnologias digitais cada vez mais presentes, até os aspectos culturais e regionais do país, assim como, as relações sociais e as comunicações orais, escritas e corporais. Pois, o ser humano é complexo e mesmo inserido em um século onde há uma implementação tecnológica cada vez maior, as conexões são possíveis somente pela construção de vínculos e elos sociais e afetivos.

Esses novos estímulos e abordagens apresentados nos conduzem ao desenvolvimento e ampliação do potencial de aprendizagem e conseqüentemente da inteligência, dado que, este, se configura considerando a combinação de fatores biológicos, sociais, culturais e do meio em que o sujeito vive, levando-se em consideração suas interações diretas e indiretas. Assim, a estruturação curricular reporta a construção do conhecimento pelo estudante como ser atuante no mundo, como profissional e como cidadão com potencial de transformar do meio que o envolve a partir da aplicação das competências e habilidades, enquanto instrumentos que conectam o conhecimento e desempenho por meio de ações e/ou comportamentos indissociáveis das atividades.

Logo, as modificações organizacionais, propostas pelo Campus Diamantina, enfatizam a importância acerca da realização constante de reflexões sobre as práticas pedagógicas frente aos estímulos impostos pelas transformações sociais, pelo mundo do trabalho e suas relações com o currículo.

Referências

ALVES, J. N.; DE FARIA, B. L. *Design research and geotechnologies in high school level under the view of transdisciplinarity*. Research, Society and Development, v. 9, n. 2, p. 47921996, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Documento básico*. Brasília, DF: INEP, 1999.

BRASIL. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diário Oficial da União. Brasília: DF.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)- Ministério da Educação, 2012.

CASADOS, S. N., *El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Baja California, v. 4, n.2, 2002.

CASCÃO, F. *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento- um estudo exploratório de Inovação na Gestão das Pessoas*. Lisboa: Editora RH, 2004.

COSTA, A. *Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro*. Revista de Educação. v.12, n.2,p. 95-106, 2004.

DIAS, I. S. *Competências em Educação: conceito e significado pedagógico*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

FIGUEIREDO, N.M.A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. São Paulo: Yendis. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. In: *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

IFNMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2017). Projeto pedagógico de Curso. <disponível em: http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=22345> Acesso: 10/novembro/2018.

KERELUIK, K., MISHRA, P., FAHNOE, C., & TERRY, L. *What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. Journal of digital learning in teacher education*, v.29, n.4, p. 127-140, 2013.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G.. *Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. 2018.

RANGEL, M., MOCARZEL, M. S. M. V., & PIMENTA, M. D. F. B. *A trajetória das competências e habilidades em educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. Revista Meta: Avaliação*, v.8, n.22,p. 29-47, 2016.

SAVIANI, Nereide. *Currículo: um grande desafio para o professor. Revista de Educação*, v. 16, p. 35 citation_lastpage= 38, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vo.31, no. 73, jan-mar, 1959.

TISHKOVSKAYA, S., & LANCASTER, G. A, *Statistical education in the 21st century: A review of challenges, teaching innovations and strategies for reform. Journal of Statistics Education*, v.20, n.2, 2012.

Uma abordagem interdisciplinar para o ensino das Ciências ambientais: Estudo de Caso na Serra do Espinhaço/MG.

Emerson Delano Lopes

João Antônio Motta Neto

Paulo Marinho de Oliveira

Resumo: A dificuldade em se desenvolver metodologias interdisciplinares tem limitado a formação de profissionais, dificultando uma visão abrangente sobre a questão ambiental. Para minimizar isso, foi desenvolvido um Projeto Integrador, no Curso Técnico em Meio Ambiente Campus Diamantina, na região do Pau de Fruta (Diamantina – MG). O trabalho foi conduzido a partir de levantamento bibliográfico, atividades laboratoriais e visitas a campo, buscando a integração das disciplinas Solos e Meio Ambiente, Recursos Florestais e Gestão de Bacias Hidrográficas. Ao final da etapa de campo foram feitas discussões com o alunado para que fosse interpretado o cenário atual da área, efetuando relações de causa-efeito e elaborando propostas para a conservação da região, pois ela é um local privilegiado para a realização de Educação Ambiental e para o desenvolvimento do geoturismo. E o Projeto Integrador favoreceu uma visão holística dos problemas do lugar, possibilitando que fossem formuladas propostas de melhorias.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Diagnóstico Ambiental; Geoconservação.

Introdução

A fragmentação do conhecimento durante o processo formativo na educação formal tem sido um limitante na formação de profissionais, particularmente na área de geociências, pois dificulta uma visão holística a respeito da problemática ambiental (MUCIDA *et al.*, 2012; SANTOS *et al.*, 2013/2014; GOULART *et al.*, 2014; CRUZ e TEODORO, 2016). Bizerril e Faria (2001) listam diversas dificuldades para a realização de bons projetos interdisciplinares nas escolas brasileiras, tais como a dificuldade de planejamento de aulas conjuntas, a falta de projetos nas escolas, a ausência de um planejamento anual, a descontinuidade na realização dos projetos, a própria distribuição das unidades curriculares ao longo do processo formativo, a descontinuidade nas políticas educacionais, a constante rotatividade de pessoal docente e a precarização das condições de trabalho dos professores.

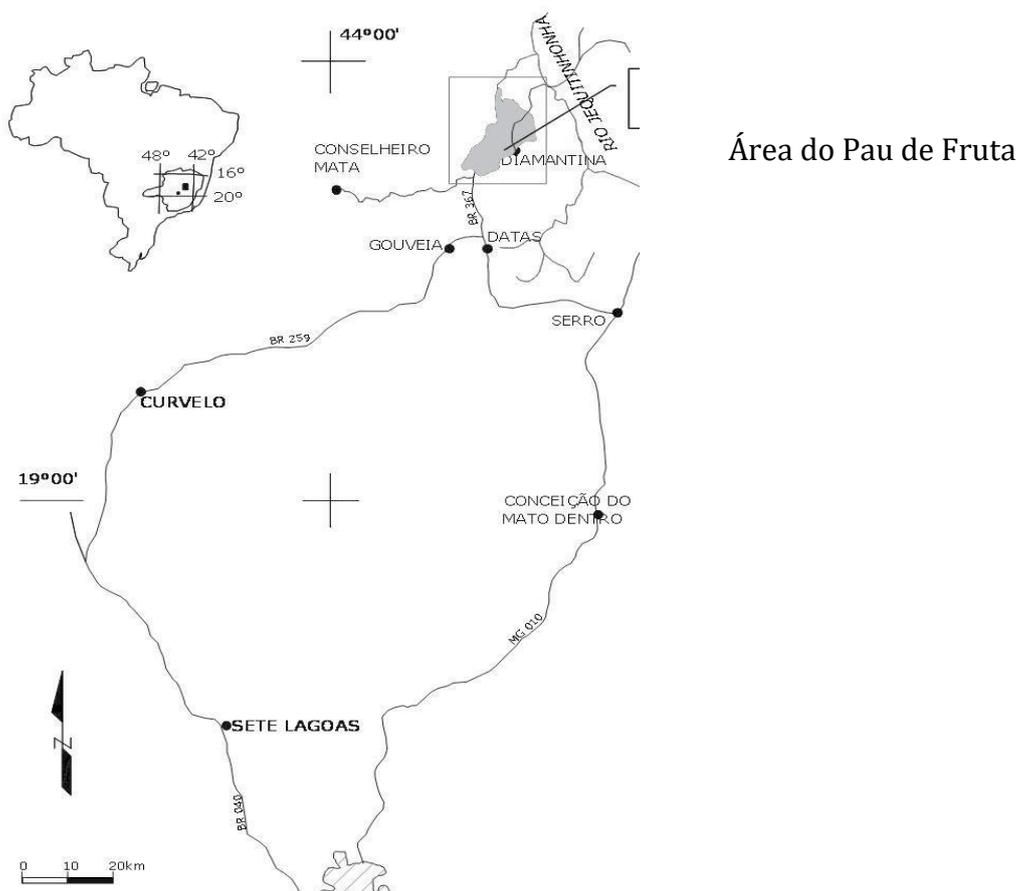
Dias e Bonfim (2011) relatam a dificuldade no desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo a temática ambiental, seja pela difícil interação das diferentes áreas do conhecimento, seja pela incompreensão da interdisciplinaridade nesses projetos. E, na tentativa de minimizar tal situação, foi desenvolvida uma proposta denominada Projeto Integrador, com alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente, do IFNMG - Campus Diamantina.

Neste Projeto Integrador buscou-se uma integração entre as áreas temáticas de Solos, Florestas e Recursos Hídricos em atividades realizadas na região denominada Pau de Fruta, localizada na cabeceira da bacia hidrográfica do Ribeirão das Pedras. Essa região apresenta grande importância para o abastecimento de água municipal e há décadas vem sofrendo com problemas ambientais (NEVES, 2005). Ela está localizada a cerca de quatro km do município de Diamantina (Figura 1), em uma altitude de 1.300 m, sob um clima do tipo Cwb (Koeppen), com temperatura média de 18,8 °C e com precipitação média de 1.498mm. A vegetação típica da região é o Cerrado, com as suas fitofisionomias de campos sujos e ralos, campos rupestres, o cerrado *stricto sensu*, o cerradão, as florestas estacionais decíduais e semi-decíduais, além das formações de matas ciliares, matas de galeria e das veredas, essas associadas aos recursos hídricos no bioma (IBGE, 2012).

A região do Pau de Fruta é muito frequentada por praticantes de esportes *outdoor* nas trilhas dela, possuindo grande potencial geoturístico, pois abriga geossítios e sítios de geodiversidade com valor científico, educativo e turístico (BRILHA, 2016; MOTTA NETO *et al.*, 2017), tais como, uma bela vista do Pico do Itambé, o ponto mais alto da Serra do Espinhaço e sítio geomorfológico (CHAVES *et al.*, 2013), corredeiras e cursos d'água, afloramentos de quartzitos, sítios mineiros abandonados (lavras de cristal de quartzo e pedreiras de quartzito para calçamento), sítios arqueológicos onde foram achados pinturas rupestres e artefatos líticos – “Casa de Pedra e Casa de Pedra Norte” (HORTA, 2009) e um sítio paleoambiental composto por uma extensa turfeira (organossolo), onde foram realizados estudos palinológicos e isotópicos (HORÁK, 2009), permitindo realizar reconstituições paleoambientais de importância regional.

O objetivo deste trabalho foi realizar um diagnóstico ambiental integrado, de modo que os alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente desenvolvessem uma visão sistêmica da área de estudo, compreendendo os seus problemas ambientais de forma interligada e interdependente, e propondo conseqüentemente, ações e iniciativas para a geoconservação da área.

Figura 1. Localização da área.



Fonte: adaptado de NEVES *et al.* (2008)

Metodologia

Este trabalho foi composto de levantamento bibliográfico, realização de atividades nos laboratórios de informática e visitas a campo para registro fotográfico, coleta de material e análise *in loco* dos problemas ambientais existentes (Figuras 2, 3 e 4). O Projeto Integrador foi baseado em um entrelaçamento das unidades curriculares Solos e Meio Ambiente, Recursos Florestais e Gestão de Bacias Hidrográficas. Sálvio *et al.* (2006) ao realizar um projeto na região do antigo Distrito Diamantino, priorizou a interdisciplinaridade

como ideal de interpretação da paisagem e análise da realidade, buscando a integração de saberes e evitando o afastamento entre as diferentes áreas do conhecimento, no caso, História, Geografia e Arqueologia.

As diferentes unidades curriculares, mediante orientação de cada professor da área, realizaram as seguintes atividades:

SOLOS E MEIO AMBIENTE

Nesta unidade curricular foi realizado um levantamento expedito de solos, composto de revisão bibliográfica, reconhecimento a campo, abertura de perfis, registro fotográfico e elaboração de croqui temático.

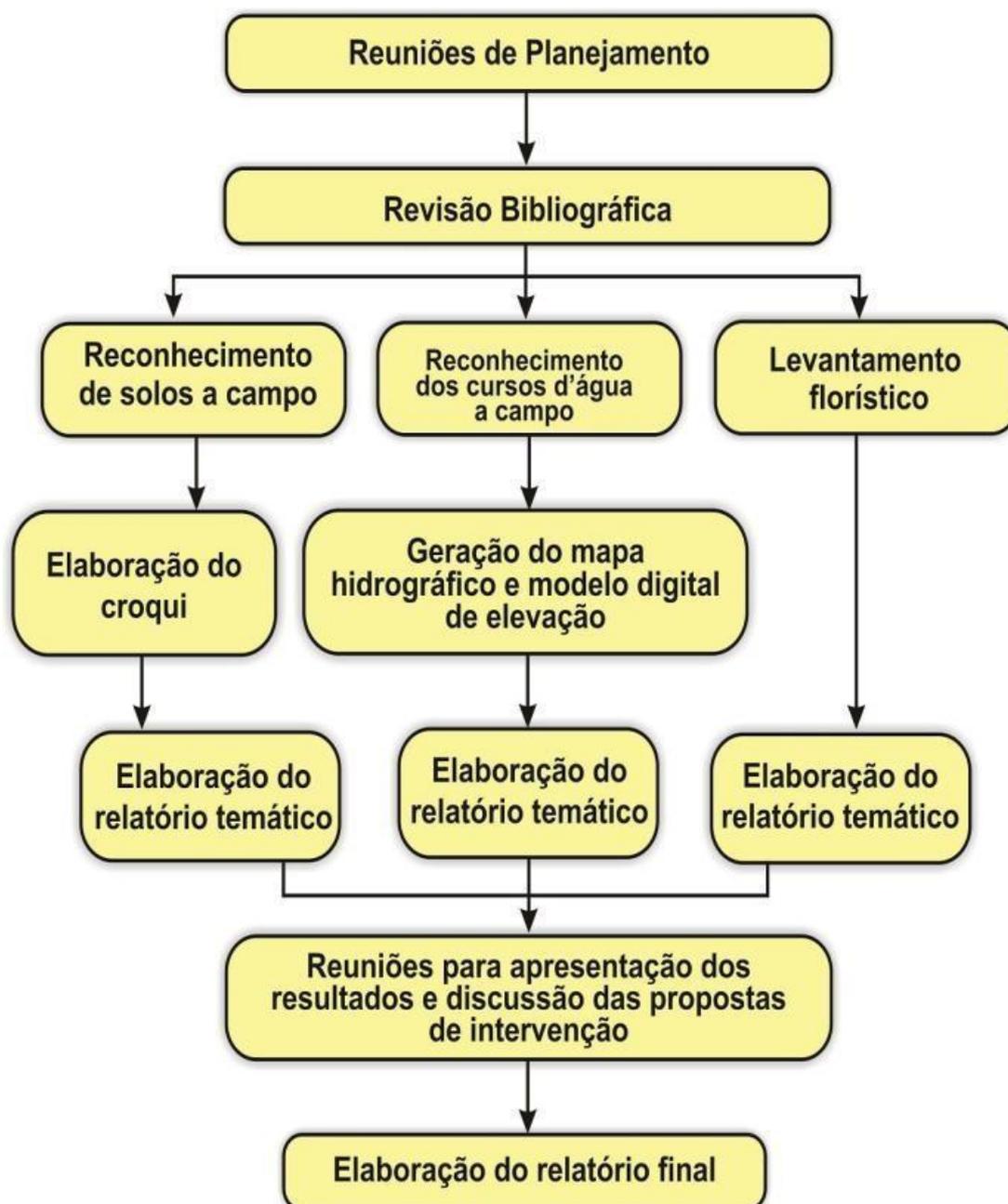
RECURSOS FLORESTAIS

Para a caracterização da vegetação foi feito um levantamento florístico nas áreas de preservação permanente, definindo as espécies florestais-chave com potencial para utilização nos processos de restauração florestal.

GESTÃO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS

A caracterização da bacia hidrográfica do Ribeirão das Pedras foi realizada a partir da avaliação e análise das características morfométricas e da geração de um mapa temático e de um modelo digital de elevação (MDE), utilizando para isso os softwares *Google Earth Pro* e *SketchUp*. Também foram feitas três incursões na área em questão para reconhecimento a campo e registro fotográfico.

Figura 2. Fluxograma das atividades desenvolvidas.



Elaboração do Fluxograma: Crislaine Guimarães (2017)

Ao final destas etapas, foram realizadas discussões em sala de aula, de modo que os alunos pudessem interpretar o cenário atual da área, efetuando relações de causa-efeito, conectando os fatos e fazendo proposições para a conservação da área.

Figura 3. Momento de discussão e análise.



Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 4. Realização de reconhecimento de campo.



Fonte: Arquivo dos autores.

Resultado e discussão

SOLOS E MEIO AMBIENTE

Da mesma forma que Neves (2005), as principais classes de solos encontradas foram o Neossolo Litólico, o Neossolo Quartzarênico e o Organossolo Mésico, caracterizando a pedodiversidade local. Estes solos ocupam locais definidos na paisagem, sendo o Neossolo Litólico nas partes mais altas do relevo e próximo aos afloramentos quartzíticos, os Neossolos Quartzarênicos no terço médio das encostas e os Organossolos Mésicos no terço inferior da paisagem, próximos aos cursos d'água.

Basicamente, tratam-se de solos com baixa fertilidade, alta acidez, teores de alumínio trocável elevados e baixa capacidade de retenção de umidade devido à textura arenosa, à exceção do Organossolo Mésico, permanentemente saturado pela água ao longo do ano devido à sua posição no relevo (Figura 5).

Figura 5. Amostragem do Organossolo Mésico.



Fonte: Arquivo dos autores.

RECURSOS FLORESTAIS

As peculiaridades fito-climáticas e de relevo observadas na região da Serra do Espinhaço Meridional, na região de Diamantina – MG, favorecem a ocorrência de uma grande variedade de ambientes com diferentes tipos vegetacionais, destacando-se uma flora característica do bioma Cerrado (NUNES e SENRA, 2005). Esse bioma destaca-se como o segundo bioma brasileiro, sendo constituído por uma série de formações vegetais muito ricas em termos botânicos (RIBEIRO, 1998), onde são observadas desde formações campestres até formações florestais. E as principais fitofisionomias observadas na APA foram o Campo Rupestre, o Campo Sujo e a Mata de Galeria.

O Campo Rupestre caracteriza-se pela vegetação herbáceo-arbustiva, com a presença eventual de arvoretas pouco desenvolvidas, abrangendo um complexo de vegetação que agrupa paisagens em microrrelevos com espécies típicas, ocupando trechos de afloramentos rochosos. Geralmente, ocorre associado aos Neossolos Litólicos ou nas frestas dos afloramentos quartzíticos, resultado semelhante ao encontrado por Sálvio *et al.* (2006), em que o Campo Rupestre predominou nos afloramentos rochosos, relacionando esse fato ao pouco desenvolvimento desta

classe de solos, que não permite boa disponibilidade hídrica e conseqüentemente um inexpressivo crescimento vegetativo.

O Campo Sujo encontrado na área da APA apresenta arbustos e subarbustos esparsos cujas plantas são menos desenvolvidas que as árvores do Cerrado stricto sensu. Este tipo fitofisionômico é encontrado nos Neossolos Quartzarênicos, ou eventualmente, em pequenos afloramentos rochosos de pouca extensão. Já a Mata de Galeria foi observada na cabeceira de drenagem do curso d'água, associada aos Organossolos. Ao realizar um estudo de correlação entre solo e vegetação em uma área de Cerrado sobre influência do Grupo Urucua, Silva *et al.* (2015) concluíram que o teor de carbono orgânico está relacionado com o teor de umidade do solo, e juntamente com a textura do solo, determinaram a ocorrência das diferentes fitofisionomias neste estudo.

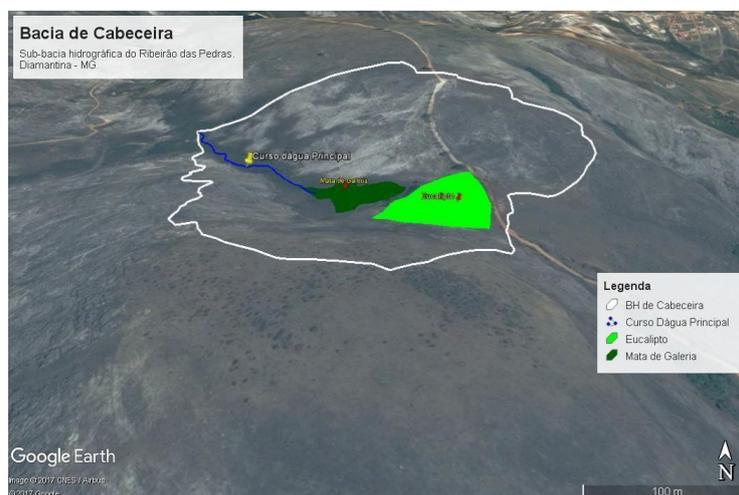
Estas formações vegetais encontram-se antropizadas e degradadas, estando o Campo Rupestre, o Campo Sujo e a Mata de Galeria no estado inicial de sucessão, fato explicado pelas constantes queimadas na região. A utilização indiscriminada dos recursos da flora local tem corroborado para a redução da biodiversidade dos ecossistemas próprios do Cerrado da área. Essa biodiversidade apresenta uma série de benefícios diretos, como a sua utilização na alimentação da população e da fauna, no fornecimento de fármacos naturais utilizados na medicina popular, no fornecimento de plantas para a ornamentação e arborização, assim como apresenta uma série de benefícios indiretos, como a conservação e o recobrimento dos solos frágeis da área e a manutenção da qualidade dos recursos hídricos da bacia hidrográfica. Assim, o estabelecimento de estratégias de conservação e de recuperação dos ecossistemas naturais do Cerrado é de fundamental importância para a manutenção da qualidade ambiental que é proporcionada pela biodiversidade florística.

GESTÃO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS

A Gestão Integrada dos elementos que compõem o ecossistema bacia hidrográfica é fator preponderante para a produção de água em quantidade e qualidade. E o que define as vazões e a qualidade da água produzida está relacionado com o uso e a ocupação dos espaços em uma bacia hidrográfica. Nesse

trabalho, a individualização e delimitação da bacia foram feitas utilizando o programa *Google Earth Pro*, ferramenta que apresenta bons resultados para essa finalidade, de acordo com Freitas *et al.* 2012 (Figura 6).

Figura 6. Modelo digital de elevação da área.



Fonte: Arquivo dos autores.

A individualização da bacia permitiu determinar as características morfométricas da mesma, como a área de drenagem ($0,37 \text{ km}^2$), perímetro ($2,45 \text{ km}$), comprimento axial ($0,73 \text{ km}$), coeficiente de compactidade - k_c ($1,14$), fator de forma - k_f ($0,69$), comprimento do curso d'água principal ($0,58 \text{ km}$), comprimento do talvegue ($0,53 \text{ km}$), desnível entre as extremidades do curso d'água (27 m), densidade de drenagem - D_d ($1,56 \text{ km/km}^2$), densidade da rede de drenagem - DR ($2,7 \text{ cursos d'água/ km}^2$), sinuosidade do curso d'água principal - S ($1,09$) e declividade do curso d'água principal - I ($46,55 \text{ m/Km}$).

Quanto à análise dessas variáveis, foi possível inferir que se trata de uma bacia de 2ª ordem ou de cabeceira. A densidade de drenagem é de $1,56 \text{ km/km}^2$, indicando que a mesma possui baixa capacidade de drenagem. É relevante mencionar que a densidade de drenagem é um fator importante na indicação do grau de desenvolvimento do sistema de drenagem de uma bacia. Sendo assim, esse índice fornece uma indicação da eficiência da drenagem da bacia, expressa pela relação entre o somatório dos comprimentos de todos os canais da rede, sejam eles perenes, intermitentes ou temporários e a área total da bacia (ANTONELI e THOMAZ, 2007). Christofolletti (1969) destaca que valores menores que 7,5

km/km² apresentam baixa densidade de drenagem, valores entre 7,5 e 10,0 km/km² apresentam média densidade e valores acima de 10,0 km/km², apresentam alta densidade hidrográfica.

Já de acordo com Villela e Mattos (1975), a densidade de drenagem pode variar de 0,5 km/km² em bacias com drenagem pobre, a 3,5 km/km² ou mais, em bacias bem drenadas, indicando também que a bacia em estudo possui baixa capacidade de drenagem. A densidade hidrográfica também é baixa (2,7 canais/km²), ou seja, menos de três canais por km². O fator de forma é de 0,69 e o coeficiente de compacidade de 1,14, indicando que o perímetro da bacia aproxima-se a um círculo, favorecendo os processos de inundação (cheias rápidas), pois há maiores possibilidades de chuvas intensas ocorrerem simultaneamente em toda sua extensão, concentrando grande volume de água no tributário principal (CARDOSO *et al.*, 2006). O índice de sinuosidade próximo a 1 indica que os canais tendem a serem retilíneos, enquanto que os valores superiores a 2,0 indicam que os canais tendem a ser tortuosos e os valores intermediários indicam formas transicionais, regulares e irregulares. Essa bacia possui um canal retilíneo, o que de acordo com Antoneli e Thomaz (2007), pode favorecer maior volume de transporte de sedimentos.

Da mesma forma que Motta Neto *et al.* (2017) constataram, nesse cenário foram observados diversos impactos ambientais, dos quais podemos citar as queimadas, a erosão hídrica (sulcos e laminar), o assoreamento dos corpos d'água, a disposição inadequada de resíduos sólidos, a ocorrência de pastagens com a presença de rebanhos, eucaliptais, áreas degradadas pela mineração de quartzo e quartzito (Figuras 7 e 8). Analisando impactos ambientais sobre a vegetação de campos rupestres, Ribeiro e Freitas (2010) citam diversos deles, como: a erosão e a instabilidade do solo, o desmatamento de áreas, a invasão biológica, as queimadas, a retirada de espécies ornamentais, a mineração e as obras de infraestrutura, a expansão urbana e as mudanças climáticas.

Figura 7. Área de mata ciliar queimada.



Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 8. Lavra de quartzo abandonada.



Fonte: Arquivo dos autores.

A seguir encontra-se a tabela 1. Nela podem ser observadas as possíveis relações de causa e efeito dos impactos ambientais, obtidas a partir de discussões e reflexões feitas com os alunos. E como não houve a comprovação científica que

demonstre tais fenômenos, considerou-se propor as relações apresentadas a seguir.

Tabela 1. Possíveis relações de causa e efeito referentes aos impactos ambientais observados pelos alunos.

Impacto ambiental	Possíveis causas	Possíveis efeitos
Queimadas	Falta de educação ambiental Aceiros ausentes ou mal feitos Ausência de brigada de combate a incêndios	Empobrecimento dos solos Redução da biodiversidade
Erosão hídrica	Queimadas Desmatamento Falta de práticas de conservação de solos	Empobrecimento dos solos Assoreamento
Assoreamento	Erosão hídrica Ausência de matas ciliares	Diminuição da vazão dos rios Aumento da turbidez da água
Resíduos sólidos	Falta de educação ambiental Ausência de coletores instalados	Contaminação Impacto visual negativo
Pastagens exóticas e rebanhos	Cercamento da área deficiente Fiscalização deficiente	Redução da biodiversidade Compactação dos solos Erosão dos solos
Eucaliptos plantados em área de recarga	Falta de educação ambiental	Diminuição da vazão da nascente Redução da biodiversidade
Áreas degradadas por mineração	Falta de práticas de recuperação de áreas degradadas	Erosão dos solos Assoreamento Impacto visual negativo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em conformidade com Chavesi e Mamede (2015), após a realização de debates e reflexões com os alunos, desenvolveu-se uma conexão entre as diferentes áreas do conhecimento e estabeleceram-se as relações de causa e efeito para os impactos ambientais encontrados. Assim, foram feitas as seguintes propostas de intervenção com o objetivo de melhorar a geoconservação e a qualidade ambiental da área:

1. Implantação de um programa de educação ambiental aos usuários da área e do entorno;
2. Recuperação das lavras abandonadas;
3. Construção de aceiros contra incêndios;
4. Supressão do avanço das pastagens de brachiária;
5. Melhoria do cercamento da área, evitando a entrada de rebanhos;
6. Retirada progressiva do povoamento de eucaliptos localizado acima da nascente;
7. Construção de terraços para reduzir a erosão dos solos;
8. Implantação de viveiro para produção de mudas de espécies nativas para a restauração florestal das áreas degradadas.

Considerações Finais

O presente trabalho evidenciou os impactos que o meio físico e a vegetação da área do Pau de Fruta vem sofrendo ao longo dos anos. Partindo-se dessa premissa, depois de levantadas as questões relacionadas aos solos, à vegetação e aos recursos hídricos na área, foi possível inferir a relevância e a interdependência entre estas variáveis na região.

A área do Pau de Fruta pode ser considerada importante não somente para o abastecimento de água da cidade, como também por ser um local privilegiado para a realização de práticas de educação ambiental com ênfase no geoturismo, desde que os diversos geossítios e seus atributos físicos e bióticos sejam devidamente conservados.

A execução do Projeto Integrador possibilitou aos discentes e docentes do Curso Técnico em Meio Ambiente uma visão integrada dos problemas da área do Pau de Fruta, estabelecendo relações de causa e efeito dos impactos ambientais. E esse Projeto possibilitou que os alunos atuassem de forma pró-ativa e com uma visão mais abrangente na formulação de propostas geoconservacionistas na área, aspecto essencial para a melhoria dos seus processos formativos.

Referências

ANTONELI, V.; THOMAZ, E.L. Caracterização do meio físico da bacia do Arroio Boa Vista, Guamiranga (PR). *Rev. Caminhos da Geografia*, v.8, n.21, p.46-58, jun. 2007.

BIZERRIL, M.X.A.; FARIA, D.S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 82(200/201/202): 57-69. 2001.

BRILHA, J.B.R. Inventory and Quantitative Assessment of Geosites and Geodiversity Sites: a Review. *Geoheritage*, 8(2):119–134. 2016.

CARDOSO, C.A.; DIAS, H.C.T.; SOARES, C.P.B.; MARTINS, S.V. Caracterização morfométrica da bacia hidrográfica do rio Debossan, Nova Friburgo-RJ. *Árvore*, 30(2):241-248. 2006.

CHAVES, M.L. de S.C.; ANDRADE, K.W.; BENITEZ, L. Pico do Itambé, Serra do Espinhaço, MG: Imponente relevo residual na superfície de erosão Gondwana. In: WINGE, M. *Sítios geológicos e paleontológicos do Brasil*. 1.ed. CPRM, Brasília, Brasil. 2013.

CHAVESI, J.M.; MAMEDE, T.C.A. de. Geodiversidade & Pedodiversidade em Morro do Chapéu: saberes que se integram para a construção e valoração do aprendizado. In: Simpósio Brasileiro de Patrimônio Geológico, 3, Lencóis. *Anais...* Feira de Santana: CACD-PPGM/UEFS. 583p. 2015.

CHRISTOFOLETTI, A. Análise morfométrica de bacias hidrográficas. *Rev. Geomorfol.*, 18(9):35- 64. 1969.

CRUZ, A.A.; TEODORO, P.H.M. A cartografia social em ambientes escolares: por uma educação ambiental crítica. *Revista Espinhaço*, 5(1):42-51. 2016.

DIAS, B.C.; BONFIM, A.M.A. “Teoria do fazer” em educação ambiental crítica: uma reflexão construída em contraposição à educação ambiental conservadora. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8, 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: UFRJ,. 80p. 2011.

FREITAS, E. P. de; KLOSS, D.; SILVA, I. R. da. Delimitação de bacia hidrográfica no ambiente Google Earth. *Irriga*, 1(1):97-104. 2012.

GOULART, M.F.; PINTO, N.C.; COTA, L.C. Percepção ambiental, conhecimento sobre natureza regional e práticas de Educação Ambiental de professores de zonas urbana e rural do município de Diamantina, MG. *Revista Espinhaço*, 3(2):40-48. 2014.

HORÁK, I. *Relações pedológicas, isotópicas e palinológicas na reconstrução paleoambiental da turfeira da Área de Proteção Especial Pau de Fruta, Serra do Espinhaço Meridional (MG)*. 281p. Dissertação (Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas) – Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz/USP, Piracicaba. 2009.

HORTA, A.I. *Entre as pedras: as ocupações pré-históricas recentes e os grafismos rupestres da região de Diamantina, Minas Gerais*. 279p. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Manual Técnico da Vegetação Brasileira: Sistema fitogeográfico*. 1.ed. IBGE, Rio de Janeiro, Brasil. 2012.

MOTTA NETO, J.A.; SOARES, S.J.; NOGUEIRA, A.C.; SOARES, C.G.; HUGO, H.A.; QUEIROZ, S.A. levantamento de impactos ambientais e dos frequentadores de uma trilha com potencial geoturístico em Diamantina (MG). In: Simpósio Brasileiro de Patrimônio GEOLÓGICO, 4., *Encontro Luso-brasileiro de Patrimônio Geomorfológico e Geoconservação*, 2., 2017, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: GUPE,. p.497-501. 2017.

Parte 4

Núcleo Integrador

Núcleo Integrador: Integração de conteúdos na organização curricular do Ensino Médio Integrado

Ana Maria Leite Lobato

Claudiane Moreira Costa

Cleber Silva e Silva

RESUMO: O artigo apresenta os dados do primeiro ano de implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG - Campus Diamantina, com foco na organização curricular dos Cursos. A pesquisa é descritiva, com abordagem quanti-qualitativa. O referencial do estudo está em teóricos como Fazenda (2011), Ramos (2008) e Machado (2010). Os dados partem da operacionalização do Núcleo Integrador, em que foram coletadas as unidades curriculares escolhidas e as dimensões motivacionais envolvidas nas escolhas dessas unidades, o aproveitamento e quantidade de unidades curriculares cumpridas pelos discentes no respectivo núcleo. Os resultados demonstram um indicativo de sucesso em relação à implantação do Núcleo Integrador na organização curricular dos cursos como caminho para a integração de conteúdos da formação básica com a formação profissional. E a construção do percurso formativo discente também será conduzida por questões motivacionais.

Palavras-Chave: Integração curricular; Ensino Médio Integrado; IFNMG - Campus Diamantina; Núcleo Integrador.

1 Introdução

A integração curricular é um grande desafio para a educação e não seria diferente para os Cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Tecnológica - EMIEPT, uma vez que ela se encontra além da organização do currículo, portanto deve estar presente nas práticas de Ensino. Nesse sentido, a Integração Curricular no EMIEPT está na perspectiva de integração das unidades curriculares da Formação Básica com a Formação Profissional e tem como centralidade a busca do rompimento do processo de dualidade entre Ensino Técnico e Ensino Propedêutico, por meio da articulação no ensino dos princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Dessa forma, a Integração Curricular visa um processo mais amplo para a formação de cada indivíduo, que é o sentido de continuidade, de interdisciplinaridade, unicidade dos

conhecimentos, ou seja, os sentidos da formação humana integral, politécnica e multidimensional.

Desse modo, a organização curricular dos Cursos de EMIEPT vai além da justaposição de diversos tipos de conteúdo, pois busca relacionar as partes do conhecimento, que se encontram fragmentadas em disciplinas num todo, em ciência. Essa integração é necessária na medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado visando preparar os educandos para a vida, para agir como cidadãos, além da preparação para o mundo do trabalho. Para isso, o conceito de integração no EMIEPT parte de três sentidos, que se complementam, a concepção de formação humana, a forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular (RAMOS, 2008).

Nesse sentido, Machado (2010) aborda que os currículos integrados devem estar abertos às concepções e novas experimentações de hipóteses de trabalhos e de propostas de ações didáticas, a partir de um eixo que relacione os conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, classificados como Gerais ou Básicos e Profissionais ou Tecnológicos. Para que o Currículo Integrado obtenha êxito é necessário que o itinerário formativo⁴⁰ seja trabalhado como um processo em desenvolvimento comum, buscando aproximações sucessivas almejando que a ação didática se torne parte de um todo, um conjunto organizado e articulado. Assim, o Currículo Integrado “não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições” (RAMOS, 2011, p.776).

Nesse ínterim, buscando construir um currículo integrado o Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) Campus Diamantina situado no Vale do Jequitinhonha implantou, na forma integrada ao Ensino Médio, os Cursos: Técnico em Informática, Técnico em Meio Ambiente no ano de 2018 e o Técnico em Teatro em 2019. Os Planos Curriculares desses Cursos possuem carga horária de 3280 horas e são estruturados a partir de três núcleos, sendo eles: o Núcleo Básico, o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Integrador.

⁴⁰ Itinerário Formativo: conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio pela Instituição, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (RAMOS, 2009).

O Núcleo Básico constitui-se como o espaço em que são ofertadas as áreas do conhecimento da formação básica; no Núcleo Tecnológico, ofertam-se as unidades ligadas à formação profissional; e, por último, o Núcleo Integrador, que é o espaço onde são oferecidas as unidades curriculares que permeiam os diferentes eixos tecnológicos⁴¹ (IFNMG, 2018).

O Núcleo Integrador serve como um 'elo' entre as formações Básica e Profissional, visto que quer alcançar a integração entre essas formações, além de ser ofertado a discentes dos diversos Cursos/Áreas, independentemente da série em Curso. Nesse processo, realça-se o protagonismo juvenil, uma vez que é o estudante quem faz as escolhas, mediadas, obviamente, pelo 'seu' professor mediador, tendo a obrigatoriedade de cumprir 400 horas nos três anos de sua formação no EMIEPT (IFNMG, 2018).

Assim posto, o trabalho tem como objetivo apresentar os dados do primeiro ano de implantação do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional do IFNMG Campus Diamantina, 2018, com foco na organização curricular dos Cursos. Assim, serão apresentadas as unidades curriculares escolhidas e as dimensões motivacionais envolvidas nas escolhas dessas unidades, o aproveitamento e a quantidade de unidades curriculares cumpridas pelos discentes na operacionalização do Núcleo Integrador. É importante ressaltar que os resultados da pesquisa servem para um processo de reflexão quanto à implementação do Núcleo Integrador na organização curricular dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs do EMIEPT do IFNMG - Campus Diamantina.

2 Metodologia

A pesquisa é classificada como descritiva, pois descreve as características de determinada população ou fenômeno. Com abordagem quanti-qualitativa, uma vez que o “método associa análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado, facilitando assim a interpretação dos dados obtidos” (FIGUEIREDO 2007, p. 94).

⁴¹ Atualmente o IFNMG - Campus Diamantina oferta os eixos tecnológicos Ambiente e Saúde, Informática e Comunicação e Produção Cultural e Design nos Cursos de Ensino Médio Integrado.

Na pesquisa foram analisados 70 Portfólios⁴² dos alunos dos Cursos de EMIEPT em Informática e Meio Ambiente do IFNMG - Campus Diamantina do ano de 2018. Nesses documentos foram coletadas as seguintes informações: unidades curriculares e qual o objetivo da escolha, semestre que foi ofertada a unidade curricular, quantidade de mediadores e curso do discente. Esses dados foram validados com outros documentos da Instituição, sendo eles: diários de classes de 2018, matrículas nas unidades ofertadas do Núcleo Integrador, servidores que atuam no Núcleo pedagógico, Site Institucional, Direção de Ensino do Campus e PPCs.

Após o levantamento das informações foi criado um banco de dados sistematizados em uma planilha de Excel. Para realizar a análise estatística dos números utilizou-se o software R⁴³, e o Iramuteq⁴⁴ para a análise estatística dos objetivos apresentados pelos discentes para a escolha das unidades curriculares do Núcleo.

3 Resultado e Discussão

No ano de 2018 foram ofertadas no Núcleo Integrador 24 (vinte e quatro) unidades curriculares diferentes, que computaram um total de 700 (setecentas) horas de carga horária. Para essas 24 unidades ofertadas foram realizadas 427 (quatrocentos e vinte sete) matrículas. Para ajudar o discente no processo de escolha 20 (vinte) mediadores orientaram, em média, cada um, de três a quatro discentes, sendo todos os mediadores professores com diferentes formações. Dos 70 (setenta) Portfólios analisados 36 (trinta e seis) são do Curso Integrado em Meio Ambiente e 34 (trinta e quatro) são do Curso Integrado em Informática. Quanto ao campo “objetivos de escolhas das unidades curriculares” estavam preenchidos 304 (trezentos e quatro) e 123 (cento e vinte três) não constavam informações.

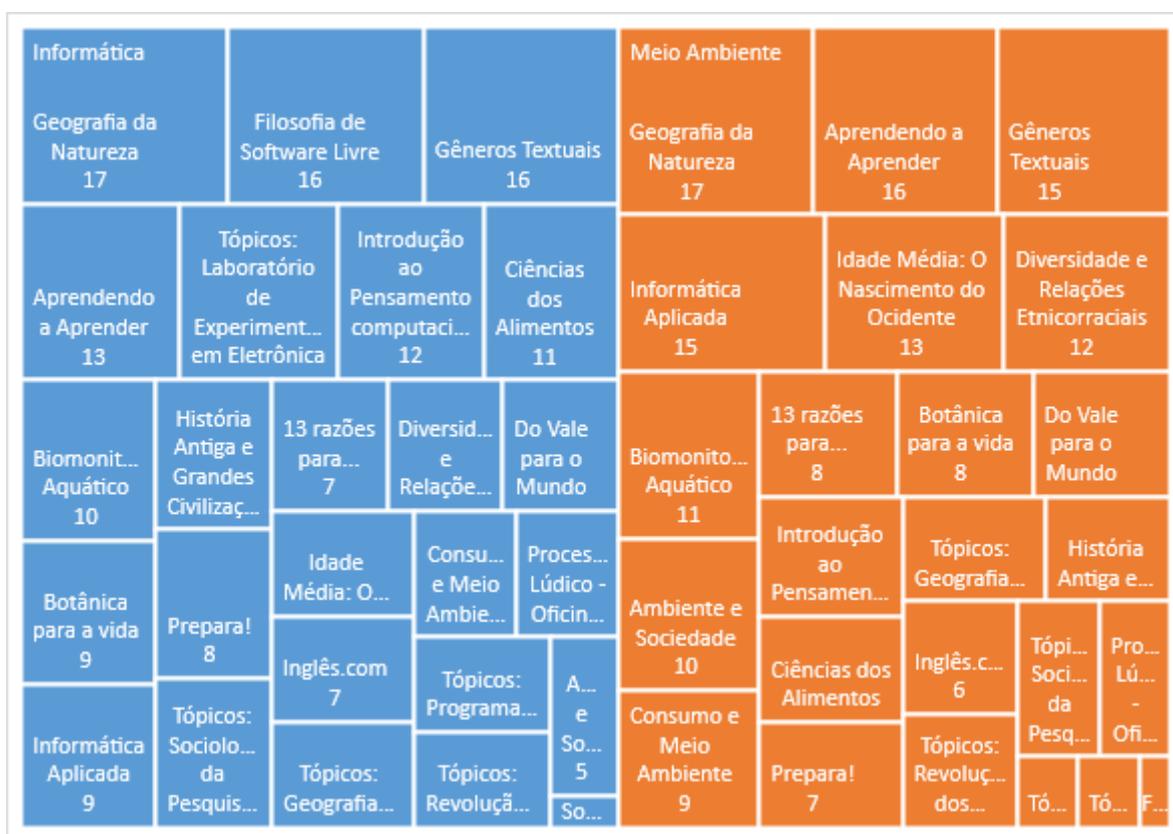
⁴²Portfólio do estudante é um instrumento de registro preenchido pelo discente e pelo mediador das decisões que evidenciam a ação do estudante na construção do seu percurso formativo. Bem como é uma ferramenta de acompanhamento, desenvolvimento e qualidade do ensino do Ensino Médio Integrado do Campus Diamantina (IFNMG, 2018).

⁴³ R é um ambiente de software livre para computação e gráficos estatísticos (FUNDAÇÃO R, 2019).

⁴⁴ O IRAMUTEQ é um software gratuito que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras (IRAMUTEQ, 2019).

Na Figura 1 é apresentado um *treemap*⁴⁵ das unidades curriculares escolhidas segundo o Curso. Nota-se que unidades como Geografia da Natureza, Tópicos: Gêneros Textuais, Filosofia de Software Livre, estavam entre as mais escolhidas pelos alunos do Curso de Informática, ao passo que, unidades como Geografia da Natureza, Aprendendo a Aprender, Informática Aplicada, estavam entre as mais escolhidas pelos alunos do Curso de Meio Ambiente.

Figura 1 – *Treemap* das unidades curriculares escolhidas segundo o Curso no ano de 2018



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa.

Ao analisar a Figura 1 em conjunto com o Quadro 1, anexo a esse artigo, percebe-se que o Núcleo Integrador como componente da organização curricular é um elo, um fio condutor, pois se torna um espaço sólido para a organização curricular integral.

⁴⁵ *Treemap* é uma técnica de visualização para representar dados hierárquicos usando retângulos aninhados. Sendo, que na Figura 1 foi utilizada a quantidade de alunos que cumpriram a unidade curricular para definir o tamanho/área dos retângulos.

Nesse sentido, diversas unidades ofertadas nesse núcleo se integram tanto com os conteúdos da Formação Básica, quanto com os conteúdos da Formação Profissional. Além disso, várias unidades se propõem a trabalhar temas transversais como a Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Cultura, além da Educação para as Relações Étnico-raciais.

Fazenda (2011) destaca que a integração está para além da união de conteúdos, mas são necessárias mudanças ou transformações das realidades com o entrosamento dos educadores com novas propostas de temas, que busquem questionar as realidades e procurem soluções para os problemas reais da sociedade. Dessa forma, o Núcleo Integrador como espaço de oferta de unidades curriculares permite a inclusão de outras propostas de conteúdo, ao mesmo tempo em que oportuniza a formação de diferentes capacidades, bem como a integração de saberes de diferentes áreas.

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas das unidades curriculares escolhidas por semestre e ano letivo. Observa-se que no ano letivo de 2018, os alunos cursaram, em média, cinco unidades curriculares e totalizaram, em média, 150 horas, além disso, houve alunos que chegaram a cumprir até 9 unidades curriculares, computando 260 horas.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas das unidades curriculares escolhidas por semestre e ano letivo

	Semestre		Ano Letivo 2018
	Primeiro	Segundo	
Mínimo de unidades curriculares escolhidas	1	1	1
Mínimo de carga horária cumprida	20	20	20
Média de unidades curriculares escolhidas	3	2	5
Média de carga horária cumprida	75	79	150
Máximo de unidades curriculares escolhidas	7	4	9
Máximo de carga horária cumprida	160	160	260

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa.

Na Tabela 2 são apresentados o número e a proporção de unidades curriculares escolhidas/matrículas segundo a situação do aluno. Observa-se que em 384 (89,93%) os alunos foram aprovados, 3 (0,70%) desistentes, 38 (8,90%) em

construção⁴⁶ e em 2 (0,47%) unidades não constavam a informação da situação do aluno.

Tabela 3 - Número e proporção de unidades curriculares escolhidas/matrículas segundo a situação do aluno

Situação	Número de unidades	Proporção (%)
Aprovado	384	89,93
Desistente	3	0,70
Em construção	38	8,90
Sem informação	2	0,47
Total Geral	427	100,00

Fonte Elaborado pelos autores da pesquisa.

A situação dos discentes, conforme as tabelas 1 e 2, é que a aprovação ficou em torno de 90%, a desistência foi menor que de 1% (um) e a quantidade média de carga horária cumprida no Núcleo Integrador foi de 150 horas, ou seja, os alunos já cumpriram em média, no ano de 2018, 37,5% da carga horária mínima de 400 horas. Além disso, das 427 do total geral de unidades curriculares cursadas pelos discentes a situação em construção ficou em torno de 9%.

Em outro momento, também se analisou o Portfólio que é o documento construído pelo discente e pelo orientador. Nesse documento investigaram-se os objetivos dos estudantes para as escolhas das unidades curriculares do Núcleo Integrador. A partir da Teoria dos grafos⁴⁷ é possível apontar as ocorrências entre as palavras e as sugestões de conectividade, com isso ajudando na identificação da estrutura de conteúdo de um corpo textual. Observa-se, que há três palavras que mais se destacam na Figura 2 sendo elas por ordem de proporção de tamanho: “Conhecimento”, “Disciplina”⁴⁸ e “Ajudar”. Delas se ramificam outras que apresentam expressões significativas, como “Curso”, “Aprender”, “Área”, “Mais”. No extremo das ramificações, contemplam-se as palavras “Conteúdo”, “Interesse”, “Futuro”, “Assunto”, “Vida” “Melhorar”, “Conhecer”, “Núcleo”, “Informática,

⁴⁶ Em construção são os alunos que foram reprovados por nota ou por falta na unidade curricular.

⁴⁷ A teoria dos grafos estuda objetos combinatórios -os grafos- que são um bom modelo para muitos problemas em vários ramos da matemática, da informática, da engenharia, da química, da psicologia e da indústria (CÂMARA e PEREIRA, 2008).

⁴⁸ O termo “Disciplina” se refere a unidade curricular.

A Educação Básica tem o importante papel de fazer com que o aluno adquira os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às ideias, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja a profissão. Contribui, ainda, para formar sua autonomia e capacidade para a autoaprendizagem contínua e crítica; para o desenvolvimento da sua criatividade, do seu espírito inovador e suas disposições à versatilidade que os atuais processos produtivos requerem.[...] Para tanto, é necessário conhecer os interesses, necessidades e demandas dos alunos; incorporar tais aspirações e expectativas à atividade pedagógica; desenvolver suas capacidades de pensar, sentir e agir; valorizar a compreensão dos determinantes sociais, econômicos e políticos da realidade em que vive e a discussão de alternativas para a construção da vida (MACHADO, 2010, p. 83 e 88).

Portanto, o currículo integrado permite a autonomia nas opções por conteúdos que estejam vinculadas à realidade dos educandos. Assim, a escola tem o desafio de não renunciar à disciplina do estudo e à precisão científica e cultural, mas precisa também possibilitar aos jovens “[...] um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais”. (MANACORDA, 2006 a apud NOSSELA, 2007, p. 149).

4 Considerações Finais

O Núcleo Integrador é o espaço na organização curricular, dos Cursos de EMIEPT do IFNMG - Campus Diamantina, que oferta unidades curriculares que buscam realizar a integração dos conteúdos do ensino básico com os conteúdos da formação profissional. Além disso, essas unidades curriculares são escolhidas pelos discentes de Cursos de diferentes eixos tecnológicos permitindo a convivência desses alunos, a partir das escolhas individuais, ao cursarem uma mesma unidade curricular; ou seja, alunos de diferentes séries e de Cursos podem trocar conhecimentos, experiências e saberes.

Com uma situação de aprovação de 90% dos discentes percebe-se um indicativo de sucesso na implantação do Núcleo Integrador na organização curricular dos Cursos, porém são necessárias mais pesquisas, principalmente, para verificar as situações de aproveitamento nos outros Núcleos, pois os Cursos têm a concepção de currículo integrado.

Além disso, foram apresentadas as questões motivacionais que levaram os discentes a escolher determinada unidade curricular em conjunto com o seu mediador. Deste modo, é importante um acompanhamento desse processo ao longo de todo o período dos Cursos, pois as questões motivacionais, em parte, conduzirão a construção do percurso formativo discente.

Nesse sentido, o Portfólio discente precisa melhorar a sua estrutura para que as informações sejam coletadas e processadas digitalmente, para que o Campus tenha condições de realizar as reflexões ao longo e não ao final dos períodos. Assim, o IFNMG - Campus Diamantina terá condições de contribuir e auxiliar os discentes para que realizem as escolhas adequadas, além de ter condições de avaliar se as unidades curriculares ofertadas no Núcleo Integrador atendem continuamente ao perfil de formação de conclusão previstos nos PPCs. Ainda, o Campus terá a possibilidade de cruzar, futuramente, os dados com o perfil dos egressos e verificar se as questões motivacionais, que perpassam o espaço da instituição, foram atingidas pelo discente.

Por fim, a organização curricular dos Cursos de EMIEPT do IFNMG - Campus Diamantina demonstra o objetivo de tentar consolidar os princípios da Educação Científica e Humanística em um processo de ação e reflexão, possibilitando ao aluno a construção de sua autonomia a partir da Integração Curricular. Nesse sentido, a escola se propõe a oferecer uma formação ampla e para a vida. Dessa forma, o indivíduo processualmente se torna sujeito, com isso, compreende e propõe soluções para o espaço que ocupa, podendo, se for o caso, transformá-lo.

REFERÊNCIAS

FAZENDA. Ivani Catarina A. (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2011.n Disponível em: <https://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2020.

FIGUEIREDO, N.M.A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. São Paulo: Yendis. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO R. *O projeto R para computação estatística*. Disponível em: <<https://www.r-project.org/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

IFNMG. Campus Diamantina. *Cursos ofertados*. Diamantina. 2018. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/diamantina-cursos/cursos-tecnicos>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

IRAMUTEQ. *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em 04 de novembro de 2019.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34 jan/abr 2007.

PEREIRA, G.M e CÂMARA, A. da. Algumas aplicações da Teoria dos Grafos. *FAMAT em Revista*. Nº 11, pg. 67 – 80, outubro de 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/graduacao/po_2/literatura/grafos/artigos/Famat_artigo_04.pdf>. Acesso em 01 de novembro de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Itinerários Formativos. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada> . Acesso em 14 de novembro de 2019.

_____. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2019.

_____. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.32, n. 116, p. 771-788, jul-set. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em 16 de outubro de 2019.

ANEXOS

Quadro 1 – Unidades Curriculares ofertadas no Núcleo Integrado no ano de 2018

Unidades curriculares ofertadas em 2018	Carga horária em horas	Ementa curricular
Tópicos: gêneros textuais	40	Os gêneros do discurso/textuais nos estudos contemporâneos da linguagem. Procedimentos analíticos. Os gêneros textuais no ensino e na aprendizagem da escuta, da leitura e da produção de textos.
Aprendendo a aprender	20	Que é Aprendizado? - Introdução à Memória; Processo de Associação em Blocos ("Chunking"); Pensamento Difuso versus Focado; Superaprendizagem, Engasgo, Efeito Einstellung e Intercalação; Adiamento e Memória; A Importância do Sono no Aprendizado; 10 Regras do Bom e do Mau Estudo; Como lidar com a procrastinação.
Introdução ao pensamento computacional	20	Os conceitos básicos de Computação - abstração, decomposição e raciocínio lógico. Análise e resolução de problemas. Coleta de dados, análise de dados, representação de dados, decomposição de problemas, abstração, algoritmos e procedimentos, automação, simulação e paralelismo. Uso criativo dos princípios da Computação com a matemática. E Modelagem Matemática.
Informática aplicada	40	Noções básicas sobre Editores de texto. Criação de Planilhas eletrônicas. Introdução a softwares para criação de apresentações de slides. Elaboração de tabelas e relatórios para estruturação e manuseio de informações. Criação de gráficos para análise e interpretação de informações. Principais funções, comandos e operadores de uma planilha eletrônica. Análise e definição de aplicativo open-source mais indicado para realização de cada atividade.
Tópicos: história antiga e grandes civilizações	20	Estudo dos povos antigos europeus e americanos antes do chamado período medieval. Ênfase nas sociedades americana e hidráulica, os mundos grego e romano.
Botânica para a vida	40	Taxonomia, Grupos Vegetais, Reprodução, Histologia, e Fisiologia Vegetal.
Ciências dos alimentos	20	Carboidratos, aminoácidos, proteínas, lipídios, ácidos carboxílicos e as principais reações envolvidas na formação destes compostos. Nesta unidade curricular, os processos metabólicos do corpo humano são desenvolvidos por uma interface, ou seja, através do contato entre dois ramos da ciência, química e biologia.
Filosofia de software livre	20	O que é Software Livre? O que é Software de Código Aberto? Recursos necessários para iniciar um projeto de Software Livre. Modelos de gerenciamento. Questões econômicas. Licenças. O software livre no Brasil. Por que usar o Software Livre?
Diversidade e relações étnico-raciais	20	Diversidade cultural, raça e etnia: história dos povos negros e indígenas no Brasil. Cultura negra e indígena e manifestações tradicionais brasileiras. Arte afro-brasileira e indígena e seus contextos sociais. Questões de gênero e raça no Brasil.
Tópicos: idade média: o nascimento do ocidente	20	Introdução aos estudos da Idade Média Ocidental e Oriental. A cisão entre Ocidente e Oriente. Diferenças étnicas e religiosas. Economia, cultura e sociedade do período medieval. Legado histórico, cultural e filosófico.

13 razões para...	20	Aborto: Métodos contraceptivos -Quando a vida começa? - Concepção e desenvolvimento embrionário. A saúde da mulher, o direito da mulher, a escolha da mulher- A saúde do feto/bebê, o direito do feto/bebê, a escolha do feto/bebê- Legal ou Ilegal? - Estatísticas e a questão da legalização do aborto Questões políticas, filosóficas, de moral e religiosas. Suicídio: O valor da vida humana: Questão antropológica (múltiplas visões). – <i>Bullying</i> - Administração de conflitos - Administrando perdas- Frustração e superação - O IF Campus Diamantina e as oportunidades de acolhimento e amparo.
Tópicos: biomonitoramento aquático	20	Bacia hidrográfica e sua importância; Parâmetros físicos, químicos e biológicos da água; Ecossistemas aquáticos e suas características; Poluição das águas; Prevenção, controle e monitoramento da qualidade das águas; Protocolos de avaliação rápida; Bioindicadores da qualidade da água - Macroinvertebrados bentônicos.
Ambiente e sociedade	20	Ambiente sob a óptica das ciências humanas. Crise ambiental. Principais conferências da ONU sobre Meio Ambiente. Constituição de novos paradigmas de desenvolvimento. Desenvolvimento Sustentável. Desenvolvimento Humano como proposta econômica, política e social. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Conflitos ambientais. Conflitos ambientais no Vale do Jequitinhonha. Segurança Ambiental. Justiça Ambiental. Movimentos Ambientalista. Ética Ambiental.
Do vale para o mundo	20	Relações Internacionais na Contemporaneidade: Atualidades. Multiculturalismo, diversidade e educação. Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica. Quais as tendências e oportunidades internacionais que podem gerar novas “international skills” aos amantes de tecnologia, cultura e sustentabilidade? Qual o perfil acadêmico que tais oportunidades estão buscando? “What's going on” e como é possível ficar atento as novidades e oportunidades acadêmicas e profissionais no Brasil e em outros países, especialmente, ligada à inovação, tecnologia, empreendedorismo, economia criativa e liderança?
Tópicos: prepara!	40	Identificação de materiais, substâncias, misturas, constituição e simbologia, estados de agregação da matéria, densidade, processos de separação de misturas, propriedades dos materiais, modelos atômicos, geometria molecular e polaridade, solubilidade, Elementos, propriedades periódicas e aperiódicas, ligações químicas, reações químicas e funções inorgânicas.
Tópicos: geografia regional	40	Aspectos físicos e humanos da geografia de Minas Gerais. Produção do espaço mineiro – o espaço histórico-cultural - hierarquias regionais. A diversidade cultural. Estudo das paisagens. Produção e organização do espaço urbano e agrário e suas especificidades. Exploração dos recursos naturais do estado e da região Sudeste. Gestão e preservação ambiental.
Tópicos: introdução a programação orientada a objetos	40	Histórico sobre linguagens de programação. Modelo conceitual. Conceitos de orientação a objetos. Classes e objetos. Atributos e métodos. Abstração e encapsulamento. Relacionamento entre objetos: composição, associação, dependência e herança.
Consumo e meio ambiente	40	Sociedade de consumo e a questão ambiental. Fetichismo da mercadoria. Obsolescência Programada e a questão ambiental. Modernidade Líquida e a vida para o consumo. Pegada Ecológica. Modelos alternativos de produção e consumo. Consumo responsável.

Responsabilidade socioambiental na produção, consumo e descarte.		
Tópicos: sociologia da pesquisa científica	40	Preparação para a iniciação científica em projetos de pesquisa. Características do conhecimento científico e da Ciência (linguagem, racionalidade, neutralidade, objetividade, validade, dentre outras). As Ciências Naturais e as Ciências Sociais: características. Pesquisa Básica X Pesquisa Aplicada. Introdução à elaboração de um projeto de pesquisa. Introdução à métodos e técnicas de coleta e tratamento de dados quantitativos e qualitativos em Ciências Sociais. Ética em Pesquisa. Órgãos financiadores de pesquisa. Importância da divulgação dos resultados da pesquisa (apresentações e publicações). Seminário de Iniciação Científica do IFNMG – SIC.
Geografia da natureza	20	Conceitos básicos relativos a Geografia da Natureza: Geomorfologia e Recursos Minerais: O relevo, seus agentes e os solos no mundo. Minerais e rochas: panoramas mundial e brasileiro. Atmosfera e sua dinâmica: o clima e Ecossistemas. A esfera das águas e os recursos hídricos. Os domínios morfoclimáticos no Brasil: clima, hidrografia, vegetação e biomas brasileiros.
Tópicos: laboratório de experimentação em eletrônica	40	Eletricidade básica: corrente elétrica, diferença de potencial, potência elétrica, resistência e condutividade, corrente alternada/contínua, instrumentos de medição; Arduino: introdução, conhecendo a plataforma, funções básicas, sinais digitais e analógicos, portas digitais e analógicas, tempo, principais bibliotecas, principais componentes (LED, resistor, transistor, diodo, capacitores, sensores), comunicação serial.
Tópicos: inglês.com	40	Estudo de textos específicos da área de Informática visando à compreensão do mesmo, especialmente quanto ao vocabulário. Aspectos gramaticais e morfológicos pertinentes à compreensão. Desenvolvimento e ampliação das estratégias de leitura.
Tópicos: processo lúdico - oficina de confecção de bonecos para teatro	20	Introdução teórica acerca da história do teatro de bonecos e/ou formas animadas; Estética do teatro de formas animadas: elementos plásticos e cênicos; Projeto de confecção de bonecos em materiais recicláveis e/ou alternativos; Técnicas de manipulação; Construção do boneco: Aplicação de trabalho em cena.
Tópicos: revolução dos mapas	40	A evolução da tecnologia e da informática no avanço do Geoprocessamento. Conceitos fundamentais de sistema de informação geográfica (SIG). Dados espaciais e não espaciais. Estrutura de representação dos dados: vetorial e matricial. Base de dados georreferenciados. Componentes do SIG. Funcionalidade do SIG. Principais áreas de aplicação. Prática em SIG. Elaboração de Mapas.

Fonte: PPCs dos Cursos de EMIEPT e documentos Institucionais do IFNMG - Campus Diamantina.

A atuação do professor como profissional reflexivo e integrador: Experiência com a disciplina Estatística Aplicada.

Wallas Siqueira Jardim

Resumo: Neste trabalho foram relatadas as experiências da atuação como professor da disciplina Estatística Aplicada, do Núcleo Integrador do IFNMG - Campus Diamantina. Este relato busca contribuir para que os educadores sejam reflexivos em suas práticas pedagógicas, a fim de mostrar a importância da articulação entre as disciplinas, contemplando as diversas áreas de conhecimento, respeitando a diversidade dos estudantes.

Palavras-chave: Núcleo Integrador; Estatística Aplicada; Prática Reflexiva.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência da atuação como professor da disciplina de Estatística Aplicada do Núcleo Integrador, para os discentes dos Cursos de Informática, Meio Ambiente e Teatro, integrados ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Diamantina, faremos uma abordagem dos resultados e da metodologia aplicada, que buscou enfatizar a prática de tarefas do cotidiano, que possibilitam maior autonomia, relação com a prática e vivência de cada um, integrando com os conteúdos e áreas de atuação, proporcionando assim, que o professor se torne um profissional reflexivo da sua prática pedagógica.

A atuação docente não é exclusivamente repassar conhecimento para os estudantes e esperar que os mesmos dominem os assuntos a partir da memorização e utilização de fórmulas. Os professores precisam, além de dominar os conteúdos, desenvolver o processo ensino aprendizagem de forma diferenciada, refletindo sobre o que deve ser ensinado, de que forma devem-se ordenar os assuntos a serem abordados e quais as melhores alternativas para chegar a uma atividade prática e contextualizada. (VIEIRA; BIANCONI; DIAS; 2005).

A reflexão oportuniza ao professor rever os acontecimentos e os métodos durante a sua prática pedagógica, se tornando um profissional competente, com novas metodologias de ensino, pois o seu trabalho ao ser executado é avaliado por

ele mesmo. Schön (2000) afirma que a reflexão deve ser um processo contínuo e permanente. A ação reflexiva visa a avaliação constante do profissional em seu trabalho, em que Dewey conclui:

A experiência reflexiva é o pensar sobre a ação e o efeito desta, pois quando pensamos e refletimos sobre uma ação e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva. (DEWEY, 1979, p. 159)

Trabalhar e planejar coletivamente, de forma a propor novas metodologias, torna o professor um grande aliado na formação do conhecimento científico dos estudantes. Durante o planejamento do seu trabalho, é necessário, em sua prática docente, atuar como um profissional reflexivo, o que o leva a agir, refletir e questionar sobre o seu próprio método de Ensino.

O professor que pensa a integração como uma fusão de conteúdos utilizando a perspectiva apenas para sair da rotina, não cria uma relação entre a teoria e a prática, não reflete sobre a sua prática e, portanto, não atinge um resultado satisfatório. Ao integralizar com outras disciplinas podem-se encontrar as mesmas dificuldades e desafios da sala de aula, surgindo a necessidade de repensar a prática docente para que a ação se torne algo mais produtivo e dinâmico.

Para elaboração e planejamento das atividades, buscou-se alternativas para trabalhar o conteúdo relacionado com a prática e área de atuação de cada estudante, respeitando o tempo de cada um, estabelecendo uma relação concreta entre a teoria e a prática, induzir aos professores a prepararem seus alunos, com a realização de atividades e discussões em grupos, atrelando a teoria abordada em sala, com a aplicação nas diversas áreas de atuação.

1. Metodologia

2.1 Relato de Experiência com a disciplina do Núcleo Integrador

Os Planos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFNMG - Campus Diamantina, foram construídos de forma inovadora e desafiadora, permitem a oferta de disciplinas contextualizadas, aplicadas, integradas e integradoras. Quanto a atuação docente, um dos principais desafios encontrados

pelo professor, é buscar e propor novas metodologias e práticas pedagógicas que despertam o interesse dos estudantes, aplicando as atividades nas distintas áreas de atuação, buscando contemplar a diversidade dos estudantes e outros espaços de formação.

As disciplinas do Núcleo Integrador são ofertadas a todos os estudantes dos Cursos Integrados, possuem maior área de integração com as demais disciplinas do Curso e devem estar alinhadas com os Núcleos Básico e Técnico, contribuem para que os educadores adotem uma prática reflexiva e os induz a um planejamento contemplando as diversas abordagens.

Um dos principais desafios encontrados pelo professor é buscar e propor novas metodologias e práticas pedagógicas que despertam o interesse dos estudantes, aplicando as atividades nas distintas áreas de atuação, buscando contemplar a diversidade dos estudantes e outros espaços de formação.

A disciplina de Estatística Aplicada pode ser integrada e contextualizada, respeitando as diversidades dos Cursos. Sua aplicação abrange resoluções de problemas do dia a dia, interpretação de gráficos e tabelas e está associada aos meios de comunicação, pesquisas, economia e aos meios, empresariais, bancários, agrícola, informática, ambiental e cultural. Por essa razão, possibilitou propor abordagens simples para a contextualização e aplicação com as áreas de conhecimento dos Cursos de Informática, Meio Ambiente e Teatro Integrados ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Diamantina. Nesta perspectiva, possibilitou um planejamento amplo e com múltiplas abordagens, Segundo Lopes:

A estatística e a probabilidade são temas essenciais da educação para a cidadania, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de uma análise crítica sob diferentes aspectos científicos, tecnológicos e/ou sociais. E, mais do que nunca, é necessário, e cabe à escola, levar a todo cidadão este conhecimento, pois no momento histórico em que vivemos, a estatística está presente no cotidiano das pessoas. (LOPES, 2004, p. 1-30)

Os conceitos estatísticos também podem ser abordados com as questões ambientais, a partir de dados do censo e aplicações probabilísticas desses em tabelas por meio de gráficos e resolução de questões propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Conforme os PCN (Brasil, 1998):

As pesquisas sobre saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, poderão fornecer contextos em que os conceitos e procedimentos estatísticos

ganham significado. Nesse sentido, os vários conteúdos matemáticos/estatísticos podem ser considerados como “ferramentas” que auxiliem o aluno a enfrentar e lidar com as mais diferentes situações-problema e, desse modo, a descobrir e adquirir novos conhecimentos. (BRASIL, 1998)

A aplicação dos conceitos estatísticos, tais como o levantamento e a análise da população foram propostos de forma ampla, buscando contextualizar as três áreas. Como exemplo de população, temos a produção diária de uma empresa, medição de hastes de aço realizada com um micrômetro. Uma amostra é uma parcela de uma população que pode conter informações sobre esta população, ver Figura 1.

Figura 1. POPULAÇÃO E AMOSTRA



Figura 1.

Fonte: <http://www.portalaaction.com.br/estatistica-basica/12-coleta-de-dados>

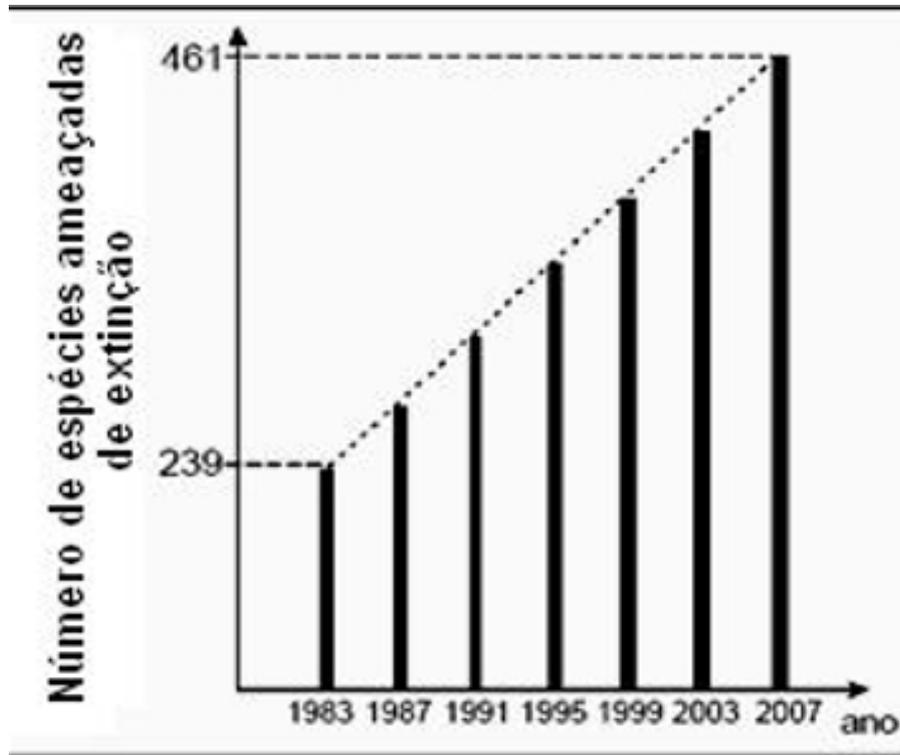
Da mesma forma, ilustramos exemplos de população e amostra e colocamos em discussão para a turma descrever dentro da sua área de atuação.

As atividades foram propostas buscando contextualizar e aplicar a disciplina Estatística Aplicada à área de atuação dos três Cursos, como no exemplo, de questões do Exame Nacional do Ensino Médio, que foram muito explorados durante o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. As questões a seguir, mostram como:

(ENEM) O gráfico, obtido a partir de dados do Ministério do Meio Ambiente, mostra o crescimento do número de espécies da fauna brasileira ameaçadas de extinção. Se

mantida, pelos próximos anos, a tendência de crescimento mostrada no gráfico, o número de espécies ameaçadas de extinção em 2011 será igual a:

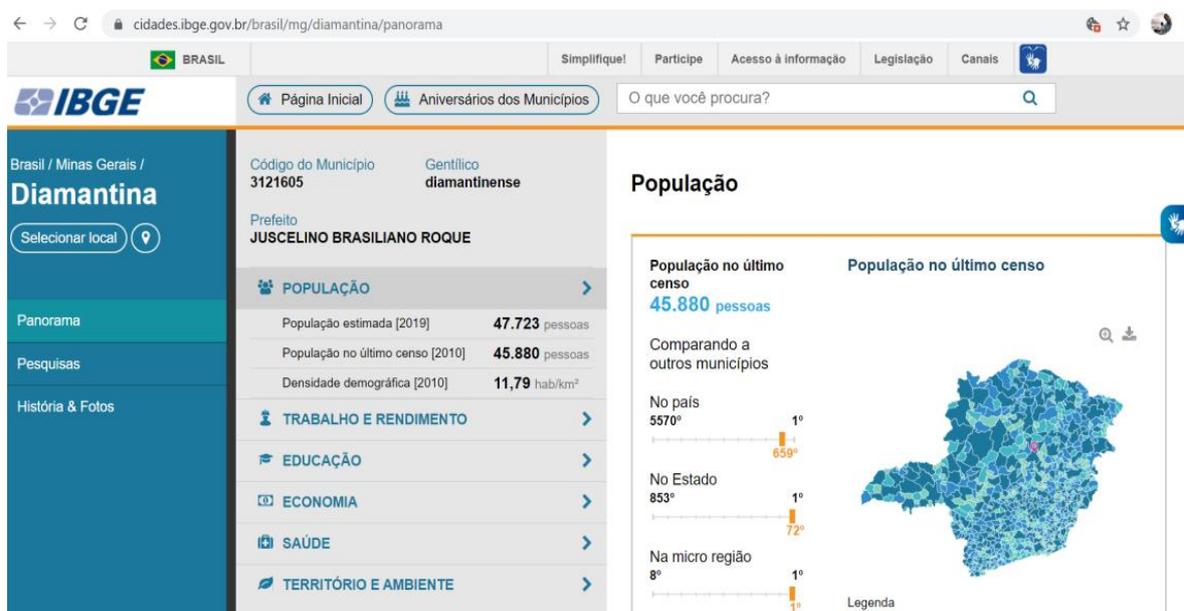
Figura 2. Número de espécies ameaçadas de extinção



- a) 465 b) 493 c) 498 d) 538 e) 699

O site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE também se tornou um grande aliado da disciplina; utilizado para contextualizar e buscar integração junto às diversas áreas de conhecimento, ligadas às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas a partir de pesquisas e propostas de resoluções de atividades, por meio da coleta de dados, interpretação dos gráficos e elementos estatísticos, são facilmente identificados e aplicados pelos estudantes em sua área de atuação com as demais disciplinas, o que inclui realizar censos e organizar as informações obtidas nesses censos, conforme podemos observar na figura 3.

Figura 3. População da cidade de Diamantina



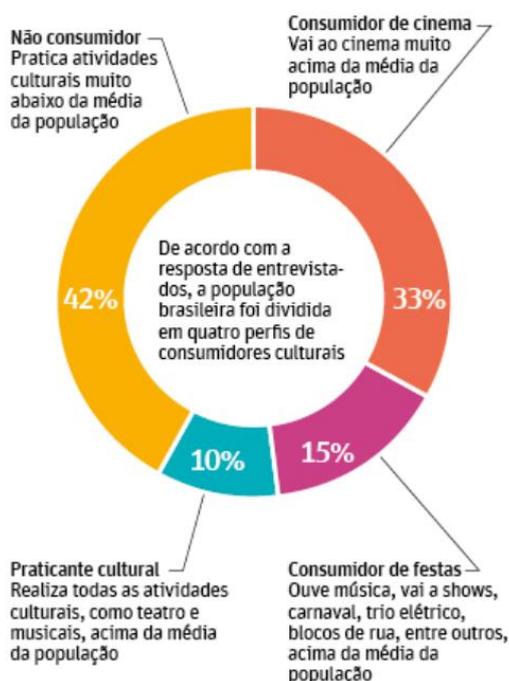
Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/diamantina/panorama>

Os alunos do Curso Técnico em Teatro têm acesso às condições e meios de produção cultural, por meio da circulação de informações sobre as áreas abarcadas pelas situações propostas e por meio da resolução de problemas. A troca de experiências e conceitos artísticos e a troca de conhecimento entre os estudantes das outras áreas de conhecimento favorece ainda mais o aprendizado.

Durante o Curso, explorou-se a resolução de problemas contextualizando a atuação e pesquisas noticiadas em jornais. Nessas atividades, abordou-se a análise de dados estatísticos e a exploração dos gráficos, podemos explorar dados e contextualizá-los, como na figura abaixo, que foi extraída de uma notícia da folha de São Paulo.

Figura 4. Gráfico: Os hábitos culturais do brasileiro

OS HÁBITOS CULTURAIS DO BRASILEIRO
Dados da pesquisa 'Panorama Setorial da Cultura Brasileira'



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/09/1521173-no-brasil-42-nao-consomem-cultura.shtml>

No mundo atual, a demanda pela diversidade e por informação tem sido crescente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 136) estabelecem que:

É fundamental ainda que ao ler e interpretar gráficos, os alunos se habituem a observar alguns aspectos que lhe permitam confiar ou não nos resultados apresentados [...]. Costuma ser frequente nos resumos estatísticos a manipulação de dados, que são apresentados em gráficos inadequados, o que leva a erros de julgamento. Esses erros podem ser evitados, se os alunos forem habituados a identificar as informações que foram levantadas, bem como informações complementares, a comprovar erros que são cometidos ao recolher dados, a verificar informações para chegar a uma conclusão. (BRASIL, 1998, p. 136)

Também foi explorado o uso da informática, por meio das planilhas eletrônicas, que possuem finalidades diversas e possibilitam a construção de tabelas e gráficos em formatos de barras, linhas, pontos, pizza e outras modalidades a partir dos dados estatísticos. A utilização da planilha de cálculo e outros softwares educacionais oportunizou aos estudantes uma diversidade de exercícios e resolução de problemas. As pesquisas foram aplicadas nas diversas áreas de atuação e

interesse. Por meio das planilhas, formatar uma representação numérica em gráfico, contribui para a compreensão dos dados, desenvolve e estimula a interpretação dos gráficos.

A interatividade e troca de conhecimento entre os estudantes de Cursos diferentes possibilitou uma relação dinâmica entre as atividades propostas e a reação do ambiente. Percebeu-se que a disciplina integradora possibilita uma relação mais dinâmica entre a ação dos estudantes e a reação do ambiente criado. Logo, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais lúdico e o conhecimento diversificado e aplicado ao cotidiano dos alunos, através de um processo de reflexão do que está sendo abordado pelo professor.

A experiência com o Núcleo Integrador possibilita refletir sobre a importância do planejamento, reflexão, desenvolvimento de novas metodologias e aplicação das disciplinas na prática e vivência dos estudantes, para os mais variados contextos práticos e teóricos dentro da variabilidade de cada instrumento e análise dos resultados. Cabe ao professor potencializar os debates e a troca de conhecimento entre os estudantes, identificar as dúvidas e a compreensão dos conceitos estudados e propor situações desafiadoras.

Considerações Finais

A experiência em atuar como professor dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Diamantina possibilita a elaboração de um planejamento que pode contribuir para atender à necessidade dos estudantes. É importante ressaltar que o planejamento do professor seja voltado para reduzir a dificuldade e seja organizada de forma integradora, cabe ao professor buscar e propor novas metodologias, auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas competências, inserindo-os na realidade a partir da Integração Curricular, orientando-os na construção de novos significados a partir daqueles que eles já conhecem para que sejam capazes de aplicá-los na sua Formação.

Por meio da análise dos dados, percebeu-se que a Integração deve ser constante tornando-se desafiadora e que o professor deva refletir sobre sua ação constantemente.

O Núcleo Integrador por ser um espaço de organização curricular, formado por disciplinas que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do

Curso, proporciona aos estudantes, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral e a interdisciplinaridade, permite ao professor ser o mediador e motivador no processo de aprendizagem dos estudantes, buscando novas metodologias e aproximação entre a teoria e a prática a ser vivenciada pelo discente no mercado de trabalho e nas tomadas de decisões do dia a dia, possibilitando melhor compreensão dos seus fundamentos.

As atividades foram planejadas e elaboradas buscando relacionar os assuntos teóricos abordados em sala de aula, com a prática construída e vivenciada pelos próprios alunos. A atuação docente, sendo constantemente reflexiva, de modo que, com a utilização de novas metodologias, o professor poderá agir e refletir, refletir e agir.

A proposição de novos instrumentos, quando bem desenvolvidos e planejados, pode-se tornar grande aliado na prática educativa do professor em sua brilhante e relevante tarefa de ensinar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000. p. 109

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 141p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote, p. 77 – 92, 1992.

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. *Ciência e Cultura*, v.57, n.4, 2005.

LOPES, C. A. E.; FERREIRA, A.C. A estatística e a probabilidade no currículo de matemática da escola básica. In: *Anais do VII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Recife: UFPE, 2004, p.1-30.

Avaliação do Núcleo Integrador feita pelos alunos dos Cursos Integrados do Campus Diamantina: repensando o fazer educativo

Sulamita Maria Comini César

Marli Silva Froes

I POR UM NOVO FAZER EDUCATIVO

Quero também deixar uma mensagem para o professor e dizer que, para mim, e em nome da minha tribo e dos meus antepassados, espero que o seu trabalho, a sabedoria que o Criador lhe deu seja científica, mas seja também humana.

Marcos Terena, 2010.

Na obra “A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, Edgar Morin (2018) defende a necessidade de reformar o pensamento para se reformar o ensino. O autor já destaca em seu prefácio que a missão do ensino não se deve reduzir à transmissão apenas saberes, deve-se desenvolver uma cultura que nos permita compreender a nossa condição e nos ajude a viver, permitindo um espaço para o pensar “aberto e livre”.

Retomando o pensamento de Montaigne, segundo o qual “Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, que Morin defenderá que a cabeça bem-feita está apta para organizar os conhecimentos, evitando sua acumulação estéril. Acrescenta que a educação deve favorecer a habilidade natural das mentes para contextualizar, integrar os conhecimentos. A contextualização permitiria a emergência do que o autor nomeia de pensamento “ecologizante”, que deve ser compreendido como o pensamento capaz de situar todo acontecimento, informação ou conhecimento numa relação de inseparabilidade com o seu meio ambiente, meio cultural, econômico, político e natural.

Assim o autor propõe um novo espírito científico: aquele que permite ligar, contextualizar, globalizar saberes até então fragmentados e compartimentados. Esse novo espírito científico mobiliza um saber que articula as disciplinas, de um modo fecundo.

Morin (2010) promove uma breve contextualização, destacando que até o final da primeira metade do século XX os princípios do conhecimento se pautavam pela separação homem-natureza, em que se eliminava tudo que fosse natural,

separava-se o sujeito do objeto, em defesa de um conhecimento objetivo, pela eliminação da subjetividade.

Entretanto não se pode desconsiderar, assinala Morin, que as estruturas mentais dos sujeitos humanos são atravessadas pelas condições históricas, sociológicas e culturais. Para além de uma ciência ou de um conhecimento que quantifica, faz-se necessário considerar que nem tudo pode ser quantificado. Morin pergunta “[...] como se quantificar o sujeito humano. Dor e amor não podem ser quantificados” (MORIN, 2010, p.30), desse modo, Morin está na defesa do conhecimento complexo, isto é, aquele que considera o ambiente social e cultural significando nos organismos biológicos. Para tanto defende a urgência de uma reforma no pensamento e no ensino, caracterizada por uma busca do conhecimento do todo e das partes, pela consideração da multidimensionalidade, da contextualização, do contrário o conhecimento seria um conhecimento mutilado.

Importante destacar que o estudo das partes não deve ser entendido na lógica da fragmentação cartesiana, caracterizada pelo conhecimento de dados isolados. As informações, os dados, devem ser situados, em seu contexto, para fazer sentido, numa proposta de união dos conhecimentos, pela transdisciplinaridade, buscando-se ainda o conhecimento da condição humana. Para tanto seria necessário ensinar diversidade cultural, para verificar também o que todos temos em comum, de modo a se promover uma consciência global, a consciência local e a inter-relação entre o local e o global. Para Morin, a literatura, a poesia e as artes são fundamentais nesse processo de compreensão da condição humana. Nesse sentido a estética e a ética ajudam a compreender a condição humana.

Compreendendo esse desafio da contemporaneidade que o IFNMG - Campus Diamantina propõe as disciplinas do Núcleo Integrador (NI), como um investimento na transdisciplinaridade, nessa perspectiva de um novo fazer educativo, que contemple a condição humana, a diversidade cultural, sem fragmentar os saberes. A comunidade escolar, sobretudo os alunos, tem aderido à experiência da busca por uma formação mais transdisciplinar e que considere as subjetividades.

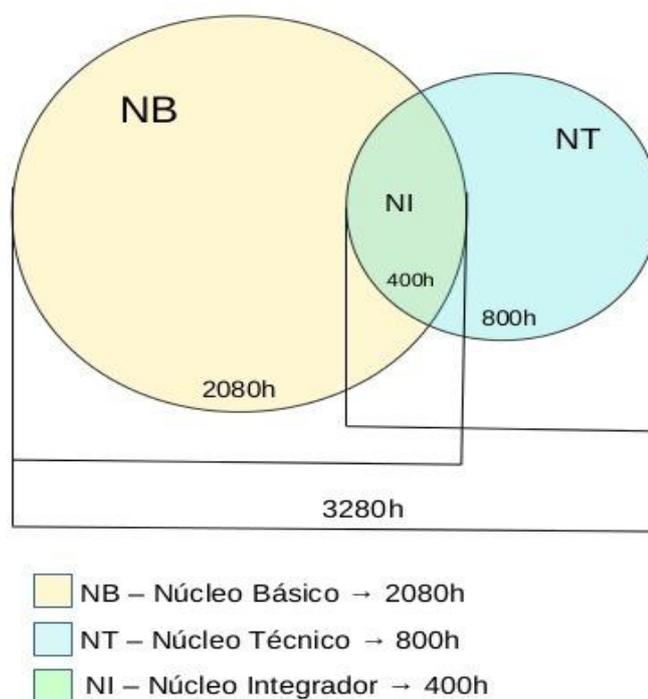
O Campus Diamantina do IFNMG inspirou-se na proposta inovadora desenvolvida pelo Campus Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná para desenvolver sua proposta pedagógica de Ensino. Um dos princípios que regem essa proposta é a Formação Cidadã de Sujeitos, que livremente precisam realizar escolhas e ter ciência das consequências delas. Outro princípio norteador é a Formação Integrada, a qual concebe a Educação como uma totalidade social uma vez que a Educação Geral se torna parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos. (IFNMG/2018).

Nesse sentido, a Matriz Curricular dos Cursos Integrados do Campus Diamantina é composta por três núcleos, a saber: Núcleo Técnico ou Tecnológico, Núcleo Básico e Núcleo Integrador.

O núcleo Técnico ou Tecnológico corresponde a 800 horas do Curso e é formado pelas disciplinas técnicas do Curso. O Núcleo Básico corresponde a 2080 horas e é formado pelas disciplinas propedêuticas. O Núcleo Integrador corresponde a 400 horas e tem por objetivo integrar o Núcleo Técnico e Núcleo Básico, por meio de disciplinas que contemplem este objetivo.

Os Cursos Integrados do IFNMG, Campus Diamantina, têm uma carga horária total de 3280 horas.

Figura 01: Carga horária do Ensino Médio Integrado – IFNMG - Campus Diamantina



Créditos da imagem: Maria Alice Gomes Lopes Leite. Fonte: Projeto Integrado do IFNMG - Campus Diamantina.

Após dois anos de atuação (2018 e 2019) fez-se necessária uma avaliação do processo. Essa avaliação poderia ter sido feita sob vários olhares: o olhar do docente, o olhar do discente, o olhar das famílias dos discentes, o olhar do corpo gestor, poderia ainda ter sido avaliado o Núcleo Técnico ou o Núcleo Básico. Este artigo se propõe a avaliar o Núcleo Integrador sob o olhar dos discentes dos três Cursos Técnicos Integrados do Campus Diamantina (Meio Ambiente, Teatro e Informática). A avaliação sob outros olhares será feita em outros trabalhos.

No quadro 01 temos os parâmetros norteadores do Núcleo Integrador.

Quadro 1 – PARÂMETROS DO NÚCLEO INTEGRADOR

Oferta mínima por semestre de carga horária	66h40min
Número de oferta de unidades curriculares	Decidido pelos Colegiados de Cursos levando em consideração: a necessidade de variedade de oferta, infraestrutura, dentre outros fatores.
Número mínimo de discente por turma	15
Número máximo de discente por turma	Definido pelo docente levando em consideração as condições de infraestrutura necessária para a oferta da unidade curricular e a modalidade da oferta: presencial ou semipresencial.
Forma de oferta das unidades curriculares	Presencial ou semipresencial. A possibilidade de oferta de unidade curricular semipresencial leva em conta os 20% da carga horária total do Curso permitido em lei.

Fonte: PPC dos Cursos integrados do IFNMG - Campus Diamantina

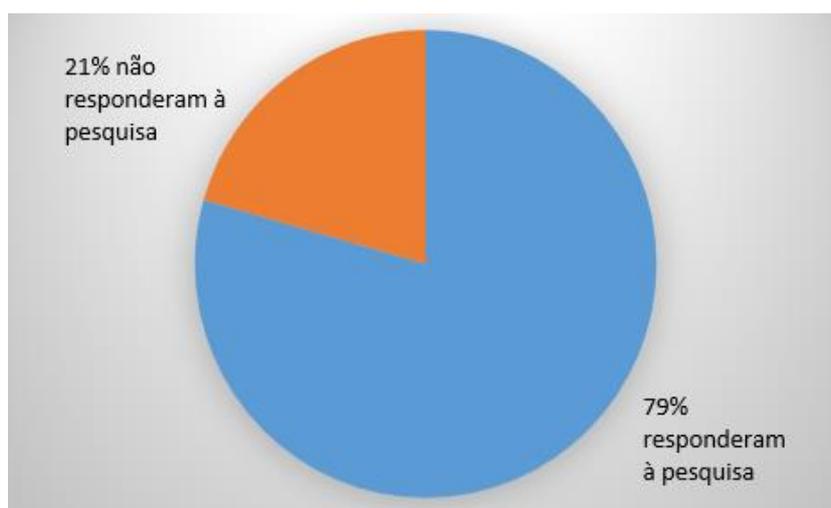
Foi feita uma pesquisa com os alunos dos três Cursos Integrados do Campus Diamantina, a saber: Curso em Técnico Integrado em Meio Ambiente, curso Técnico Integrado em Informática e Curso Técnico Integrado em Teatro, abordando três aspectos do Núcleo Integrador: número de horas cursadas pelos estudantes, as áreas de escolhas das disciplinas e as formas de avaliação dessas disciplinas.

Além disso, os alunos escreveram relatos de suas experiências mostrando pontos positivos e negativos.

II A PESQUISA

A pesquisa foi feita com 135 alunos, dos 170 regularmente matriculados nos três Cursos Integrados. Esse total corresponde a aproximadamente 79% do total de alunos. É importante ressaltar que a pesquisa foi anônima, isto é, nenhum aluno colocou qualquer forma que pudesse ser identificado pelas pesquisadoras. A pesquisa foi realizada em dezembro de 2019.

Gráfico 01 – Porcentagem dos alunos que responderam à pesquisa



Fonte: Dados as pesquisa. Arquivos da pesquisadora.

Foram consultadas as cinco turmas dos Cursos Técnicos Integrados do Campus Diamantina. Abaixo uma tabela com o número de alunos por turma que participaram da pesquisa. O questionário tinha cinco questões.

A **primeira pergunta** do questionário foi apenas para identificar o Curso e o ano que aluno estava cursando. Demonstramos esse quantitativo no quadro 02.

Quadro 02 – Número de alunos que participaram da pesquisa comparado ao número total de alunos

Curso	Ano	Número de alunos que participaram da pesquisa	Número total de alunos
Informática	1ª	37	37
Meio Ambiente	1ª	33	37
Teatro	1ª	22	34
Informática	2ª	19	33
Meio Ambiente	2ª	24	29

Fonte: Dados as pesquisa. Arquivos da pesquisadora.

Pelo quadro 02 podemos observar que houve uma pequena porcentagem de alunos que não respondeu ao questionário. Essas faltas se devem à ausência do aluno no dia em que a pesquisa foi realizada e/ou escolha do aluno em não responder, já que a participação foi espontânea.

Uma observação em relação ao quadro 02 é que não aparece o segundo ano do Curso de teatro. O Curso Técnico Integrado em Teatro iniciou-se apenas em 2019 e, portanto, só havia uma turma na época em que o questionário foi respondido.

A **segunda pergunta** do questionário foi: “Quantas horas de Núcleo Integrador você já cursou?”

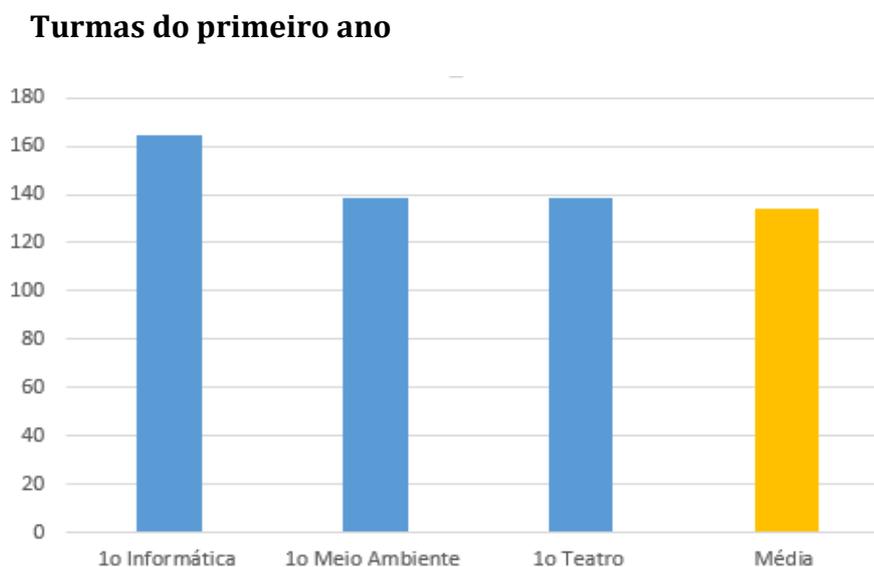
Essa pergunta foi feita na tentativa de mostrar quão desigual é a escolha dos alunos em relação à quantidade de disciplinas que devem ser cursadas a cada ano. Alguns alunos tentam vencer as 400 horas nos dois primeiros anos. Já outros alunos, diluem as 400 horas nos três anos do Curso. Separamos os alunos nos três Cursos: Meio Ambiente, Informática e Teatro e colocamos, no gráfico 02, os dados obtidos na pesquisa.

Se a carga horária do Núcleo Integrador é de 400 horas esperava-se que a média de horas cursadas por ano fosse de aproximadamente 134 horas por ano.

O que foi obtido pela pesquisa foram valores acima da média esperada. Nas turmas do primeiro ano deve-se destacar a turma de Informática que, em média, cursou 164,6 horas em apenas um ano. A turma de Teatro cursou 138,6 h, em média e a turma de Meio Ambiente cursou, em média, 138,4 h.

O gráfico 02 mostra esses valores com destaque a média.

Gráfico 02 – Número de horas cursadas no Núcleo Integrador

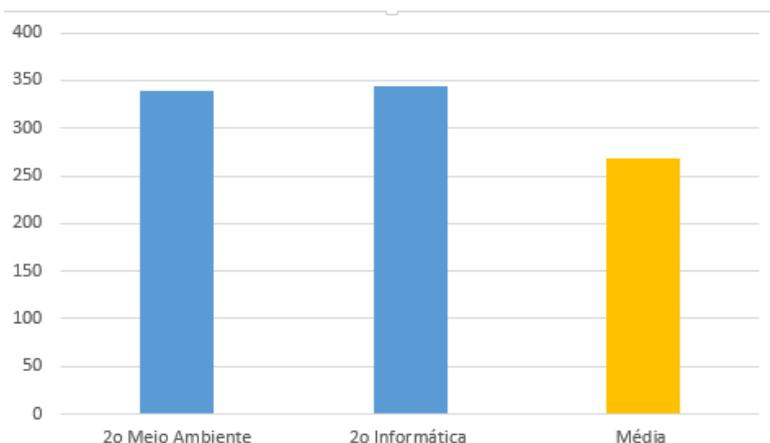


Fonte: Dados da pesquisa. Arquivos da pesquisadora.

Já as duas turmas do segundo ano apresentam uma carga horária bem semelhante, mas, também, acima da média. A turma de segundo ano de Informática cursou 343,5 h, em média, enquanto a turma de Meio Ambiente cursou 339,1 h, em média. Se houvesse uma divisão igualitária nos três anos, as turmas deveriam ter cursado 268 h, em média. No gráfico 03, esses valores estão mostrados, com destaque para a média.

Gráfico 03 - Número de horas cursadas no Núcleo Integrador

Turmas do segundo ano



Fonte: Dados da pesquisa. Arquivos da pesquisadora

A **terceira pergunta** do questionário foi: “As disciplinas as quais você já cursou no Núcleo Integrador foram de sua área ou de área diferente da sua?”

São ofertadas semestralmente um número de disciplinas para o aluno escolher quais cursará. A oferta das disciplinas segue uma orientação do PPC conforme o quadro 01, da página 2. A direção de ensino, juntamente com os Coordenadores de Curso, determina quais áreas deverão ser contempladas e qual a carga horária que deve ser ofertada no semestre. O PPC de cada um dos três Cursos ofertados contém a listagem das disciplinas e, entre elas, são escolhidas quais serão ofertadas naquele semestre. O aluno, juntamente com seu mediador⁴⁹, escolhe as disciplinas que irá cursar no semestre. Vale pontuar que há proposição de outras disciplinas não elencadas nessa listagem, conforme solicitação dos alunos e ou desejo do docente ofertar.

A nossa compreensão é a de que o Núcleo Integrador, de fato, deve caracterizar pelo dinamismo, flexibilidade e atualização em relação aos importantes temas e saberes demandados no momento.

Importante destacar que apenas 10% dos alunos que responderam ao questionário escolheram exclusivamente disciplinas de sua área. Os que escolheram apenas disciplinas de outra área correspondem a 28%. Os que escolheram disciplinas tanto de sua área quanto de outras áreas correspondem a 62%. O gráfico 04 nos mostra esses valores.

Consideramos esse um dado é animador, uma vez que se pretende, com a oferta do Núcleo Integrador, justamente possibilitar ao aluno a oportunidade de

⁴⁹ O mediador é um servidor, escolhido pelo aluno, para orientá-lo em seu percurso formativo.

incursão por diferentes áreas do saber, de modo a garantir uma Formação integral, omnilateral e a interdisciplinaridade. As disciplinas ofertadas no Núcleo Integrador, tem extrapolado a obrigação curricular (o que os nossos PPC's nomeia de flexibilização curricular), para se contemplar uma Formação que considere saberes globais, e, sobretudo, os saberes locais, como é o caso das disciplinas “Mundo do uai: História de Diamantina”, “Literatura do Vale Jequitinhonha”, ou ainda “Do Vale para o Mundo”, “Patrimônio Cultural”.

Há ainda disciplinas que contemplam a dimensão humana, ética, estética, comportamental quando se busca responder às inquietações existenciais, como é o caso das disciplinas “13 razões para...”, “O Corpo Comunicador”, “Consumo e Meio Ambiente”, “Ética Profissional”, “Cibercultura”, “Cultura de Tradições Brasileiras”, “Orientação Vocacional”, “A Bioquímica das Drogas e Algo Mais”, dentre outras.

Enfim, as disciplinas do Núcleo Integrador, de modo geral, estão afinadas com uma Educação ajustada para o princípio ético da solidariedade, quando se contempla diferentes dimensões seja ecológica, social, política, humana, étnica, estética, afetiva, tecnológica, epistêmica, etc.

Nesse sentido, a reflexão de Paula Yone Stroh (2010)- evocando Edgar Morin (2010)- é bastante oportuna, quando destaca que é imperioso pensar uma Educação compromissada com o desafio contemporâneo de “assegurar a sustentabilidade da humanidade no planeta, no interior de uma crise de civilização de múltiplas dimensões...” (STROH, p. 9, 2010).

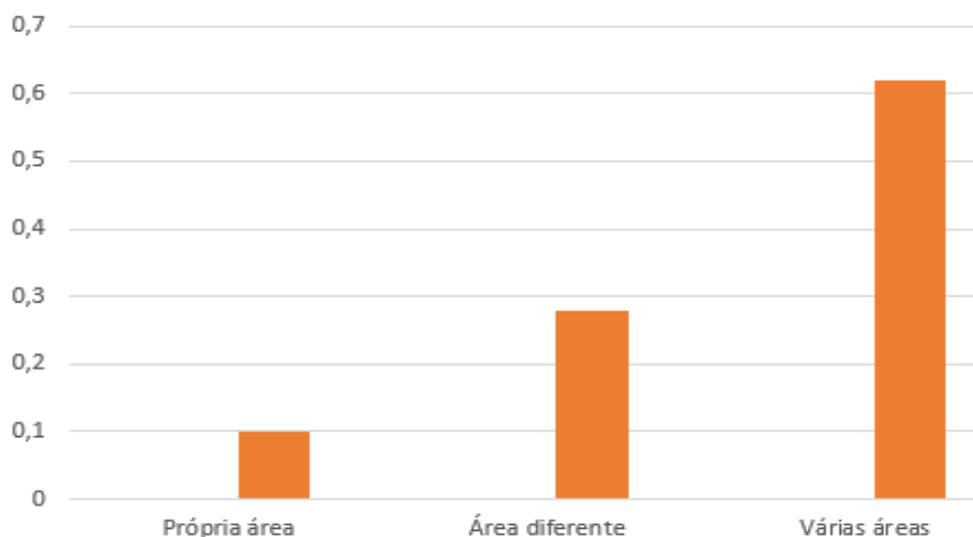
Stroh (2010) ainda adverte, na esteira de Morin, sobre a inseparabilidade, a interdependência e a interpenetração das múltiplas dimensões da civilização, o que nos impõe uma reforma epistemológica da noção de desenvolvimento. Isso requer também, acrescentamos, repensar o fazer educativo. Um dos caminhos é considerar o nosso compromisso, enquanto educadores, qual seja, pensar a sustentabilidade da sociedade brasileira, considerando o local, a terra, a cultura, a nossa identidade, os saberes locais e a sua complexa relação com os saberes globais.

Nesse particular, a oferta das disciplinas do Núcleo Integrador é um avanço a ser considerado na perspectiva de um novo fazer educativo, sobretudo porque é também um modo de considerar as subjetividades, uma vez que é permitido ao aluno escolher as disciplinas que deseja cursar, ou seja, passa por “um querer”, por um exercício de autonomia.

Os dados que aparecem no gráfico 4 são animadores porque 65% dos alunos contemplam disciplinas tanto da área do Curso para o qual se matriculou, quanto “fora” da área técnica. “Fora” aqui entre aspas porque compreendemos que não há saber “fora”, uma vez que todos os saberes e dimensões devem ser dialógicos.

Apresentamos os dados em gráfico para uma melhor visualização:

Gráfico 04 – Como os alunos escolhem as disciplinas do Núcleo Integrador



Fonte: Dados da pesquisa. Arquivos da pesquisadora.

As formas de avaliar devem também estar afinadas com o fazer educativo, assim propomos uma **quarta pergunta do questionário de pesquisa**: “Como foram as avaliações nas disciplinas que você fez?”

- Provas.
- Seminários.
- Trabalhos de campo.
- Trabalhos escritos extraclasse.
- Outra forma de avaliação. Citar qual:

Quando foi feita a pesquisa esperávamos que a forma de avaliação no Núcleo Integrador fosse uma forma inovadora por se tratar de um projeto de vanguarda. Ao contabilizar as respostas nos deparamos com a seguinte amostragem no quadro 02.

Quadro 02 – Tipos de avaliações no Núcleo Integrador

TIPO DE AVALIAÇÃO	NÚMERO DE RESPOSTAS
PROVA	122
SEMINÁRIO	114
TRABALHO DE CAMPO	61
TRABALHOS ESCRITOS EXTRACLASSE	72
AVALIAÇÃO PRÁTICA	12
EXPOSIÇÃO	1
AUTO AVALIAÇÃO	2

O número de respostas obtidas foi igual a 384. Isto nos mostra que uma mesma disciplina teve mais um tipo de avaliação, ou seja, houve variação nos modos de avaliar, o que é algo bastante positivo uma vez que diferentes modos de avaliar

pressupõem diferentes habilidades e ou competências trabalhadas. Entretanto, dois dados merecem a nossa atenção: apenas dois alunos mencionaram a autoavaliação. Com os dados obtidos não foi possível concluir porque essa resposta apareceu apenas duas vezes. O outro dado perturbador é o fato de a forma de avaliação ainda se concentrar no modelo “prova”. Portanto, fazemos as seguintes provocações: considerando a natureza das disciplinas ofertadas no Núcleo Integrador, urge pensar os nossos processos avaliativos.

Cumpramos destacar, também, que caberia uma pesquisa de sondagem com os professores ofertantes das disciplinas para verificar as opções por determinadas formas de avaliação e como ele concebe o processo avaliativo.

É preciso considerar que a proposta do Núcleo Integrador é primar pela Integração, pelo princípio da interdisciplinaridade, pela convergência dos

fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social. (PPC IFNMG, 2019, p. 52)

Mais uma vez evocamos Morin (2018), em sua obra “A cabeça bem-feita: repensar, a reforma, reformar o pensamento”, na qual combate a escola que ensina a isolar os objetos de seu meio ambiente, separar as disciplinas, em vez de reconhecer as suas correlações. Ele critica ainda o modelo de escola que ensina a “dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar”, a “reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.” (MORIN, 2018, p. 15).

Será que os modelos avaliativos não estariam orientados para o isolamento dos objetos de seu meio ambiente? Será que esses modelos avaliativos não estariam comportando a fragmentação ou se abrem para a criação de produtos (que seria o ideal), por parte dos docentes e discentes? Outra questão a pensar: caberia nesse projeto avaliações ou o exercício do “criar”, de modo que o docente e discente demonstrassem que sentido esses saberes mobilizados tem para essas subjetividades? Pensamos que a segunda opção faria mais sentido com a proposta do Núcleo Integrador.

Se queremos que as disciplinas façam sentido para a vida do discente - e para o docente também - como mensurar, quantificar isso em nota? Seria possível atribuir notas diferenciadas para a pergunta: que sentido esses saberes tem para você? Não é uma proposta de abolição do processo avaliativo; pelo contrário, ele funciona como elemento da aprendizagem. A questão é problematizar o que estamos avaliando, como, para quê?

Assim evocamos novamente Morin, na consideração de que as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus

conjuntos, muito por causa dos equívocos de concepção de ensino, na forma como o ensino é conduzido, entendido, conforme já problematizamos. Nosso empenho deve ser, pois, o de garantir as aptidões naturais, sobretudo na maneira de avaliar.

Para Morin (2018), cabe pensar o problema do Ensino, na consideração de que a compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los, uns com os outros foi um produto de uma escola que atrofiou a qualidade fundamental da mente humana, que é a aptidão para contextualizar e integrar.

O autor acrescenta que os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos, não se conjugam para alimentar um pensamento que seja capaz de considerar a situação humana “no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época” (MORIN, 2018, p. 17).

Se estivermos em alguma contradição entre o ensinar e avaliar, cabe amorosamente lidar com a desordem, com as contradições e encaminhar para o entendimento e mudança. É preciso ainda considerar que, no espaço escolar, estamos todos em processos de aprendizagens, e, sobretudo, temos como desafio as “desaprendizagens” daquilo que nos foi ensinado erroneamente e que nos mutilou.

O grande desafio é, portanto, integrar os conhecimentos para conduzir a vida. Nesse sentido é que fizemos a **quinta pergunta** do questionário:

“O que as disciplinas do Núcleo Integrador trouxeram para você?”

A grande maioria dos alunos, cerca de 123 alunos pesquisados, escreveram que o Núcleo Integrador trouxe benefícios para ele.

Abaixo alguns depoimentos dos alunos.

Muitas disciplinas do Núcleo Integrador me ajudaram em disciplinas do Núcleo Básico e mudaram a minha visão de mundo em relação a muitos assuntos.

As disciplinas do Núcleo Integrador melhoraram a minha organização de horários e me trouxeram conhecimentos novos.

Muito aprendizado, conheci áreas que eu não conhecia, expandindo minha mente. (Depoimento dos Alunos)

Mas não podemos deixar de registrar os depoimentos de alunos que não veem no Núcleo Integrador um espaço de aprendizagem e crescimento.

Nada!

Cansaço, dor de cabeça, e atrapalha os estudos para a prova.

Não gosto do Núcleo Integrador. Seria mais proveitoso ter aula de manhã normal e técnico à tarde. Na minha opinião Núcleo Integrador é irrelevante. (Depoimento dos Alunos)

Não esperávamos uma unanimidade nas respostas, mesmo porque romper com uma concepção tradicional e arraigada de modelo escolar requer tempo e mudanças de paradigmas em relação ao ensino e em relação à concepção humana também.

Compreendemos que estamos diante de um desafio de unir o que foi historicamente separado: a cultura das humanidades e a cultura científica, conforme Edgar Morin (2018) nos faz crer. O modelo de disciplinas no Núcleo Integrador é um movimento inicial, uma vez que essa integralização ainda se faz tímida. Ao retomarmos a figura 1, da página 3, percebemos que é possível potencializar esse nosso modelo, de forma a contemplarmos uma poli e multidisciplinaridade, para além das disciplinas do Núcleo Integrador. Isto equivale pensar que um Ensino em que as ciências sejam consideradas na sua multidimensionalidade, enquanto sistemas complexos, conforme já mencionamos,

(t)rata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes.

Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2018. p. 25).

Dito, de outro modo, ainda podemos fazer mais para que haja a convergência das ciências humanas, das ciências naturais, da cultura das humanidades e da Filosofia, orientadas para uma tomada de consciência da coletividade, da nossa condição planetária, da nossa condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentou-se como os discentes dos Cursos Integrados do IFNMG, Campus Diamantina veem o Núcleo Integrador, como escolhem as disciplinas que irão cursar e como são avaliados.

A pesquisa mostrou que a grande maioria dos alunos concebe o Núcleo Integrador como forma de ampliar seus conhecimentos, de auxiliar em disciplinas do Núcleo Básico e de melhorar a organização.

Os dados obtidos mostraram que há discentes que não conseguem conceber o Núcleo Integrador como um avanço no PPC dos Cursos Técnicos Integrados do

IFNMG, Campus Diamantina. Embora sejam minoria, suas opiniões não podem ser descartadas já que, segundo Luckesi,

o ato de avaliar, como temos visto, subsidia o gestor (no caso, o educador) nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade que administra (no caso, o ensino) (LUCKESI, 2011, p.261).

Cumpramos afirmar que estamos ainda galgando esse desafio contínuo de uma educação para uma cabeça bem-feita (conforme postulado pro Edgar Morin), no desejo de que a experiência das ofertas de disciplinas do Núcleo Integrador ajude a responder aos desafios da globalidade e da complexidade da condição humana social, política, nacional, local e planetária.

Quando retomamos a figura 1, ainda visualizamos um quadro com as disciplinas do Núcleo Básico, sobretudo das ciências humanas, em seu interior, ainda compartimentadas. É preciso perguntar de que modo elas estão orientadas ou sendo conduzidas para o conhecimento da condição humana?

Fica a imperiosa lição de Morin em relação ao papel das ciências humanas, qual seja o de considerar os habitantes da terra “não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade -, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase.” (2018, p.45).

As artes, de modo geral, pintura, cinema, literatura, escultura, poesia, música, teatro, dentre outras, nos colocam diante de uma dimensão estética de existência, portanto trazem também um pensamento profundo sobre a condição humana. Assim faz-se necessária a convergência dos diversos ensinamentos e mobilização das diversas ciências e disciplinas, sobretudo para ensinar a enfrentar as incertezas.

Referências

1. PPC Consultados:

Plano de Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2016.

Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2016.

Plano de Curso Técnico em Teatro Integrado ao Ensino Médio. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina, 2019.

2. Bibliografias

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011

MORIN, Edgar. *Saberes Globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar; participação de Marcos Terena*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 24ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2011

_____; VIVERET, Patrick. *Como viver em tempo de crise?* Tradução Clóvis Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015

STROH, Paula Yone. Introdução. In: MORIN, Edgar. *Saberes Globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar; participação de Marcos Terena*. Rio de Janeiro: Garamond, (2010 pp.9-12)

13 razões...

Ana Flávia Costa da Silveira Oliveira

André Silva de Oliveira

Resumo: Globalmente os suicídios são a segunda principal causa de mortalidade prematura em indivíduos de 15 a 29 anos e a terceira causa para pessoas na faixa etária de 15 a 44 anos. Em 2015, a grande maioria, ou seja, 78% dos suicídios foi concluída em países de baixa e média renda, e o Brasil tem seguido a tendência mundial, apresentando um aumento de 56% nas taxas de mortalidade por suicídio entre 1980 e 2011. Além disso, ocorreram, de 2000 a 2015, 11.947 mortes por lesões autoprovocadas intencionalmente em indivíduos de 10 a 19 anos. Uma abordagem de saúde pública estabelecida para prevenção do suicídio é a notificação precisa e responsável na mídia e na indústria de entretenimento, podendo ocorrer a partir de documentários, filmes, séries ou reportagens. Contudo, estudos têm demonstrado que nem sempre essas abordagens têm sido eficientes, e, em alguns casos, têm levado ao aumento do risco de comportamento suicida subsequente, conhecido como contágio do suicídio, já que indivíduos vulneráveis podem se identificar com o protagonista. A partir desse cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Diamantina decidiu ofertar em seu Núcleo Integrador uma disciplina intitulada “13 Razões para...”. A oferta da disciplina teve como objetivo fazer uso da famosa série “*Thirteen Reasons Why*”, considerando seu impacto e as possibilidades interdisciplinares que essa série proporciona. A proposta mostrou-se uma importante oportunidade para que os adolescentes que atravessam algum problema relacionado à temática pudessem se unir a outros em torno do tema, seja pela curiosidade ou um senso de responsabilidade coletiva para pensarem sobre questões e enfrentamentos que são de pleno interesse de todos.

1. INTRODUÇÃO

Infelizmente o suicídio tornou-se um fenômeno mundial (Bachmann, 2018). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2015, cerca de 800.000 suicídios foram documentados em todo o mundo. (OMS, 2017).

Globalmente, os suicídios são a segunda principal causa de mortalidade prematura em indivíduos de 15 a 29 anos e a terceira causa para pessoas na faixa etária de 15 a 44 anos (Bertolote & Fleischmann, 2002a). Em 2015, a grande maioria, ou seja, 78% dos suicídios foi concluída em países de baixa e média renda (OMS, 2017).

Quando a OMS iniciou a documentação de suicídios, as taxas mais altas foram detectadas no Japão. Posteriormente, o pico mudou para a Europa Oriental e depois para a Ásia (Bertolote & Fleischmann, 2002a), com China e Índia representando 30% do número absoluto de suicídios em todo o mundo (Bertolote & Fleischmann, 2002b). Os colaboradores da OMS supõem que o número de suicídios completos suba para 1,53 milhão por ano até 2020 (Bertolote & Fleischmann, 2002^a; Bachaman, 2018).

A taxa de mortalidade anual global foi estimada em 10,7 por 100.000 indivíduos em 2015, com variações entre grupos etários e países, o que equivale a 1 milhão de óbitos, correspondendo a 1,4% da mortalidade mundial, variando a 0,5% nas regiões africanas (excluindo a região do Mediterrâneo Oriental) e a 1,9% na região do Sudeste Asiático (Bachmann, 2018; Värnik, 2012).

De maneira informativa, o Brasil tem seguido a tendência mundial, e apresentou um aumento de 56% nas taxas de mortalidade por suicídio entre 1980 e 2011 (Waiselfisz, 2014), com o número de óbitos a cada 100 mil habitantes subindo de 4,9 para 6,2 no período de 2000 a 2012 (Machado & Santos, 2015). Esses dados fazem com que o Brasil ocupe a oitava posição de mortalidade por suicídio entre todos os países, e essas taxas variam entre suas regiões (Coelho *et al*, 2016). De acordo com os estudos conduzidos por Júnior *et al* (2019), a maior taxa de crescimento dos casos de suicídio ocorreu na região Nordeste, com 2,30%, enquanto, nas regiões Norte e Sudeste, as taxas de crescimento foram de 1,73% e 1,41%, respectivamente. Ocorreu um decréscimo na região Sul de -0,57%, e a região Centro-Oeste apresentou uma tendência estacionária, com -0,22%.

2. SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA

Cicogna, Hillesheim & Hallal (2019) conduziram um estudo sobre mortalidade por suicídio em adolescentes brasileiros e pondera na sua introdução baseada em Shain (2016,p.02) que:

A adolescência é um período de transição em que o indivíduo é especialmente vulnerável a reagir com atitude suicida em resposta a conflitos. História de adoção, homossexualidade, bissexualidade ou o questionamento da orientação sexual, história de abuso sexual, depressão e outros transtornos psiquiátricos, estresse pós-traumático, abuso de substâncias e uso patológico de internet estão entre fatores de risco para

o suicídio entre adolescentes. Além disso, adolescentes são mais influenciáveis por exposição midiática do que adultos e podem imitar comportamentos vistos na televisão, com potencial para epidemias de suicídio quando o assunto é exposto.

A análise realizada por Cicogna, Hillesheim & Hallal (2019) indicou que de 2000 a 2015, no Brasil, ocorreram 11.947 mortes por lesões autoprovocadas intencionalmente em indivíduos de 10 a 19 anos. Isso representa 8,25% do total de óbitos por suicídio em todas as faixas etárias no período. A maior parte (85,32%) dos suicídios na faixa etária estudada aconteceu em adolescentes de 15 a 19 anos. A maioria dos óbitos por suicídio em adolescentes no Brasil, no período, ocorreu na população masculina (67,31%) e a proporção da mortalidade entre a população masculina e a feminina foi de 2,06:1 em todo o período. O coeficiente de mortalidade por lesões autoprovocadas intencionalmente na faixa etária de 10 a 19 anos em ambos os sexos no Brasil em 2000 foi de 1,71 óbito a cada 100.000 habitantes. Em 2015, o coeficiente foi de 2,51. Esses resultados representam crescimento de 47% na mortalidade por suicídio em adolescentes no Brasil no período estudado.

O suicídio corresponde ao desejo consciente de morrer e à noção clara do que o ato executado pode gerar (Araújo *et al.*, 2010). Braga & Dell-Aglio (2013), citando Werlang *et al* (2005), indicam que o comportamento suicida ocorre em 3 etapas:

1. ideação suicida (pensamentos, ideias, planejamento e desejo de se matar): é considerado o primeiro “passo” para efetivação do suicídio e é um excelente preditor para o mesmo;
2. tentativa de suicídio;
3. suicídio consumado.

Braga & Dell-Aglio (2013) insistem ainda no fato de que o ato de suicídio é precedido de alertas diretos e indiretos que apontam para a ideação suicida. Somado a isso, o trabalho de Espinoza-Gomez *et al* (2010) tem indicado que há grande probabilidade de, após uma primeira tentativa de suicídio, o indivíduo permanecer com a intenção suicida, indicando que outras tentativas podem ocorrer. Por isso, a atenção com o jovem, o olhar cuidadoso e investigativo, é realmente útil e pode interromper o processo suicida.

Trabalhos como o de Dutra (2002), Baggio *et al* (2009) e Prieto e Tavares (2005) têm indicado que a solidão é um sentimento comum entre adolescentes que tentam suicídio. Quando acompanhado, esses jovens indicam que sentem falta de companhia para dividir problemas, tristezas e frustrações, o que facilita o desenvolvimento de problemas afetivos, comportamentais e emocionais. Os autores indicam ainda que a falta de convivência com os pares desde a infância torna-se fator de risco para suicídio na adolescência, logo o problema perpassa a primeira fase da vida chegando à adolescência.

Magnani & Staudt (2018) indicam a propensão do risco adolescente citando Senna & Dessen (2012:77), referindo que (...) é na adolescência que o jovem busca apropriar-se de seu papel social, e é neste momento de construção de identidade, que o adolescente procura maior aceitação em grupos sociais (...).

Silva e Madeira (2014) indicaram em seu estudo sobre recuperação de adolescentes que chegaram à tentativa de suicídio que as relações familiares e com os pares são fundamentais quanto ao cuidado, à proteção e ao pertencimento do jovem, propiciando uma recuperação saudável, conduzindo o adolescente ao arrependimento da prática suicida. O papel familiar é importantíssimo nesse aspecto, como relata Miller *et al* (2013) sobre a possibilidade de que pais com estilo parental permissivo ou negligente podem facilitar condições de risco para o suicídio.

Barbosa *et al* (2016) defende que o *bullying* e suicídio são dois fenômenos totalmente interligados, já que casos no mundo inteiro de jovens que se suicidaram por conta do fenômeno *bullying* são inúmeros e ocorrem, em sua maior parte, no ambiente escolar. Estudo conduzido por Alavi *et al* (2017) indicou que 77% dos adolescentes pesquisados sofreram *bullying*, enquanto 68,9% tiveram ideação suicida na apresentação. Enquanto controlava idade, sexo, série, diagnóstico psiquiátrico e abuso, uma história de *bullying* foi o preditor mais significativo de ideação suicida. Os indivíduos deste estudo que relataram *bullying* cibernético tiveram 11,5 vezes mais chances de ter ideação suicida documentada na apresentação, enquanto os indivíduos que relataram *bullying* verbal tiveram 8,4 vezes mais chances. O combate a essa prática nociva é necessária e urgente para preservar a vida dos jovens.

Outro fator intrinsecamente relacionado às causas de suicídio na adolescência está atrelado ao gênero. Estudo conduzido Toomey, Syvertsen &

Shramko (2018) com adolescentes nos Estados Unidos indicou que quase 14% dos adolescentes que relataram uma tentativa de suicídio anterior apresentaram disparidades por identidade de gênero. Os adolescentes do sexo feminino para masculino relataram a maior taxa de tentativas de suicídio (50,8%), seguidos pelos adolescentes que identificaram como não exclusivamente masculino ou feminino (41,8%), adolescentes do sexo masculino para feminino (29,9%), adolescentes que ainda não se decidiram (27,9%), adolescentes do sexo feminino (17,6%) e adolescentes do sexo masculino (9,8%). Identificar-se como não-heterossexual exacerbou o risco para todos os adolescentes, exceto aqueles que não se identificaram exclusivamente como homem ou mulher (isto é, não-binários). Para os adolescentes trans, nenhuma outra característica sociodemográfica como *bullying*, renda, rejeição familiar ou social, entre outros, foi associada a tentativas de suicídio. Os autores defendem que os esforços de prevenção ao suicídio para a população transgênero adolescente deve ser maior.

Em virtude do crescimento substancial das taxas de suicídio global entre adolescentes, têm surgido campanhas de conscientização do suicídio com o objetivo de prevenir novas fatalidades. Uma abordagem de saúde pública estabelecida para essa prevenção é a notificação precisa e responsável do suicídio na mídia e na indústria de entretenimento, seja através de documentários, filmes, séries ou reportagens (Bridge *et al*, 2019). Contudo, estudos têm demonstrado que nem sempre essas abordagens têm sido eficientes, e, em alguns casos, tem levado ao aumento do risco de comportamento suicida subsequente, conhecido como contágio do suicídio, já que indivíduos vulneráveis podem se identificar com o protagonista (Gould, Jamieson & Romer, 2003; Ackerman *et al*, 2018).

3. O NÚCLEO INTEGRADOR E A PREOCUPAÇÃO COM O RISCO DE SUICÍDIO NOS JOVENS DO IFNMG - CAMPUS DIAMANTINA

Em 2017, a empresa de streaming Netflix lançou a série “*13 Reasons Why*” (13 razões para...) baseada em um livro com mesmo nome que trata de “13 razões para” que a protagonista da série consumasse o ato de suicídio. A série foi bem recebida pelo público, aclamada pela mídia e reiniciou o debate sobre o contágio do suicídio. Bridge *et al* (2019) conduziu um estudo para estimar a associação entre o

lançamento da série e as taxas de suicídio nos Estados Unidos. O estudo, após contabilizar os efeitos sazonais e uma tendência crescente subjacente nas taxas mensais de suicídio, detectou que a taxa geral de suicídios entre crianças de 10 a 17 anos aumentou 28,9% no mês imediatamente após o lançamento de 13 razões, em relação às taxas previstas correspondentes. Contrariamente às expectativas, essas associações eram restritas aos meninos. Entre as pessoas de 18 a 29 anos e de 30 a 64 anos não foi encontrada nenhuma mudança significativa no nível ou tendência de suicídio após o lançamento da série.

Apesar dos dados, a série apresenta o lado positivo de chamar atenção da sociedade para a temática e cria uma possibilidade de uma abordagem mais interativa com os adolescentes, inclusive no contexto educacional. Nessa proposição, abordar a temática no ambiente escolar ganha uma nova força, quando dialoga com o universo do adolescente, usando como gatilho elementos culturais que são de interesse do jovem como a série *13 Reasons Why*.

A partir desse cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Campus Diamantina decidiu ofertar em seu Núcleo Integrador uma disciplina intitulada “13 Razões para...”. A disciplina objetivou fazer uso da série visando seu impacto e as possibilidades interdisciplinares que a série proporciona. Torna-se possível abordar questões como *bullying*, assédio sexual, racismo, aborto e solidão – temas inquestionavelmente relevantes e sérios, que devem ser debatidos franca e frequentemente em uma sociedade, na qual o suicídio entre adolescentes atinge números assustadores. Nesse ínterim, aulas expositivas visando reflexões e diálogo, conjugadas com rodas de conversas com trocas de experiências, permitem que as demandas relacionadas venham dos próprios alunos. Dessa forma, a disciplina procura rastrear casos nos quais tais assuntos possam ser discutidos, buscando oferecer acompanhamentos aos alunos, o que é feito em parceria com o Núcleo de Assuntos Estudantis e Comunitário (NAEC) do Campus.

4. UM EXEMPLO DE VIVÊNCIA: AS MOTIVAÇÕES RACISTAS

Abordamos temas sensíveis na disciplina e procuramos encontrar o lastro das ideias que cercam o tema. A questão do racismo é recorrente, sabemos que ele pode causar fragilidade emocional em diferentes níveis, de forma individual e

coletiva. Procuramos tratar o assunto dentro de um contexto de ocorrência real. Iniciamos a discussão trazendo para a sala de aula James Watson, que recebeu o prêmio Nobel de Medicina em 1962 pelo descobrimento da estrutura do DNA. Ele afirmou em entrevista ao Jornal Britânico *"The Sunday Times"* que existem diferenças intelectuais entre o negro e o branco (LEAKE, 2007). Discutimos esse assunto, mostrando que a infelicidade e o erro dessa declaração se compara em intensidade à contribuição científica de Watson. A questão é, mais importante que combater - James Watson - por suas declarações, é necessário combater as ideias com as quais ele e outros possivelmente utilizam para formular tais pensamentos. E quando procuramos, encontramos temas da ciência e da história da ciência que estão de forma desconcertantemente implicados. A teoria evolutiva foi reconhecidamente mal aplicada socialmente trazendo suposta justificativa científica para a discriminação racial. O que escapa a muitos é que o próprio Darwin, maior ícone da teoria evolutiva, é parte do problema quando afirma em um de seus livros que o negro é mais próximo dos gorilas do que dos "homens civilizados" ou quando endossa pensamentos motivadores do nazismo⁵⁰, a necessidade de tratar essas afirmações são ainda mais graves quando o próprio MEC recomenda essa literatura para estudantes do Ensino Médio (MEC, 2000).

Autores importantes como Stephen Gold e Michael Rose tratam o assunto de forma curiosa (GOULD, 1999; ROSE, 2000). Por um lado, Darwin é desvinculado do problema (suas declarações nunca são citadas), e, por outro, a questão toda é colocada como sendo distorções e aplicações sociais descabidas do darwinismo.

Entretanto, quando o próprio Darwin está em cena, tudo fica mais difícil, ou seja, os outros distorcendo o darwinismo é uma história, mas, Darwin entendeu errado o Darwinismo? Quando analisamos o comportamento racista de Watson, vamos mais à fundo, trabalhando os seguintes questionamentos com os alunos:

⁵⁰ "Em algum período futuro, não muito distante sendo medido pelos séculos, as raças civilizadas do homem certamente irão exterminar, e substituir as raças selvagens por todo o mundo. Ao mesmo tempo os macacos antropomorfos, como destacou o Professor Schaaf, sem dúvida, serão exterminados. A distinção entre o homem e os seus aliados mais próximos será então muito mais ampla, pois intervirá entre o homem em um estado mais civilizado, como nós esperamos, até mesmo do Caucásio, e alguns macacos tão inferiores como o babuíno, em vez de como é agora entre o negro, ou o indígena australiano e o gorila. (...). Devemos, portanto, suportar o efeito, indubitavelmente mau, do fato de que os fracos sobrevivem e propagam o próprio gênero, mas pelo menos se deveria deter a sua ação constante, impedindo os membros mais débeis e inferiores de se casarem livremente como os sadios. Este impedimento poderia ser indefinidamente incrementado pela possibilidade de os doentes do corpo e do cérebro evitarem o matrimônio, embora isto seja mais uma esperança do que uma certeza".(Darwin, 1974)

como, à luz do darwinismo, podemos refutar a aplicação que o próprio Darwin fez de sua teoria? Não estamos por um lado combatendo e, por outro, endossando o caminho que leva ao racismo? Ou seja, James Watson, não poderia se defender utilizando conceitos darwinistas que são familiares a todos os estudantes de Ensino Médio? E agora, Watson foi racista ou cientista? A questão principal é tão delicada quanto difícil e reside no seguinte fato: o próprio darwinismo não é consenso na ciência. Não é uma verdade acabada. Mas aparece constantemente como se fosse, especialmente em livros didáticos.

James Shapiro (Universidade de Chicago), e vários outros pesquisadores que lecionam e pesquisam temas ligados à evolução em instituições como o Instituto Pasteur, Oxford, Princeton, MIT, tem publicado vários livros e artigos demonstrando não apenas a inadequação e incapacidade dos conceitos darwinistas frente a biologia do século 21, como também já estão, como equipe, trabalhando evolução em caminhos definitivamente não darwinistas⁵¹ (THE THIRD WAY OF EVOLUTION, 2014; DISCOVERY, 2020). Enquanto vamos expondo os dados e fomentando a discussão é nítida a surpresa e o interesse dos estudantes. Evidentemente não é a proposta esgotar o assunto, mas dar condições para a percepção de que qualquer assunto precisa ser adequadamente tratado.

Em outra via, seguimos o debate para a questão das falsas soluções. Uma falsa solução, além de não resolver, pode agravar a situação. Nesse ponto trazemos para a roda uma campanha lançada pelo SUS, em 2014, para combater o racismo. O ponto chave era a seguinte afirmação: “Em 2012, a taxa de mortalidade por doença falciforme entre pessoas pretas foi de 0,73 mortes (por 100,000 hab.) e de 0,28 (por 100.000 hab.) entre pardas; enquanto na população branca 0,08 (por 100.000 hab.)”. A chamada para a divulgação destes dados é “Diz que não existe racismo, mas...”. A anemia falciforme é uma doença genética que tem uma prevalência maior na população negra, logo, é completamente descabido atribuir esta estatística ao racismo. Essa campanha foi amplamente divulgada no site oficial, incluindo TV aberta e mídias sociais. Nesse ponto, trazemos para os estudantes o seguinte

⁵¹ A declaração: “Não cremos de modo nenhum na hipótese segundo a qual as mutações ao acaso e a seleção natural são capazes de realizar a complexidade da vida biológica. A teoria darwiniana precisa passar por um cuidadoso exame” é assinada por cerca de 900 doutores pertencentes a várias instituições de pesquisa ao redor do mundo (o Brasil está bem representado) em um manifesto público (Discovery, 2020).

questionamento: como a população negra está sendo ajudada com uma campanha falaciosa como esta? Na verdade, esta falsa ajuda configura uma segunda camada problemática que pesa sobre quem sofre por causa do racismo, o intuito pode ser qualquer outro, exceto realmente combater o problema.

Os adolescentes, mesmo no início de sua formação intelectual, estão cada vez mais convictos de que dominam vários assuntos e assumem posições precipitadas sobre questões complexas. É interessantíssimo e não raro, com o desenrolar da disciplina, vê-los percebendo que o estudo sério deve anteceder opiniões e posicionamentos. Fechando a abordagem sobre o racismo, os estudantes consideram altamente libertador conhecer um caminho intelectual e robustamente científico em que todo o ideário racista não tem o menor sentido e em paralelo percebem de onde vem boa parte do problema. Para genética clássica e especialmente a moderna, até a concepção de raça para seres humanos não faz sentido. Existe apenas uma raça, a humana.

5. CONCLUSÃO

A realidade do Campus Diamantina, em que o estudante pode cursar uma disciplina por escolha própria, abre uma grande oportunidade para os adolescentes que atravessam algum problema relacionado à temática. A oferta da disciplina proporcionou a união de todos que tinham seja curiosidade pelo tema ou algum enfrentamento pessoal, de modo a despertar um senso de responsabilidade coletiva, para juntos pensarmos sobre questões importantes que são de pleno interesse de todos, uma vez que envolve a existência e suas demandas.

Importante destacar que um estudo mostrou que a maioria dos adolescentes analisados, que tinham visto a série, o fizeram sozinhos e era mais prováveis de discutirem suas reações com colegas da mesma idade (81%) do que com os pais (35%) (Hong *et al*, 2018). Dessa forma, a oferta da disciplina e as reflexões aqui apontadas, ao lado dessas pesquisas, sinalizam para a necessidade de trazer para os nossos estudantes o lastro das ideias e valores que moldam a cultura moderna, como é fundamental a imersão no universo do adolescente, para que haja um distanciamento cada vez maior da ideação ao suicídio, num caminho encontrado pelo estudante, auxiliado pelos mestres, mas, de mãos dadas com seus pares.

Referências

ACKERMAN, J., *et al.* *Suicide reporting recommendations: media as partners in suicide prevention.* Disponível em: <https://suicidology.org/wp-content/uploads/2018/12/Suicide-Media-Reporting-Extended-4-merged-1.pdf>. Acessado em: 02/04/2020.

ARAÚJO, L.C.; VIEIRA, K.; COUTINHO, M. Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do Ensino Médio. *Psico-USF*, vol. 15, n. 1, p. 47-57, 2010.

BACHMANN, Silke. Epidemiology of Suicide and the Psychiatric Perspective. *Int J Environ Res Public Health*, vol. 15, n. 7, p. 1425, 2018.

BAGGIO, A.; PALAZZO, L.; AERTS, D.R.G.C. Planejamento suicida entre adolescentes escolares: Prevalência e fatores associados. *Caderno de Saúde Pública*, vol. 25, n. 1, p.142-150, 2009.

BARBOSA, A.K.L., *et al.* Bullying e sua relação com o suicídio na adolescência. *Id on Line Rev. Psic.*, vol.10, n. 31, p. 202-220, 2016.

BERTOLETE J.M., FLEISCHMANN A. A global perspective in the epidemiology of suicide. *Suicidology*, vol. 7, p. 7-8, 2002a.

BERTOLETE J.M., FLEISCHMANN A. Suicide and psychiatric diagnosis: A worldwide perspective. *World Psychiatry*, vol. 1, p. 181-185, 2002b.

BRAGA, L.L. & DELL'AGLIO, D.D. Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. *Contextos Clínicos*, vol. 6, n. 1, p. 2-14, 2013.

BRIDGE, J.A., *et al.* Association Between the Release of Netflix's 13 Reasons Why and Suicide Rates in the United States: An Interrupted Time Series Analysis. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, vol. 59, n. 2, p. 236-243, 2020.

CICOGNA, J.I.R.; HILLESHEIN, D.; HALLAL, A.L.L.C. Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. *J. Bras. Psiquiatr.*, vol.68, n.1, 2019.

COELHO, BM, *et al.* Do childhood adversities predict suicidality? Findings from the general population of the metropolitan area of São Paulo, Brazil. *PLoS One*, vol. 11, n. 5, p. e0155639, 2015.

DISCOVERY. *A Scientific dissent from Darwinism.* Discovery, 2007. Disponível em: <http://www.discovery.org/scripts/viewDB/filesDBdownload.php?command=download&id=660>. Acessado em: 22 de outubro de 2020.

DUTRA, E. Comportamentos autodestrutivos em crianças e adolescentes: Orientações que podem ajudar a identificar e prevenir. In: C.S. HUTZ (Ed.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. Porto Alegre, Casa do Psicólogo, p. 53-87, 2002.

ESPINOZA-GOMEZ, F., *et al.* Violencia doméstica y riesgo de conducta suicida en universitarios adolescentes. *Salud Publica Mexico*, vol. 52, n. 1, p.213-219, 2010.

GOULD, M., JAMIESON, P., & ROMER, D. Media contagion and suicide among the young. *Am Behav Sci.*, vol. 46, p. 1269–1284, 2003.

GOULD, S. J. *Darwin e os grande enigmas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JÚNIOR, A.D. *et al.* Mortalidade por suicídio na população brasileira, 1996-2015: qual é a tendência predominante? *Cad. Saúde Colet.*, vol. 27, n. 1, p. 20-24, 2019.

LEAKE, J. DNA pioneer James Watson is blacker than he thought. *The Sunday Times*, 2007. Disponível em: <https://www.thetimes.co.uk/article/dna-pioneer-james-watson-is-blacker-than-he-thought-bzjzb5sfkb2>. Acessado em 22 outubro de 2020.

MACHADO DB, SANTOS DN. Suicídio no Brasil, de 2000 a 2012. *J Bras Psiquiatr.*, vol. 64, n. 1, p. 45-54, 2015.

MAGNANI, R.M. & STAUDT, A.C.P. Estilos parentais e suicídio na adolescência: uma reflexão acerca dos fatores de proteção. *Pensando fam.*, vol. 22, n.1, p. 75-86 ,2018.

MEC- Ministério da Educação. *Parâmetro Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MILLER, A. B., SMYTHERS, C. E., WEISMOORE, J. T., & RENSHAW, K. D. The relation between child maltreatment and adolescent suicidal behavior: A systematic review and critical examination of the literature. *Clin Child Fam Psychol Rev.*, vol. 16, n. 2, p. 146–172, 2013.

PRIETO, D.; TAVARES, M.. Fatores de risco para suicídio e tentativa de suicídio: Incidência, eventos estressores e transtornos mentais. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, vol. 54, n. 2, p. 146-154, 2005.

ROSE, M. *O Espectro de Darwin: a teoria da evolução e suas implicações no mundo moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SENNA, S. R. C. M., & DESSEN, M. A. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 28, n. 1, p. 101-108, 2012.

SHAIN, B. Committee on Adolescence. Suicide and Suicide Attempts in Adolescents. *Pediatrics*, vol. 138, n. 1, p. e20161420, 2016.

SILVA, L. L. T., & MADEIRA, A. M. F. Tentativa de autoextermínio entre adolescentes e jovens: Uma análise compreensiva. *R. Enferm. Cent. O. Min.*, vol. 4, n. 3, p. 1281-1289, 2014.

THE THIRD WAY OF EVOLUTION. *Evolution in the era of genomics and epigenomics*. The Third Way. Disponível em: <http://www.thethirdwayofevolution.com/>. Acessado em: 22 de outubro de 2020.

TOOMEY, R.B.; SYVERTSEN, A.K. & SHAMRKO, M. Transgender Adolescent Suicide Behavior. *Pediatrics*, vol. 142, n. 4, p. e20174218, 2018.

VÄRNIK, P. Suicide in the world. *Int. J. Environ. Res. Public Health.*, vol. 9, n. 3, p. 760–771, 2012.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência: homicídios e juventude no Brasil – Atualização 15 a 29 anos*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014.

WERLANG, B.S.G.; BORGES, V.R.; FENSTERSEIFER, L. Fatores de risco ou proteção para a presença de ideação suicida na adolescência. *Revista Interamericana de Psicologia*, vol. 39, n. 2, p. 259-266, 2005.

WHO. *Mental Health Prevention of Suicidal Behaviours: A Task for All*. Disponível em: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/background. Acessado em: 02/04/2020.

Parte 5

*Representações,
Avaliações e o que
se espera da Escola*

Representações sociais que os professores têm dos estudantes percebidas nos Portfólios do IFNMG - Campus Diamantina

Dayse Lúcida Silva Santos

Lilian Betânia Reis Amaro

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira

Resumo: O presente estudo busca perceber as representações sociais que frequentam os registros dos mediadores dos estudantes do Curso Técnico de Meio Ambiente no registro dos Portfólios dos alunos do IFNMG - Campus Diamantina. Foram trabalhados 37 alunos e estabelecidos três grandes temas presentes no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O marco temporal do estudo fixa-se no ano de 2019 e articulou principalmente o conceito de representação social por meio de uma pesquisa do tipo exploratória descritiva, de abordagem quali-quantitativa.

Palavras-chave: Representação Social; Discurso do Sujeito Coletivo; Meio Ambiente; Portfólio.

Introdução

O presente estudo ocupa-se das representações sociais que os docentes (mediadores) têm a respeito dos estudantes tutorados por eles no projeto de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico a partir da materialidade dos discursos apresentados nos Portfólios preconizados por este projeto, instituído no ano de 2018, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mais especificamente no Campus Diamantina, localizado no Alto Jequitinhonha.

O marco temporal do estudo situa-se no ano de 2019, e tem como base a análise de 37 Portfólios dos alunos do Curso Técnico Integrado de Meio Ambiente do IFNMG - Campus Diamantina ingressantes neste ano, na Instituição. Para a compreensão das representações percebidas nesses documentos, lançamos mão dos seguintes conceitos, a saber: representação social, ancoragem, objetivação, intensidade e amplitude.

A pesquisa fundamenta-se em uma investigação do tipo exploratória descritiva, de abordagem qualitativa, tendo como opção metodológica o Discurso do

Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre, sob a luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici e Jodelet. A coleta exploratória dos dados foi realizada por meio da análise dos Portfólios de acompanhamento discente, preenchido semestralmente pelos professores mediadores juntamente com os alunos.

1. O projeto e a ideia de Núcleo Integrador

O projeto de Ensino Médio Integrado do Campus Diamantina fundamenta-se na legislação vigente que preconiza a necessidade de maior integração curricular entre as áreas técnica e do ensino básico levado a cabo nos Institutos Federais de Educação brasileiros. Referimo-nos à Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. Neste documento, o Ministério da Educação regulamenta a necessidade de que o Ensino Técnico de Nível Médio oriente-se pelo descrito no artigo 13, a saber:

- I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;
- II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;
- III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão; (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CEB/CNE 6, 20/09/2012)

Compreende-se que em grande parte no Brasil a Educação Técnica não poderia - e nem deveria - seguir certa prática existente em que os conhecimentos afeitos às áreas do Ensino Básico pouco ou nada dialogavam com as matrizes dos Cursos Técnicos e, geralmente, apresentavam-se estanques. Com base na resolução citada, os servidores do Campus Diamantina - notadamente os docentes e os servidores técnicos lotados no núcleo pedagógico - compreenderam que fazia falta um elo que intermediasse a Matriz Técnica e a Matriz de vinculação da Educação Básica. A leitura feita foi a de que o Núcleo Integrador corresponderia ao Núcleo Politécnico, preconizado pela legislação.

Feita essa definição, o Núcleo Integrador ganhou consistência e foi sendo delineado a partir das diversas reuniões e debates em torno do como deveria ser organizada a Matriz Curricular. As dúvidas, os medos e receios visitaram a todo o

tempo a equipe autora desse projeto, em 2017. Afinal, debater um currículo envolve muitas dimensões do conhecimento, das experiências de todos os envolvidos e dos perfis de egressos que se deseja implementar. Certamente outras dimensões poderiam ser aqui lembradas, mas destacamos estas, visto que eram constantes nas reuniões nas quais o tema era debatido.

Consideramos que o Núcleo Integrador funciona como elo que aproxima diferentes áreas de saber e que se propõe a experienciar outras formas de saber, de modo integrado às áreas de conhecimento Técnico e àquelas do Ensino Básico. Dessa forma, definiu-se que as disciplinas seriam de 20 ou de 40 horas e que o trabalho docente seria interdisciplinar. Também definiu-se que algumas disciplinas seriam previamente estabelecidas, mas permitia-se espaço para disciplinas inovadoras denominadas “tópicos”. Estas funcionariam como “coringas” (cabendo discussões não apresentadas no PPC dos Cursos) e funcionam como eletivas. Assim, a Matemática “flertou” com a área de Química, a área de Meio Ambiente com a Geografia e assim por diante.

Considerando o caráter eletivo das disciplinas do Núcleo Integrador, cuja obrigatoriedade recai sobre o quantitativo de carga horária a ser cumprida (400h ao longo de três anos), um acompanhamento por um profissional do Ensino se fez necessário. Nesse sentido, houve a necessidade de criação do sistema de mediação, cujo acompanhamento se dá a partir da construção de um Portfólio. O sistema de mediação consiste na orientação disponibilizada aos estudantes quanto ao processo de escolha das disciplinas e o seu acompanhamento durante os semestres letivos devidamente registrados no Portfólio do aluno.

As regras do sistema de orientação foram construídas e sempre passaram por ajustes, mas em linhas gerais, estabeleceram que o docente/mediador deve orientar o estudante através de encontros presenciais pelo menos uma vez por mês (em 2020 houve ampliação nesse tempo). Os registros desses encontros foram feitos no Portfólio do aluno (arquivo partilhado utilizando a plataforma do google docs), bem como as anotações sobre as razões de determinadas escolhas e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. O Portfólio também é um local no qual os acertos são anotados, bem como uma autoavaliação realizada pelos estudantes, a sua participação em projetos de Pesquisa, Extensão e Ensino.

A ideia que embala esse processo de mediação para o Núcleo Integrador é o estímulo institucional que se pretende dar aos alunos: protagonismo estudantil para desenvolver a autonomia do educando. Dessa maneira, o Núcleo Integrador é um local no currículo que exprime a necessidade de “invenção” e de conexões que podem/devem ser feitas pelos docentes em suas proposições de disciplinas a serem ofertadas. As ideias e as sugestões de novas disciplinas advêm do docente, mas este tem também ouvido os estudantes sobre o que gostariam que fossem a eles oferecido.

Por tudo isso, o documento em análise nesse estudo são os Portfólios resultantes da orientação estabelecida entre mediador e mediando no projeto citado anteriormente. Assim, indagamos sobre qual é a representação social que os docentes têm dos alunos tutorados a partir dos discursos desses professores mediadores inseridos nos Portfólios. Para melhor compreensão da questão, passamos a discutir os conceitos básicos que embalam este estudo.

2. O caminho teórico do estudo: conceitos

O conceito de Representações Coletivas é central em Durkheim, forjado no cotidiano das interações sociais, portanto é coletivo, exterior e objetivo. Para Falcon (2000), etimologicamente, a palavra representação provém da forma latina *repraesentare* – “fazer presente” ou “apresentar de novo”: fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, mesmo uma ideia, por intermédio da presença de um objeto.

O conceito de representações em Durkheim (1989) pode se descrever como um sistema de símbolos através do qual a sociedade se torna consciente de si mesma. Dessa forma,

O que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que os afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas (DURKHEIM, 1989, p. 26).

O termo RS foi utilizado por Moscovici em seu doutoramento, em 1961, considera que as RS “correspondem, de um lado, à substância simbólica que entra na representação e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência

ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

As representações significam, para Moscovici (2004), a circulação de todos os sistemas de classificações, todas as imagens e todas as descrições. Para o autor, as representações sociais apresentam duas funções:

Elas “convencionalizam” os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura;

Representações são ‘prescritivas’, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2004, p. 34).

Alves-Mazzotti (2008) ressalta que, para Moscovici, as RS estão além de opiniões e imagens comuns a um grupo. Elas influenciam no comportamento e condutas individuais e coletivas, são orientadoras das práticas e condutas deste grupo social que partilha das mesmas RS. Os autores consideram que “é possível definir os contornos de um grupo, ou ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 25).

Conforme Jodelet (2001), a Teoria das RS trata da produção dos saberes sociais, centrando-se na análise da construção e transformação do conhecimento produzido socialmente. A autora apresenta quatro características fundamentais no ato de representar:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais – ela é uma forma de conhecimento;
- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é

produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001, p. 27).

Para Abric (2001, p.28) uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes de um dado objeto social. As RS exercem um papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e correspondem a quatro funções que as sustentam:

- 1) Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem;
- 2) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados;
- 3) Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social;
- 4) Função justificadora: as RS permitem, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (ABRIC, 2001, p.28).

Para Moscovici (2004), no cotidiano há uma tensão entre o que é familiar e o que não é familiar. Assim, aquilo que, em um primeiro momento, incomoda por não ser comum, não-familiar, também pode ser assimilado e mudar crenças, sendo esse o processo de representar o novo. Essa transformação é possível, por meio de dois processos: a ancoragem e a objetivação. Ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p. 71). Para o autor, ancoragem constitui a atribuição de nomes e categorias à realidade, considerando que, no processo de classificação, “revelamos nossas teorias sobre a sociedade e o ser humano” (MOSCOVICI, 1976, p. 34).

Nessa perspectiva, Oliveira e colaboradores (2013) consideram que “a Ancoragem é concebida como o processo de transformar algo estranho e perturbador em algo comum, familiar. Isso ocorre quando somos capazes de colocar um objeto estranho em uma determinada categoria e rotulá-lo com um nome conhecido” (OLIVEIRA; PEIXOTO; FONSECA, 2013, p. 8).

Para Chamon (2006), a Objetivação é um mecanismo de tornar a realidade concreta. A imagem torna-se concreta, física, cópia da realidade concebida. Moscovici (1984, p. 38) afirma que “objetivar é reproduzir um conceito numa imagem” até que “essa imagem se converta num elemento da realidade em vez de ser só um elemento do pensamento” (MOSCOVICI 1984, p. 40). Neste estudo, o conceito de Ancoragem adotado se aproxima do conceito de Ideia Central (IC) e em alguns discursos eles se igualam.

Assim, a forma pela qual se busca a fundamentação, ou IC, de uma representação é composta por um conjunto de metodologias e técnicas que levam à decomposição do conjunto dos discursos afirmados por um coletivo de sujeitos em torno do objeto de estudo (SALES, 2007). Há várias metodologias e técnicas que permitem resultados confiáveis, entre elas, a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Segundo Sales (2007), essa técnica foi concebida no final da década de 1990, por iniciativa de Lefèvre e Lefèvre, como uma proposta de análise de discurso. O DSC, segundo os autores, é uma técnica metodológica que resgata as representações sociais presentes nas sociedades (SALES, 2007).

Como procedimento metodológico, o DSC utiliza-se de entrevistas individuais com questões abertas, preservando o pensamento, enquanto comportamento discursivo e a internalização do social individualmente. Estruturalmente o DSC se configura a partir de componentes metodológicos concebidos como: Expressão Chave (ECH); Ancoragem, IC e por fim, o DSC. Os significados desses componentes traduzem em significações que surgem a partir dos depoimentos e exibem um pensamento coletivo ou representação social sobre um tema específico (SALES, 2007).

A “Expressão Chave” é uma etapa em que se busca a literalidade do pensamento. Conforme Lefèvre e Lefèvre (2003), “as ideias centrais podem ser resgatadas por meio de descrições diretas do sentido do depoimento, revelando o que foi dito ou a partir de descrições indiretas ou mediatas, que revelam o tema do depoimento ou sobre o que o sujeito enunciador está falando”. Para os autores, “a ideia central é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados” (p.71).

O “DSC” se apresenta como etapa final ou etapa síntese, derivada das Ideias Centrais e Expressões Chaves. O Discurso do Sujeito Coletivo expressa a representação sobre um dado tema que um grupo manifesta. Tal discurso, construído com pedaços de discursos individuais, representa o pensamento coletivo ou representação social sobre um tema ou fenômeno. Daí a necessidade de ser redigido na primeira pessoa do singular. Por suas características metodológicas, o DSC como uma técnica de análise de discursos revela-se como um instrumento de ordenamento eficaz da comunicação que está na base de todas as representações sociais (SALES, 2007).

Por fim, vale ressaltar que para a análise dos resultados foram utilizados alguns conceitos, entre eles o de intensidade e amplitude. Assim, assumimos o conceito de intensidade ou força, proposto por Lefèvre e Lefèvre (2012) que se “refere ao número ou percentual de indivíduos que contribuíram com suas Expressões-Chaves relativas às Ideias Centrais semelhantes ou complementares, para a confecção de um dado Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p.82). Para o autor, a amplitude se “refere à medida de uma ideia ou representação social considerando o campo ou universo pesquisado. Revela ao pesquisador o grau de espalhamento ou difusão de uma ideia no campo pesquisado” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p.82).

3. Caminhos metodológicos do estudo

O presente estudo foi desenvolvido analisando 37 Portfólios dos alunos e seus mediadores (professores e técnicos ligados à área do Ensino) do primeiro ano do Curso Técnico de Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Diamantina.

A pesquisa foi baseada em uma investigação do tipo exploratória descritiva, de abordagem quali-quantitativa, tendo como opção metodológica o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre, sob a luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici e Jodelet. A coleta exploratória dos dados foi realizada por meio da análise dos Portfólios de acompanhamento discente, preenchido semestralmente pelos professores mediadores juntamente com os alunos.

Para as análises qualitativas e quantitativas, como mencionado anteriormente foi utilizada a metodologia do DSC, nessa metodologia, os

depoimentos coletados são rigorosamente tratados com o objetivo de obter o pensamento coletivo. Essa técnica permite analisar o depoimento de cada mediador como matéria prima para extrair a Expressão ou Expressões Chave (ECH) e suas respectivas Ideias Centrais (IC), para com essas compor o DSC.

Após análise dos *Portfólios* seguiram-se na ordem, os seguintes passos (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012):

1. As respostas dadas pelos participantes foram lidas várias vezes por três pessoas em tempos diferentes e uma vez ao mesmo tempo;
2. Em cada resposta foram identificadas as ECH, selecionando o essencial e depurando o discurso de tudo que é irrelevante;
3. Foram identificadas, em cada resposta particular, as IC;
4. Foram analisadas todas as IC, buscando agrupar as semelhantes em conjuntos homogêneos ou categorias;
5. Foram criadas as categorias, com a finalidade de garantir a percepção do tema abordado e manter a clareza e entendimento do pensamento expresso pelos professores mediadores, as ECH e IC foram organizadas em forma de Tabelas. Para produção das tabelas e figuras utilizamos o software Microsoft Excel.
6. Foram construídos os DSC de cada categoria. Para construir um DSC reunimos em um só discurso síntese, redigido na primeira pessoa do singular, as ECH que tinham a mesma IC, obedecendo à esquematização clássica do tipo: começo, meio e fim, ou do mais geral para o mais particular. A ligação entre as partes do discurso foi feita através da introdução de conectivos como: assim, então, logo, enfim, etc; Os DSC foram desdobrados em três discursos diferentes: o DSC 1, DSC 2, DSC 3.
7. Os DSCs foram analisados à luz dos pressupostos dos teóricos da RS
8. Análise dos DSC.

A pesquisa desenvolvida pretendeu alcançar o conjunto de representações sociais que os professores mediadores professaram sobre o grau de desenvolvimento dos alunos do primeiro ano dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Diamantina.

4. O interesse, a participação, a falta de adaptação e os desafios de aprendizagens nos *Portfólios*

A análise qualitativa e quantitativa dos discursos visa expor as representações dos estudantes quanto ao ambiente escolar e ao processo de ensino e aprendizagem. Há que se destacar que todas as vezes que o nome dos estudantes apareceu no documento, estes foram substituídos pelo termo “aluno” ou “estudante”, com vista a resguardar a identidade desses indivíduos. Com a mesma intencionalidade, os mediadores não foram mencionados nominalmente.

Analizamos e selecionamos as categorias que emergiram dos dados para as respostas dos professores no *Portfólio* individual do aluno no primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2019, do Curso de Meio Ambiente.

As categorias percebidas foram:

- A) Interessado e participativo;
- B) Falta de adaptação;
- C) Dificuldade de aprendizagem.

As Tabelas apresentadas revelam as ECH e IC em ordem crescente do 1º e 2º semestres de 2019. Nota-se que a soma de estudantes que aderiram a um determinado discurso, em cada semestre, pode ser maior ou menor que o número de estudantes matriculados, pois um estudante pode ter contribuído para mais de um discurso, ou seja, expressado em uma mesma resposta mais de uma ECH com IC diferentes ou, ao contrário, pode não ter respondido ou não ter respondido dentro daquela categoria em especial. Porém, na maioria dos casos, em cada ECH foi encontrada apenas uma IC, formando, portanto, discursos excludentes.

Na Tabela 1 estão apresentadas as ECH que se enquadram dentro da categoria A (Interessado e participativo) extraídas dos *Portfólios* preenchidos pelos mediadores no “primeiro semestre de 2019”.

Tabela 1. Apresentação das ECH que se enquadram dentro da categoria A (Interessado e participativo) extraídas das respostas dadas pelos professores mediadores no *Portfólio* de acompanhamento individual discente.

	ECH	IC
1T3	... É LÍDER da sua turma, e que já desempenhou essa função anteriormente. A mediana DEMONSTROU INTERESSE DE PARTICIPAR dos processos de seleção para monitoria das disciplinas de Matemática, Física e Biologia.	Interessado e participativo

	A discente ainda disse que ESTÁ ADORANDO A ESCOLA, se adaptou muito bem. TEVE ALGUMAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM nas matérias técnicas, porém, estudou por conta própria e conseguiu sanar as dúvidas. A discente informou que TEM SE ADAPTADO BEM à rotina da escola e não tem nenhuma dificuldade a relatar	
1T7	Adaptou bem à escola, GOSTA DAS DISCIPLINAS, dos colegas, dos servidores e ESTÁ COM BOM DESEMPENHO em termos de notas.	Interessado e participativo
1T9	Aluno muito educado e participativo. Apesar da DISTÂNCIA DE CASA (MÃE) tem se adaptado ao instituto de forma exemplar. Estudioso, conseguiu média em todos os conteúdos do 1º trimestre. O processo ensino/APRENDIZAGEM APRESENTA ALGUMAS DIFICULDADES EM ALGORITMO, FÍSICA E QUÍMICA, mas o discente foi orientado a participar das aulas de monitoria e prometeu que no 2º semestre irá frequentar estas aulas.	Interessado e participativo
1T10	O discente relatou que ESTÁ MAIS COMPROMETIDO com os estudos no ano de 2019. O discente informou que CURTIU MUITO O PROJETO do professor Bruno e que tem o ajudado muito na evolução de seu pensamento estratégico. O discente TEVE UMA DIFICULDADE INICIAL em física mas que foi transposta no final do semestre. O discente tirou a menor em Sistemas Operacionais e entende que foi por motivo de sua falta de paciência em ler raciocinar sobre o conteúdo antes de resolvê-lo. O discente afirmou que prefere resolver as questões logo que lê e não utiliza nenhum método de planejamento na hora de resolver os exercícios. O discente afirmou que tem facilidade em distinguir os sons. Ele toca flauta doce à 8 anos e meio no conservatório de música de Diamantina. O discente gostaria de cursar Gastronomia e se especializar em chefe de cozinha.	Interessado e participativo
1T23	ALUNO APLICADO, com disciplina e extremamente antenado com as atualidades científicas...	Interessado e participativo
1T25	É um aluno que se expressa com relativa facilidade, o que torna nossos encontros bastante produtivos. É um ALUNO EMPENHADO, DEDICADO E INTERESSADO. Inicialmente relatou preocupação com as demandas do Instituto, “muita novidade”. Mas ao que parece ele ESTÁ ADAPTADO.	Interessado e participativo
1T26	O aluno teve bom aproveitamento escolar - sem recuperações no 1º trimestre. Teve BOA ADAPTAÇÃO ao novo ambiente escolar. No Núcleo Integrador não somou às 20 h de Ciência dos Alimentos, assim deve ficar atento as matrículas no 2º semestre.	Interessado e participativo
1T31	A aluna parece não DAR MUITA IMPORTÂNCIA PARA OS ENCONTROS DE MEDIAÇÃO. Neste semestre faltou a dois encontros e não justificou o motivo. É UMA ÓTIMA ALUNA: boas notas, frequência - 100%. Parece ter se adaptado bem a nova escola.	Interessado e participativo
1T33	Aluno APLICADO E COMPROMETIDO com o Curso.	Interessado e participativo
1T34	O TEMPO INTEGRAL FAZ COM QUE TENHA MAIS CONTATO COM MAIS DISCIPLINAS E CONHECIMENTOS, isso tem sido interessante. Teve média em todas as disciplinas no 1º trimestre.	Interessado e participativo
1T36	Aluno APLICADO, RESPONSÁVEL E MUITO INTERESSADO.	Interessado e participativo
1T37	O aluno tem se ADAPTADO BEM à escola e não está APRESENTANDO GRANDES DIFICULDADES.	Interessado e participativo
1T1	Aluno foi comprometido durante o ano inteiro. Sua postura e ações refletiram no resultado final e consequente aprovação. Para mim, pessoalmente, foi muito prazeroso e gratificante poder orientar o estudante nas suas escolhas e dificuldades.	Interessado e participativo
1T11	O aluno demonstrou pouco interessado em atividades extracurriculares. Mas tem se mostrado bastante interessado e responsável quanto às disciplinas curriculares e do Núcleo Integrador.	Falta de adaptação

1T2	Nota-se que a aluna dedicou aos estudos e apresenta um excelente comportamento em sala de aula. Entretanto, ficou em recuperação final em matemática e física. A aluna relatou que teve alguns problemas pessoais e isso interferiu nos estudos no segundo semestre.	Interessado e participativo
1T3	A aluna foi comprometida durante o ano inteiro. Sua postura e ações refletiram no resultado final e consequente aprovação. Para mim, pessoalmente, foi muito prazeroso e gratificante poder orientar a estudante nas suas escolhas e dificuldades.	Interessado e participativo
1T4	A aluna é da cidade de Gouveia e já está adaptada ao ritmo de estudo do IFNMG - Campus Diamantina.	Interessado e participativo
1T5	A aluna percebe que a sua timidez deu uma melhorada. Acredita que esteja relacionado com o fato de conhecer mais outras pessoas e modo de vida. Relatou que a turma está mais unida, principalmente após a gincana.	Interessado e participativo
1T8	Fez boas escolhas no Núcleo Integrador. Particularmente, eu gostei muito dela ter se matriculado na disciplina Leitura e Produção de texto da professora Marli. Ela está integrada ao Curso. É bastante tímida, mas já notei mudança: está mais comunicativa. Continua com dificuldade em física e em matemática.	Interessado e participativo
1T12	Melhorou o seu comportamento e comprometimento no 2º semestre. Apesar de ter ficado alguns meses sem comparecer à mediação, nos encontros que tivemos demonstrou amadurecimento e buscou ajuda com os professores nas disciplinas que tinha maior dificuldade, com destaque para Biologia.	Interessado e participativo
1T18	Foi verificado que a aluna possui ótimas notas e é frequente nas aulas.	Interessado e participativo
1T19	A aluna participa das aulas, é estudiosa e comprometida.	Interessado e participativo
1T25	É uma ótima aluna, empenhada, dedicada e educada. Ela está gostando muito do Curso e está feliz na escola. Ela pegou muitas disciplinas no Núcleo Integrador, mas está tendo um bom desempenho em todas elas. Gostou das escolhas que fez.	Interessado e participativo
1T26	A discente evoluiu muito bem no decorrer do ano e se adaptou ao ensino do Campus. Isto pode ser comprovado pelo excelente desempenho no Núcleo Integrador, onde ela teve aprovação em todas as disciplinas que se propôs a fazer (5 disciplinas, totalizando 160 horas no ano).	Interessado e participativo
1T29	O aluno foi comprometido durante o ano inteiro. Sua postura e ações refletiram no resultado final e consequente aprovação. Para mim, pessoalmente, foi muito prazeroso e gratificante poder orientar o Marcos André nas suas escolhas e dificuldades.	Interessado e participativo
1T34	A aluna não apresenta problemas de comportamento, é respeitosa com servidores e discentes e não possui dificuldades na assimilação de conteúdos é organizada e frequente.	Interessado e participativo
1T37	Teve dificuldades em Matemática, mas conseguiu recuperar rapidamente.	Interessado e participativo

Após a análise dos *Portfólios* foram identificadas as ECH e agrupadas segundo sua IC. Na tabela são apresentados os trechos originais obtidos dos *Portfólios*, considerando as ECH que correspondem à categoria A, para todos os semestres analisados.

Observando os dados apresentados na Tabela 1, podemos notar que 26 ECH foram agrupadas nesta categoria (interessado e participativo). Os estudantes indicam que estão passando por um processo de amadurecimento e fazem questão de demonstrar isso. Também, há nítida preocupação com as notas. A condição de aprovação ainda é a nota, e isso pode levar à ideia de que o sucesso pode ser

quantificado ao passar de ano e mesmo em conseguir boas notas. Considerando a atuação e a orientação pedagógica oferecida aos estudantes, bem como as disciplinas oferecidas e as metodologias aplicadas, podemos afirmar que a nota é importante, mas os docentes priorizam a apreensão do conhecimento mensurado não somente pelas notas.

Já na tabela 2 apresentamos que as ECH se enquadram na categoria B (Falta de adaptação) extraídas dos Portfólios preenchidos pelos mediadores no primeiro semestre de 2019.

Tabela 2. Apresentação das ECH que se enquadram dentro da categoria b (Falta de adaptação) extraídas das respostas dadas pelos professores mediadores no *Portfólio* de acompanhamento individual discente.

	ECH	IC
1T15	A aluna está com dificuldades de adaptação aos estudos, especialmente nos conteúdos envolvendo as disciplinas exatas. A aluna relatou certa dificuldade de adaptação aos estudos do IFNMG.	Falta de adaptação
1T26	A aluna demonstrou interesse pela mediação. Teve um pouco de DIFICULDADE NA ADAPTAÇÃO com o ensino do Campus Diamantina, mas se esforçou para melhorar. É uma aluna discreta, de boa disciplina e estudiosa.	Falta de adaptação
1T17	A aluna está com DIFICULDADES DE ADAPTAÇÃO aos estudos, especialmente nos conteúdos envolvendo as disciplinas exatas. Além disso, a aluna relatou dificuldades na aprendizagem da turma em função de muita conversa na sala de aula em razão da quantidade grande de alunos. Relatou ainda que apresentou algumas vezes quadros de ansiedade por conta da quantidade de disciplinas e atividades.	Falta de adaptação
1T22	O aluno PERDEU UM POUCO DO SEU ENGAJAMENTO NAS MEDIAÇÕES. Deixou de estar mais presente no Núcleo Pedagógico no semestre, diferentemente do primeiro semestre. Faltou um pouco mais de comprometimento e esforço.	Falta adaptação

Após a análise dos *Portfólios* foram identificadas as ECH e agrupadas segundo sua IC. Na tabela são apresentados os trechos originais obtidos dos *Portfólios*, considerando as ECH que correspondem à categoria B, para todos os semestres analisados.

Da análise da Tabela 2 percebemos que apenas 4 ECH foram agrupadas nesta categoria. Este pequeno número de ECH indica que essa ideia foi fracamente compartilhada pelos estudantes. Também podemos perceber a partir da Tabela 2 que as ECH desta categoria não aparecem em todo o campo estudado.

A ideia fortemente estabelecida entre esses estudantes diz respeito às dificuldades de adaptação ao novo ambiente escolar. Há que se considerar que em Diamantina o Ensino Integral e Integrado não é uma constante. Sendo assim, o IFNMG - Campus Diamantina inova ao propor disciplinas Técnicas e do Ensino Básicas não estanques e sim integradas, especialmente no Núcleo Integrador. É de

surpreender que apenas quatro estudantes, dentre os 37, apresentaram essa dificuldade de adaptação. Isto nos leva a supor que alguns não quiseram relatar as suas dificuldades, demonstrando já alguma segurança e amadurecimento que seria possível vencer os novos desafios apresentados no ambiente escolar. E este é o objetivo do Curso oferecido: autonomia para enfrentar os reveses da vida.

Na Tabela 3 apresentamos as ECH que se enquadram dentro da categoria C (Dificuldade de aprendizagem) extraídas dos Portfólios preenchidos pelos professores mediadores no “primeiro semestre de 2019”.

Tabela 3. Apresentação das ECH que se enquadram dentro da categoria C (Dificuldade de aprendizagem) extraídas das respostas dadas pelos professores mediadores no *Portfólio* de acompanhamento individual discente.

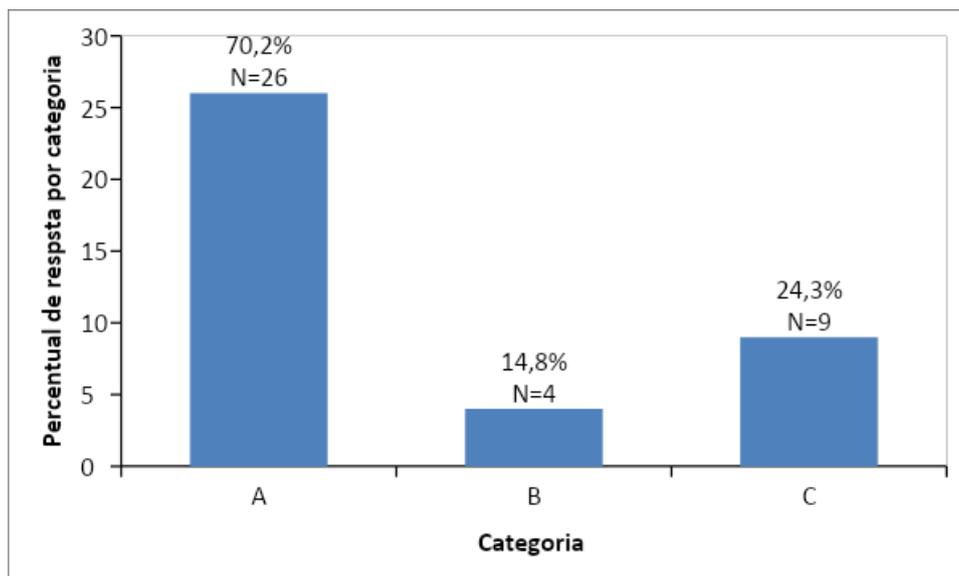
	ECH	IC
1T4	Segundo relato da aluna ela tem alguma dificuldade nas disciplinas da área das exatas, mas está se esforçando para acompanhar o conteúdo das disciplinas.	Dificuldade de aprendizagem
1T12	O aluno demonstrou comprometido com a mediação. No entanto, teve dificuldades ao longo do período letivo com algumas disciplinas e não teve o engajamento necessário para colocar as orientações dadas em prática. Além disso, alguns docentes relataram episódios de indisciplina do aluno, principalmente de conversa durante as aulas. Tudo isso se reflete em suas notas no 1º trimestre, no qual teve várias notas abaixo da média.	Dificuldade de aprendizagem
1T13	Relata dificuldades em Matemática e Física.	Dificuldade de aprendizagem
1T14	Tem encontrado dificuldade em biologia no início das aulas. Acha que está se adaptando. Está se adaptando à instituição. Bem melhor de onde veio, pois vem do distrito do Inhaí. Teve dificuldade em física - ficou de recuperação parcial e teve nota vermelha: 15,9.	Dificuldades de aprendizagem
1T21	O aluno demonstrou comprometimento com a mediação. No entanto, teve dificuldades ao longo do período letivo com algumas disciplinas e não teve o engajamento necessário para colocar as orientações dadas em prática. Tudo isso reflete em suas notas no 1º trimestre, no qual teve notas abaixo da média em Física, História e Matemática.	Dificuldades de aprendizagem
1T30	Relata um pouco de dificuldade em Matemática.	Dificuldades de aprendizagem
1T37	Relata dificuldades em Física e Matemática, mas está fazendo nivelamento. Continua relatando dificuldades em Química, Física e Matemática.	Dificuldade de aprendizagem
1T13	Relata dificuldades em Matemática, Biologia e Física.	Dificuldade de aprendizagem
1T14	A dificuldade em física continua e a estudante pretende participar mais das monitorias. Todavia, não perdeu média em física no segundo trimestre. A turma é de muito coleguismo, mas acha que a turma conversa muito impedindo que se preste atenção. O professor pede silêncio, mas não adianta. Os colegas as vezes brigam com os que estão conversando.	Dificuldade de aprendizagem

Após a análise dos *Portfólios* foram identificadas as ECH e agrupadas segundo sua IC. Na tabela são apresentados os trechos originais obtidos dos *Portfólios*, considerando as ECH que correspondem à categoria C, para todos os semestres analisados.

Como podemos observar na Tabela 3, apenas nove respostas para esta categoria, de um universo de 37 alunos. Todavia, qualitativamente notam-se duas questões a destacar: a primeira é a dificuldade na área dos conhecimentos de Química, Matemática e Física; também na área de História e Biologia. Nos relatos observamos que já são ofertadas saídas aos discentes, a saber: o processo de “nivelamento” e de participação nas monitorias. Esses processos podem vir a ser melhor explorados pela Instituição, especialmente no processo de maior acompanhamento pedagógico no que se refere às dificuldades de aprendizagens apresentadas.

Na Figura 1 são apresentadas as quantificações (porcentagens) das ECH por categoria, levando em consideração o número total de estudantes (n=37) que foram mediados por seus professores.

Figura 1. Percentual de ECH pertencentes às categorias A, B e C.



A partir das respostas dos alunos às mediações foram identificadas 39 ECH. Estas ECH foram agrupadas em três categorias diferentes. O gráfico apresenta o percentual de ECH por categoria: A (Interessado e participativo), B (Falta de adaptação) e C (Dificuldade de aprendizagem).

A partir da Figura 1, pode-se observar que do total de entrevistados, 70,2% (n=26) têm apresentado interesse pelo Curso e suas atividades letivas e participam ativamente das atividades propostas, com um discurso enquadrado na categoria A; Apenas 14,8% (n=4) na categoria B, e 24,3% (n=9) na categoria C. Observa-se que a

maioria dos sujeitos desta pesquisa apresenta um interesse pelo Curso escolhido e participa das atividades propostas.

No Quadro 1, continuamos apresentando a distribuição das ECH pelas categorias A, B ou C. No entanto, esta nova tabela traz uma distribuição que leva em conta o semestre letivo do aluno respondente. Esta nova forma de apresentação permite avaliar a amplitude das ECH. Também pretendemos analisar a intensidade destas expressões. Para isto, calculamos os percentuais de ECH por categoria utilizando apenas os estudantes respondentes em cada semestre.

Quadro 1. Percentual de ECH agrupadas nas categorias criadas a partir das respostas dos alunos.

Semestre / Categoria	1 ^o	2 ^o
A - Interessado e participativo	40,7% n= 11	37,8% n= 14
B - Falta de adaptação	8,10% n= 3	2,7% n= 1
C - Dificuldade de aprendizagem	18,9% n= 7	5,4% n= 2
Total de <i>Portfólio</i> não preenchido	15	18

A tabela apresenta o percentual e dado bruto (n) de ECH agrupadas na categoria A - saúde individual, categoria B - saúde societal, categoria C - saúde ambiental. O número de ECH para cada categoria foi organizado por semestre. Também são apresentados o número de *Portfólios* não preenchidos no primeiro e segundo semestre.

O quadro sugere que houve uma evolução dos alunos em relação a todas as categorias estudadas. E, ainda, que o número de atendimentos dos discentes sofreu uma queda, isso porque, alguns alunos demonstraram descrédito a esse serviço e ausências repetidas quando este era ofertado. É necessário pensar melhor estas ausências no sentido de compreender as suas razões, pois isto virá a colaborar com a efetivação do processo de mediação em implantação.

O que se pode presumir dos dados referentes à categoria A (Interessado e participativo) é que há uma alta amplitude e intensidade nos dois semestres pesquisados. Quanto à categoria B (Falta de adaptação) o que se observa é uma baixa amplitude nos dois semestres e uma intensidade maior no primeiro semestre em comparação ao segundo semestre do ano letivo de 2019. Por fim, a categoria C (Dificuldade de aprendizagem) embora apresentasse baixa intensidade quando

comparado a categoria A, apresentou amplitude moderada nos semestres estudados.

Para maior fidelidade ao pensamento expresso nos Portfólios serão apresentados os DSC que foram desdobrados em três discursos diferentes: o DSC 1 (referente à categoria A), DSC 2 (referente à categoria B) e DSC 3 (referente à categoria C). Com o objetivo de demonstrar o compartilhamento ou força de cada ideia ou representação destacamos as palavras que aparecem com maior frequência em caixa alta.

Na Tabela 4 temos os DSC, construídos para cada categoria, de forma a permitir a leitura comparativa, como se segue:

Tabela 4. DSC construídos a partir das ECH extraídas dos *Portfólios* para as categorias A, B e C.

IC	DSC1
Categoria A (Interessado e participativo)	O aluno é EMPENHADO, APLICADO, COMPROMETIDO, RESPONSÁVEL, ESTUDIOSO, DEDICADO e muito INTERESSADO, apresenta um excelente COMPORTAMENTO em sala de aula. Adaptou bem à escola, gosta das disciplinas, dos colegas, dos servidores e está com BOM DESEMPENHO. Apesar da distância de casa (mãe) tem se adaptado ao IFNMG de forma exemplar.
Categoria B (Falta de adaptação)	O aluno está com dificuldades de adaptação aos estudos, especialmente nos conteúdos envolvendo as disciplinas exatas, por conta da quantidade de disciplinas e atividades do Curso, além do número excessivo de alunos em sala.
Categoria C (Dificuldade de aprendizagem)	O aluno tem alguma dificuldade nas disciplinas da área das exatas, em especial, matemática e física, além da Biologia. Mas está se esforçando para acompanhar o conteúdo das disciplinas.

DSC1: correspondente à categoria A (Interessado e participativo); DSC 2: correspondente à categoria B (Falta de adaptação); e DSC 3: correspondente à categoria C (Dificuldade de aprendizagem). Na construção dos foram utilizadas as ECH enquadradas na mesma categoria.

Como é possível observar, na leitura da Tabela 4, o DSC1 para a categoria A (Interessado e participativo) é fortemente compartilhado por todo o campo social analisado, ou seja, a percepção de interesse e participação por parte dos alunos em todos os semestres estudados, demonstrou, de um ponto de vista quali-quantitativo, uma intensidade ou força e uma amplitude consideravelmente alta. Foi observada uma repetição de termos que reforçam a concepção do interesse e participação do aluno nas atividades, pois há uma repetição dos termos: empenhado, aplicado, comprometido, responsável, estudioso, dedicado e interessado. Em nossa leitura, para os professores mediadores, o aluno do Curso Técnico em Meio Ambiente

Integrado ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Diamantina é, de um modo geral, interessado e participativo.

Também podemos observar que alguns dos estudantes apresentaram ao longo do ano letivo de 2019, dificuldade na adaptação e na aprendizagem, em especial, nas áreas de Exatas e Biológicas. Embora, pela sua baixa intensidade e amplitude moderada, são problemas reconhecidos como pontuais e se encontram em busca de soluções.

Considerações Finais

Pondera-se que a análise dos registros de uma turma do Curso técnico Integrado de Meio Ambiente do IFNMG - Campus Diamantina aponta, em linhas gerais, que o projeto apresenta um alto nível de aceitabilidade dentre os alunos. Notamos que os temas “empenhado”, “aplicado”, “comprometido”, “responsável”, “estudioso”, “dedicado” e “interessado” são representações sociais fortemente presentes entre os estudantes e registrados pelos mediadores nos *Portfólios*.

Ponderamos que muitas dúvidas presentes dentre os estudantes resultam em inseguranças, especialmente quando os alunos afirmam a dificuldade de adaptação e de aprendizagem. Mesmo sendo pouco significativo na amostragem, não deixa de ser uma questão a ser bem trabalhada todos os anos na Instituição.

Por fim, a pesquisa em tela teve a intenção de apontar que tal estudo é possível junto ao projeto em implantação no IFNMG - Campus Diamantina, e que não somente se faz necessário em uma turma, mas em todas aquelas em execução, visando perceber a amplitude da ação educacional no Ensino Médio levado a cabo pelo Instituto Federal.

Referências

ABRIC, J. C. *O estudo experimental das representações sociais*. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 155-171.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Brasília, v.1, n. 1, jan. / jun. 2008, p. 18-43.

BRASIL, Ministério da Educação, Resolução CEB/CNE nº 06 de 20 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=245343> acessado em 20/04/2020.

CHAMON, E. M. Q. O. *Representação Social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 2, jul. 2006.

_____. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

DURKHEIM, É. *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

FALCON, F. J. C. História e representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000. p. 20-48. (Coleção Textos do Tempo).

FIGUEIREDO, Marília Z. A. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. *Distúrb Comun*, São Paulo, 25(1): 129-136, abril, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/14931/11139>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2001. P. 17-44.

LEFÈVRE F; LEFÈVRE A.M.C. *O Discurso do Sujeito Coletivo. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Desdobramentos. Caxias do Sul, Educus 2003.

_____. *Pesquisa de Representação Social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do discurso de sujeito coletivo*. Brasília: Líber livro, 2 ed., 2012.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; CORNETTA, V. K; ARAÚJO, S. D. T. *O discurso do sujeito coletivo como eu ampliado: aplicando a proposta em pesquisa sobre a pílula do dia seguinte*. Rev. Bras. Crescimento desenvolvimento Humano. Vol.20, São Paulo, 2010.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press University de France, 1961.

_____. MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1976.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *The phenomenon of representations*, In: FARR, R. M. & MOSCOVICI, S. (Eds) *Social Representations*. Cambridge University Press. 1984.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 404p, 2003.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ramony M. S. R.; PEIXOTO, A. C. S; FONSECA, H. O. *Ancoragem*. Cadernos CESPUC 2013. Série Ensaios – Dossiê teoria das Representações sociais – verbetes. Belo Horizonte. N. 23. 2013.

SALES, F.; SOUSA, F. C.; JOHN, V. M. *O emprego da abordagem DSC (Discurso do Sujeito coletivo) na pesquisa em educação*. LINHAS, Florianópolis, v. 8, n. 1, jan. / jun. 2007.

Avaliação do primeiro ano dos Cursos Integrados do IFNMG - Campus Diamantina sob a ótica dos alunos: aspectos da permanência e êxito.

Bruna Mendes Oliveira

Edson Antunes Quaresma Júnior

Resumo: Este texto apresenta diagnóstico parcial a respeito da permanência e evasão nos Cursos Técnicos Integrados ofertados no IFNMG - Campus Diamantina. São abordados aqui os resultados relativos à avaliação da Instituição e dos Cursos. A presente pesquisa constituiu-se em um estudo de caso de abordagem quantitativa e a investigação deu-se no sentido de conhecer a satisfação dos alunos frequentes acerca do seu percurso educacional no ano de 2018. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionário estruturado, em formato eletrônico, cujas opções de respostas para todas as perguntas foram padronizadas em cinco escalas de satisfação, formato Likert. Essa escala mensurável gerou um Índice de Satisfação. De modo geral, tanto a instituição quanto os Cursos obtiveram avaliações satisfatórias em todos os itens pesquisados. Também foi possível constatar que o Núcleo Integrador se destaca positivamente em relação aos Núcleos Básico e Técnico.

Palavras-chave: Autoavaliação; Ensino Médio Integrado; Índice de Satisfação.

Introdução

No ano de 2018, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina ofertou pela primeira vez Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível médio (EPTNM) na forma integrada ao Ensino Médio. Os Cursos Técnicos em Informática e Meio Ambiente, ambos ofertados na modalidade presencial, possuem uma proposta inovadora, caracterizada pela existência do Núcleo Integrador com unidades curriculares estratégicas, que unem o Núcleo Básico e o Núcleo Técnico. Estas unidades, abordadas de maneira contextualizada e integrada, têm como pilares fundamentais a preconização da autonomia e do protagonismo do discente.

Com isso, no final do ano letivo mencionado, foi proposto questionário único, em que os alunos dos Cursos Integrados foram convidados a falarem sobre as razões

de terem escolhido o Curso Técnico, sobre seu percurso educacional naquele ano e a fazer uma avaliação da Instituição e do Curso. Este texto apresentará os resultados relativos à avaliação da Instituição e do Curso, e compõe um objetivo mais amplo, de diagnóstico local da permanência e êxito, considerando as histórias de vida, as condições socioeconômicas e os percursos formativos dos estudantes, nos Cursos Técnicos Integrados ofertados no IFNMG - Campus Diamantina.

O Campus Diamantina está localizado geograficamente no Vale do Jequitinhonha, especificamente no Alto Jequitinhonha e tem uma abrangência de 17 municípios. Com isso, essa Instituição de Ensino representa oportunidade singular de acesso à Educação pública, gratuita e de qualidade para a população dessas localidades, uma vez que a região apresenta vários contrastes entre riquezas e carências, em seus vários sentidos.

Desse modo, entender os aspectos da permanência e êxito dos discentes é de fundamental importância para que essa instituição cumpra a sua missão institucional. Dessa forma, para compreender os aspectos que circundam a permanência e o êxito dos alunos é necessário levar em consideração os diferentes sujeitos, o sistema de avaliação, a reprovação, a retenção, os grupos de amigos, as práticas pedagógicas e escolares, relações com a família, com a comunidade, além dos diferentes níveis de engajamento com a vida e a prática escolar (DORE; LÜSCHER, 2011), tendo em vista todas as nuances que permeiam a trajetória escolar dos jovens, bem como as motivações para a continuação ou a saída do Curso.

O texto que se segue, para melhor compreensão do estudo abordado, está organizado em cinco partes: num primeiro momento expõem-se discussões sobre a avaliação institucional nos Institutos Federais, em seguida trata-se brevemente da concepção de Ensino Médio Integrado do Campus Diamantina e depois abordam-se os desafios e perspectivas da permanência e êxito. Na quarta parte, apresentam-se os aspectos metodológicos. Num quinto momento, têm-se os resultados e discussões. Por fim, tecem-se algumas considerações que podem contribuir no desenvolvimento e na condução dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em pauta.

A avaliação institucional nos Institutos Federais na perspectiva da construção do conhecimento

Os Institutos Federais (IFs) são instituições relativamente novas no âmbito do sistema educacional brasileiro. Foram criados pela Lei nº 8.112/2008 (BRASIL, 2008) e possuem uma singularidade própria: são Instituições especializadas na oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em que é possível a oferta tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior em diferentes modalidades (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016).

Por força legal, apenas as instituições de Educação Superior (IES) possuem a obrigatoriedade de passarem pelo processo de avaliação institucional. A avaliação da Educação Superior foi instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), constituído com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação dessas Instituições, dos Cursos de Graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004).

Para a avaliação das Instituições de Educação Superior são utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, envolvendo a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*. Os resultados da avaliação constituem o referencial básico dos processos de regulação e supervisão da Educação Superior, neles compreendidos o credenciamento e o recredenciamento de Instituições de Educação Superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de Cursos de Graduação (BRASIL, 2004).

O ato de avaliar é indissociável e interdependente dos processos de planejamento e gestão. Dessa forma, dialogar sobre os processos avaliativos contribui, decisivamente, para melhorar o desempenho da IES. No entanto, reduzir o processo de avaliação ao mero atendimento da exigência jurídica, inviabiliza uma concepção e o estabelecimento de uma avaliação numa concepção mais ampla e de caráter formativo (SOUZA; MENDES, 2017). No caso dos Institutos Federais, como mencionado, a atuação é mais abrangente do que a referida pelo SINAES e nesse contexto, todo o processo de avaliação, incluindo a autoavaliação precisa ser reconfigurado (BREZINSKI, 2011).

A autoavaliação institucional ou avaliação interna que compõe o SINAES deve ser coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e envolve toda a

comunidade acadêmica. Constitui-se em um processo por meio do qual um Curso ou Instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro. Dessa forma, destaca-se a autoavaliação como sendo um processo que proporciona à Instituição a construção de conhecimentos sobre si mesma, e desse modo, a identificação das suas deficiências, bem como dos seus pontos fortes e fracos (BREZINSKI, 2011).

Além disso, a autoavaliação institucional deve ser um processo contínuo que tem como objetivos construir conhecimento da realidade, compreender os significados do conjunto das atividades educativas desenvolvidas e subsidiar a Instituição a alcançar maior relevância social. Nesse sentido, a autoavaliação não deve se limitar apenas a uma coleta de dados, mas deve constituir-se em um dos processos dos quais as Instituições de Educação dispõem para analisar e planejar e/ou reorganizar ações, na medida em que subsidia a tomada de decisões a partir dos seus resultados.

Segundo Brezinski (2011, p.93) trata-se de avaliar “conjunto de estrutura física, didático-pedagógica, administrativa e de gestão amplamente presente e solidificada na sociedade e que faz parte o sistema de ensino brasileiro”. Portanto, considera-se que a autoavaliação se refere à análise do desempenho da Instituição, dos seus processos de funcionamento e de seus resultados, num processo de reflexão crítica e tomada de consciência, visando à transformação da realidade para o aperfeiçoamento da Instituição.

É importante destacar também que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um dos principais eixos de referência da avaliação da educação superior, instituída por meio da Lei nº 10.861/2004. No artigo terceiro, da referida Lei, enuncia-se como primeira dimensão a ser objeto de avaliação “a missão e o plano de desenvolvimento institucional” (BRASIL, 2004). Além disso, no instrumento de avaliação externa, é verificada a coerência entre o PDI e as políticas e ações institucionais no que se refere ao Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão. Desse modo, pode-se dizer que o PDI é requisito para os atos de credenciamento e credenciamento das Instituições de Ensino Superior, bem como, norteador das avaliações que se referem aos Cursos de Graduação.

Isso posto, pode-se dizer que o reconhecimento do PDI como base referencial para a avaliação institucional faz parte do próprio conceito de avaliação adotado no SINAES. Portanto, o PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, realizada tanto como procedimento autoavaliativo, quanto por meio de avaliações externas. Em Instituições já credenciadas e em funcionamento, os resultados dessas avaliações devem balizar as ações para sanar deficiências que tenham sido identificadas, bem como, nortear a revisão e/ou elaboração dos seus planos e planejamentos.

Entende-se, portanto, que a utilização dos resultados obtidos nos processos de avaliação, tanto internos como externos, para a revisão/elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional é uma estratégia para a melhoria contínua da instituição. Nesse sentido, Segenreich (2005) afirma que:

Uma análise da trajetória de construção de cada PDI se revela imprescindível no processo de avaliação institucional que as instituições de educação superior estão iniciando no contexto do SINAES, principalmente tendo em vista que nem sempre se verifica ter sido o PDI fruto da referida construção. Em vez de se tornar um fio condutor do processo de avaliação, ele pode vir a se constituir um fardo incômodo para essas instituições se não for, também, objeto de avaliação (SEGENREICH, 2005, p. 151).

Em síntese, a avaliação da Instituição deve ser projeto, processo, implantação de ações e análise de seus resultados. Por sua vez, esse conjunto de procedimentos avaliativos sempre deve estar vinculado à tomada de decisões, objetivando a melhoria e o desenvolvimento contínuo da Instituição. Esse é o caráter político-pedagógico da avaliação, por isso entende-se que esta não se deve restringir ao Ensino Superior, sendo extremamente profícua também na avaliação dos Cursos Técnicos de Nível Médio nos Institutos Federais.

Dessa forma, tendo como base o marco regulatório da avaliação da Educação Superior, mas entendendo a avaliação na perspectiva da construção do conhecimento, aplicada ao contexto dos Institutos Federais que ofertam diferentes níveis de Ensino, considera-se que a avaliação institucional, oportuniza à instituição a análise do seu desempenho, dos seus processos de funcionamento e de seus resultados, num processo de reflexão crítica e tomada de consciência visando à transformação da realidade para o aperfeiçoamento da Instituição e dos Cursos por ela ofertados, devendo ser aplicada também aos Cursos Técnicos.

Concepção de Ensino Médio Integrado no Campus Diamantina

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais é uma instituição de Educação Básica, Superior e Profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de Ensino, com base na conjugação de conhecimentos Técnicos e Tecnológicos com sua prática pedagógica. Para isso, tem como missão produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para a Formação cidadã, por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo, sendo assim, a expressão do compromisso com a inclusão em todos os seus aspectos (IFNMG, 2013).

Pensando nisso, a proposta pedagógica dos Cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Diamantina alinha-se à concepção de Formação politécnica e Educação omnilateral, buscando a superação da fragmentação curricular, a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo como foco principal a formação cidadã de sujeitos críticos e não o mercado de trabalho (IFNMG, 2018). Dessa forma, pode-se dizer que esses Cursos Integrados, num sentido mais amplo, visam “a superação da dualidade entre formação profissional e formação geral e a divisão social do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016), proporcionando aos jovens estudantes uma formação mais completa e não orgânica à ideologia presente no capitalismo.

A concepção pedagógica dos Cursos em pauta está em consonância com a proposta do Ensino Médio Integrado, que tem como princípios norteadores a Educação politécnica, o trabalho como princípio educativo, formação humana integral e o trabalho, a ciência e a cultura como categorias de Integração Curricular. Os principais diferenciais da proposta pedagógica do Campus referem-se à existência do Núcleo Integrador e a autonomia do discente. De acordo com os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPCs), entende-se o Núcleo Integrador da seguinte forma:

O Núcleo Integrador compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo

tecnológico no sistema de produção social. O Núcleo Integrador é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral e a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização politécnica (IFNMG, 2018, p.39).

A partir desse entendimento, proporcionado pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, depreende-se que a Educação oferecida pela escola deve ser um espaço de aprendizagens múltiplas e que possibilite ao educando o desenvolvimento de seus interesses. Dessa forma, isso se torna indispensável para o crescimento da escola, assim como afirma Nosella (2007):

A sociedade atual, agonizante, solicita que os educadores ofereçam para todos os jovens uma escola que forme homens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade. Para isso, a escola precisa oferecer algumas atividades formativas com grande rigor formal e disciplinar, mas precisa oferecer também outras para o exercício responsável da liberdade e o desenvolvimento dos talentos individuais. (NOSELLA, 2007, p. 149)

Portanto, evidencia-se que o Núcleo Integrador tem caráter estratégico para a realização de uma Formação plural e humana que supera o tecnicismo como base pedagógica⁵². No Campus Diamantina, ao longo dos três anos, o estudante tem a oportunidade de integralizar 400 horas de sua escolha, proporcionando a autonomia e o protagonismo do discente, mencionada anteriormente. Além disso, é importante destacar que na prática, verifica-se que o Núcleo Integrador “oportuniza também a integração de pessoas, uma vez que nossos alunos têm a oportunidade de se relacionar com colegas de diferentes anos e Cursos, sendo esse um aspecto extremamente enriquecedor” (IFNMG, 2018, p.52).

Outrossim, durante seu percurso escolar o discente terá o apoio de um mediador, que pode ser professor ou técnico-administrativo, com intuito de orientá-lo ao longo de sua trajetória. O mediador tem como função dar orientação ao estudante quanto às escolhas das unidades curriculares ofertadas no Núcleo Integrador, considerando as unidades ofertadas nos Núcleos Básico e Técnico, além de ser uma figura representativa para o jovem em outros aspectos de sua vida escolar.

⁵² Na matriz educacional tecnicista a prática pedagógica é altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida (MENEZES, 2019).

Este projeto inovador de Ensino está em andamento e isso traz à tona a necessidade da procura por dados e respostas para realizar seu diagnóstico da evasão e retenção. Portanto, o acompanhamento desses índices/dados constitui-se em recurso fundamental na construção de indicadores e políticas que possibilitem o aprimoramento das ações institucionais. Soma-se a isso, a meta de redução dos índices de evasão e retenção, prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFNMG. Além disso, aponta para a necessidade de um acompanhamento mais eficiente das razões da evasão e da retenção.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 6º, quando define e assegura o direito à educação, determina que no uso deste direito, se garanta ao cidadão, muito além do direito à matrícula nas escolas públicas, todas as condições necessárias para o efetivo processo educacional com sucesso escolar. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no seu art. 3º, trata dos princípios da educação, a saber: a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola, a garantia do padrão de qualidade, a valorização do profissional da educação escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). Tais princípios possuem relação direta com o sucesso escolar e devem estar concretamente presentes na escola.

Com isso, verifica-se que é preciso não somente garantir o ingresso dos estudantes no âmbito escolar, mas propiciar que eles tenham condições de concluir os estudos de forma exitosa. Nesse sentido, pode-se destacar que, atualmente, nota-se um debate profícuo sobre a permanência dos discentes nos Cursos Técnicos e Superiores. O tema tem sido objeto de reflexões e diálogos que certamente trarão contribuições significativas à Educação brasileira.

No contexto da Rede Federal, esse debate torna-se imperativo, ganha destaque e mobiliza esforços a partir da publicação do Acórdão nº 506/2013, do Tribunal de Contas da União que, com vistas à avaliação das ações, das estruturas e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, recomenda que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica adote, em conjunto com os IFs, medidas de acompanhamento e intervenção em relação à evasão e retenção nessas Instituições.

Os desafios da permanência e êxito

Do ponto de vista conceitual, a evasão é compreendida por Dore e Lüscher (2011) como um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante pela vida acadêmica, ou seja, a saída da escola é a etapa final de todo o processo de desengajamento pela escola. Neste aspecto, por ser um processo complexo também requer soluções complexas, sendo necessário o envolvimento de toda a comunidade acadêmica e de diversos agentes sociais no enfrentamento preventivo aos problemas que causam a evasão.

Ainda de acordo com Dore e Lüscher (2011), é preciso buscar por possíveis respostas ao problema da evasão e desenvolver recursos adequados à sua prevenção, e para isso é necessário ater-se ao menos em três principais agentes: 1) o sistema de ensino, 2) as instituições escolares e 3) o sistema produtivo. Esses três agentes apresentados pelas autoras convergem para um ponto teórico pertinente que é o da prevenção, ou seja, o ato de evadir-se da escola em muitos casos é o fim do processo, assim a atuação fica quase que impossível. Todavia, ao se orientar pela prevenção é possível que haja a identificação do problema antes da evasão ser confirmada em dado, e após identificação é preciso pensar em estratégias de acompanhamento individual daqueles que estão em possibilidade de evadir-se.

Em que pese a argumentação de Dore e Lüscher (2011), segundo a qual, boa parte dos pesquisadores compreende que há grande defasagem de conhecimentos a respeito do assunto da evasão e que os problemas nessa área ainda não foram resolvidos, tem-se que, “no caso brasileiro, a questão da evasão no Ensino Técnico acrescenta-se à dificuldade de acesso dos jovens a essa modalidade de ensino, tendo em vista os altos índices de evasão e de outros indicadores de fracasso escolar na Educação Básica” (DORE; LÜSCHER, p. 778, 2011). Além disso, existem indícios de que um insuficiente acompanhamento pedagógico em Cursos Técnicos à distância de um Instituto Federal tem impacto no desinteresse e posterior evasão dos Cursos (COSTA; SANTOS, 2018), o que pode demonstrar que o acompanhamento pedagógico endereçado, apesar de se tratar de modalidade distinta a analisada neste trabalho, é um indicador relevante considerado nas propostas dos Cursos analisados neste estudo.

Nesse sentido, acompanhar pedagogicamente e entender os aspectos da permanência e êxito dos discentes é de fundamental importância para que o IFNMG

- Campus Diamantina cumpra a sua missão institucional. E para compreender esses aspectos é necessário mapear a evasão e a retenção escolar, pois essas demonstram desafios para as Instituições de Ensino, para a família e para o sistema educacional brasileiro. Isso se justifica devido ao fato de que são verificadas várias causas para o abandono dos estudos, desde condições socioeconômicas, culturais e geográficas, bem como as experiências vivenciadas, pelo discente, ao longo do seu percurso formativo. Portanto, é fundamental acompanhar e entender todas as nuances que permeiam a trajetória escolar dos jovens, bem como, as motivações para a saída do Curso. Tal diagnóstico guarda uma estreita relação com o processo de autoavaliação dos Cursos e da instituição discutidos acima.

Aspectos Metodológicos

A presente pesquisa constituiu-se em um estudo de caso de abordagem quantitativa e a investigação deu-se no sentido de conhecer as percepções dos alunos frequentes dos Cursos Integrados em Informática e Meio Ambiente acerca da Instituição, do Curso em que está matriculado e do seu percurso educacional no ano de 2018. Neste estudo, foram considerados todos os alunos que estavam frequentes ao final desse ano, ou seja, aqueles cuja presença nas aulas e demais atividades escolares é constante e regular.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário. Objetivou-se com isso a coleta de dados quantitativos que auxiliem na identificação do índice de satisfação dos discentes com o Curso e com a Instituição, bem como informações que ajudem a revelar o perfil dos alunos. As perguntas que o constituíram, predominantemente fechadas, buscaram identificar a avaliação discente de itens como: relação professores-alunos, infraestrutura da instituição de ensino, metodologia de ensino, dentre outros.

Para a coleta de dados, foi utilizado o questionário em formato eletrônico disponibilizado no Google Forms, ferramenta disponível gratuitamente na internet. A aplicação do questionário de maneira virtual ocorreu nos dias 11, 12 e 13 de dezembro de 2018. O procedimento adotado foi conduzir os alunos que estavam presentes nas aulas nos dias citados ao Laboratório de Informática do Campus para, de forma voluntária e anônima, responderem ao instrumento de pesquisa.

Aqui, cabe ressaltar que a pesquisa com alunos frequentes encontrou dificuldades advindas do período de aplicação do questionário que coincidiu com o encerramento do ano letivo, no qual muitos alunos que já se encontravam aprovados não estavam mais frequentando as aulas. Toda essa problemática acarretou um déficit no número de participantes, mas acredita-se que, ainda assim, os dados dos 56 discentes respondentes possam contribuir de forma substancial para o objetivo proposto.

As opções de respostas do questionário foram padronizadas em níveis de satisfação, definidas como: Muito Insatisfatório; Insatisfatório, Regular, Satisfatório e Muito Satisfatório. Também foi apresentada a opção “Desconhece o assunto” para os casos em que os respondentes preferissem não opinar por desconhecimento do assunto abordado pela pergunta.

Após o período de coleta de dados, a fim de quantificar o grau de satisfação dos respondentes em escala mensurável, adotou-se o **Índice de Satisfação**. Para aferição deste, adotou-se as seguintes medidas:

- Atribuiu-se notas aos níveis de satisfação (opções das respostas) apresentados aos respondentes da pesquisa, de tal forma que o nível “Muito Insatisfatório” equivale a nota 1, “Insatisfatório” equivale a nota 2, “Regular” equivale a nota 3, “Satisfatório” a nota 4 e “Muito Satisfatório” equivale a nota 5.
- Cálculo do Índice de Satisfação (IS) utilizando a seguinte fórmula:

$$\text{Índice de Satisfação} = \frac{N_1 \times 1 + N_2 \times 2 + N_3 \times 3 + N_4 \times 4 + N_5 \times 5}{N_1 + N_2 + N_3 + N_4 + N_5}$$

Onde: N_1 é o número de respondentes que avaliam o assunto abordado pela pergunta como “Muito Insatisfatório”, N_2 é o número de respondentes que avaliam o assunto abordado pela pergunta como “Insatisfatório”, N_3 é o número de respondentes que avaliam o assunto abordado pela pergunta como “Regular”, N_4 é o número de respondentes que avaliam o assunto abordado pela pergunta como “Satisfatório” e N_5 é o número de respondentes que avaliam o assunto abordado pela pergunta como “Muito Satisfatório”.

O índice varia de 1 a 5, sendo que quanto mais próximo de 1 indica que o assunto abordado pela pergunta é avaliado como “Muito Insatisfatório” e quanto

mais próximo de 5 indica que o assunto é classificado como “Muito Satisfatório”. Se o índice for de **1 a 2,99**, considera-se que o item é avaliado como **insatisfatório** pelos respondentes e se for de **3 a 5**, considerou-se que o item é avaliado como **satisfatório** pelos respondentes.

Os que optaram pela opção “Desconhece o assunto” são desconsiderados no cálculo para aferição do Índice de Satisfação, sendo utilizados como estatística paralela para verificação da proporção de respondentes que desconhecem os respectivos assuntos abordados nas perguntas.

Os dados e análises de cada pergunta dos formulários utilizados foram organizados em Tabelas que apresentam os Índices de Satisfação por Curso. Nas mesmas Tabelas, também constam as respectivas proporções de respondentes que desconhecem o assunto em relação ao total de respondentes.

Resultados e discussão

Foram registradas 56 respostas ao questionário para um total de 70 potenciais respondentes, considerando-se o quantitativo de alunos matriculados nos Cursos Técnicos Integrados no ano de 2018, segundo a Coordenação de Registros Escolares do Campus. Dessa forma, tem-se que 80% do total de matriculados no ano responderam ao questionário. Desses, 33 frequentam e/ou frequentaram o Curso de Informática e 23 o Curso de Meio Ambiente. Todas as turmas tinham um total de 35 estudantes cada. Salienta-se, no entanto, que esse percentual pode ser maior quando consideradas as situações de desistência, abandono e trancamento de matrícula, mas que não puderam ser verificadas no momento da aplicação do instrumento de pesquisa.

A partir do cálculo do Índice de Satisfação para cada item obteve-se a média geral da satisfação dos alunos em relação à Instituição e ao Curso. Essa média geral foi tida como ponto de corte, a partir do qual, foi possível destacar a oscilação positiva ou negativa dos itens abordados no questionário. A Tabela 01 apresenta os resultados da avaliação institucional mais ampla.

Tabela 1 – Avaliação da Instituição pelos estudantes dos Cursos Integrados do IFNMG - Campus Diamantina, 2018.

ITEM	ÍNDICE DE SATISFAÇÃO DOS DISCENTES			DESCONHECE O ASSUNTO (%)
	GERAL	INFORMÁTICA	MEIO AMBIENTE	
Políticas de incentivo à participação de estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão	4,13	3,97	4,35	0
Programas de apoio aos estudantes para participação em eventos internos e externos	4,33	4,24	4,45	1
Divulgação das atividades de ensino, pesquisa e extensão	3,42	3,19	3,76	3
Atividades culturais promovidas pelo IFNMG	4,17	4,13	4,25	4
Suporte oferecido pelo IFNMG às pessoas com deficiência, por meio do NAPNE	4,54	4,73	4,27	19
Canais de comunicação utilizados pelo IFNMG	3,92	3,78	4,14	3
Portal do IFNMG	3,79	3,59	4,1	3
Comunicação institucional do IFNMG com os estudantes	3,69	3,79	3,55	1
Comunicação institucional do IFNMG com a comunidade externa	3,76	3,76	3,77	5
Comunicação/informação visual no Campus	4,12	4,09	4,15	4
Atuação do coordenador do Curso	4,31	3,93	4,85	8
Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no IFNMG	4,2	4,03	4,45	2
Participação e democracia na gestão interna	3,74	3,65	3,85	1
Salas de aula	4	4,06	3,9	2
Auditório	3,25	3,17	3,36	5
Sala de professores	4,13	4,14	4,11	10

Espaços para atendimento aos alunos	3,82	3,7	4	1
Sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente	4,07	4	4,18	1
Infraestrutura dos laboratórios	3,98	4,06	3,86	2
Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência	3,64	3,63	3,67	14
Instalações administrativas	4,02	4,03	4	4
Limpeza e a conservação dos banheiros	4,32	4,39	4,2	3
Biblioteca: infraestrutura física	3,7	3,63	3,82	2
Biblioteca: serviços e informatização	3,94	3,88	4,05	3
Biblioteca: acervo	3,4	3,44	3,35	9
Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação	3,93	3,91	3,95	2
Acesso à internet na instituição	3,49	3,85	2,95	1
Segurança na Instituição	3,87	3,91	3,82	1
Infraestrutura das áreas de lazer	3,29	3,19	3,45	4
Iluminação na Instituição	4,02	4,12	3,86	1
Média Geral	3,9	3,87	3,95	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Itens como divulgação das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; canais de comunicação; comunicação institucional interna e externa; participação e democracia na gestão interna; acessibilidade; biblioteca e infraestrutura das áreas de lazer se destacam negativamente em ambos os Cursos. Pode-se também afirmar em conjunto com Dore e Lüscher (2011), que é possível desenvolver melhores recursos para a prevenção da evasão em relação à própria infraestrutura da instituição escolar. Contudo, as notas obtidas por todos esses itens estão numa faixa de avaliação considerada satisfatória.

Percebe-se um destaque positivo expressivo dos itens “programas de apoio aos estudantes para participação em eventos internos e externos” e “suporte oferecido pelo IFNMG às pessoas com deficiência, por meio do NAPNE”.⁵³ Esses indicadores demonstram assim, respostas positivas para os alunos que permaneceram no Curso ao final do período letivo escolar e estão em consonância com os preceitos de igualdade de condição para o acesso e permanência e a vinculação entre a Educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996) e que se mostram concretamente presentes no Campus pesquisado. Também se mostram harmônicos com a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 6º, por demonstrar a boa avaliação dos estudantes a respeito de condições necessárias para o efetivo processo educacional com sucesso escolar daqueles portadores de necessidades especiais.

Todavia, os demais indicadores, mesmo que não despontem em relação aos últimos analisados, também contribuem para a permanência e êxito dos alunos, já que estão acima do valor mínimo considerado satisfatório. Outrossim, se mostram também coerentes com os demais itens do art. 3º da LDB, pois contribuem para a garantia do padrão de qualidade (nos itens biblioteca e infraestrutura das áreas de lazer), a valorização do profissional da Educação Escolar (nos quesitos canais de comunicação; comunicação institucional; participação e democracia na gestão interna).

Na Tabela 02 constam os itens relacionados à avaliação do Curso e do percurso educacional dos estudantes. Como se pode observar, os horários de aulas se destacam negativamente e as aulas dadas se destacam positivamente. É possível observar também destaque positivo das metodologias de ensino e procedimentos avaliativos do Núcleo Integrador em comparação com os Núcleos Básico e Técnico.

Entre os discentes o Índice de Satisfação sobre as metodologias de ensino no Núcleo Integrador que mais se destacou satisfatoriamente foi do Curso de Informática (3,88). Já o Índice de Satisfação geral nos Cursos Integrados foi de 3,84. Em relação aos procedimentos de avaliação no Núcleo Integrador, destacou-se de

⁵³ Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover inclusão dos discentes com necessidades específicas.

maneira mais satisfatória também no Curso de Informática (3,94). O Índice de Satisfação geral deste quesito foi 3,82.

Percebe-se assim, que os alunos que estão frequentes nos Cursos, avaliam muito positivamente os princípios norteadores da proposta pedagógica alinhada à concepção de Formação politécnica e Educação omnilateral, que busca a superação da fragmentação curricular e a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com o foco principal a formação cidadã de sujeitos críticos e não o mercado de trabalho (IFNMG, 2018). Pode-se afirmar ainda que este é um indicador contumaz da possibilidade de que Cursos Integrados que visam “a superação da dualidade entre formação profissional e formação geral” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016), proporcionam aos jovens estudantes índices de satisfação maiores do que as propostas técnica e propedêutica, separadamente.

Tabela 2 – Avaliação dos Cursos pelos estudantes dos Cursos Integrados do IFNMG - Campus Diamantina, 2018.

ITEM	ÍNDICE DE SATISFAÇÃO DOS DISCENTES			DESCONHECE O ASSUNTO (%)
	GERAL	INFORMÁTICA	MEIO AMBIENTE	
Aulas dadas	3,8	3,75	3,87	1
Relacionamento interpessoal entre docentes e alunos	3,76	3,94	3,52	1
Atratividade do Curso	3,74	3,63	3,91	2
Metodologias de ensino nos núcleos básico e técnico	3,38	3,28	3,52	1
Metodologias de ensino no Núcleo Integrador	3,84	3,88	3,77	1
Procedimentos de avaliação nos núcleos básico e técnico	3,55	3,58	3,52	0
Procedimentos de avaliação no Núcleo Integrador	3,82	3,94	3,65	0
Interesse dos professores	3,68	3,55	3,87	0

por sua formação				
Horários de aulas	3,39	3,21	3,65	0
Materiais didáticos	3,65	3,76	3,5	1
Nível de exigência dos professores	3,64	3,7	3,57	0
Ambiente escolar e acolhimento	3,76	3,94	3,52	1
Ações do Campus para superar as dificuldades detectadas no processo de ensino-aprendizagem	3,57	3,58	3,57	0
Incentivo à disciplina e a frequência	3,71	3,76	3,64	1
Média Geral	3,66	3,68	3,65	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tais resultados permitem identificar, de maneira objetiva, os pontos fortes e fracos acerca do percurso educacional, na visão dos alunos, o que poderá servir de subsídios para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da Instituição e dos Cursos. Principalmente quando se leva em conta que muitas vezes “o termo evasão é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional” (MOURA; SILVA, 2007, p.31), sem levar em conta os diversos fatores, sobretudo os institucionais, que resultam no afastamento definitivo do indivíduo quer seja do Curso ou da Instituição de Ensino.

Considerações finais

Os resultados permitiram identificar, de maneira objetiva, os pontos fortes e fracos, na visão dos alunos, o que poderá servir de subsídios para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da Instituição e dos Cursos em pauta. De modo geral, tanto a Instituição quanto os Cursos obtiveram avaliações satisfatórias em todos os itens pesquisados. Também foi possível constatar que o Núcleo Integrador se destaca positivamente em relação aos Núcleos Básico e Técnico.

Nesse sentido, espera-se que este estudo possa contribuir na construção de subsídios para o aperfeiçoamento dos Cursos e da Instituição, de forma que se possa agir preventivamente no estabelecimento de estratégias para que o aluno não abandone e/ou melhore seu rendimento, além de promover e incentivar o acompanhamento e monitoramento permanentes do percurso educacional dos alunos e do desenvolvimento dos Cursos.

Referências

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

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 28 ago. 2014.

_____. Presidência da República. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2014*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

_____. Presidência da República. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm > Acesso em 08 jan. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866 > Acesso em 29 mar. 2015.

BREZINSKI, M. A.S. *O novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: Efeitos das Políticas Públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina*. 2011. 172f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2011.

COSTA, R. L.; SANTOS, J. C. *A evasão em Cursos Técnicos a Distância*. Educ. rev., Curitiba, n.66, p.241-256, dez. 2017

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. *A evasão no Curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN*. *Holos*, ano 23, v.3, p.26-42, 2007.

IFNMG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2018*. Montes Claros, 2013. Disponível em: < <http://ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais> > Acesso em 18 abr. 2019.

IFNMG, Campus Diamantina. *Plano de Curso de Ensino Médio Integrado em Informática*. Diamantina, 2018. Disponível em: < <http://ifnmg.edu.br/diamantina-cursos/cursos-tecnicos> > Acesso em 18 abr. 2019.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34 jan/abr 2007.

OLIVEIRA, B. M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para discussão. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v.1, n.10, p. 22-33, 2016.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como referente para a Avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.13, n.47, p.149-168, abr./jun. 2005.

SOUZA, V. R.; MENDES, M. A. Reflexões sobre a avaliação institucional nos Institutos Federais: formação ou regulação? In: 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior, 2017, Florianópolis. *Avalies 2017. Anais...* Florianópolis: INPEAU/UFSC, 2017. v. 3. p. 01-15.

O que eu espero da Escola? Propósitos e projetos de vida dos alunos de Ensino Médio Integrado do IFNMG Campus Diamantina: uma análise de seus Portfólios

Clarice Lisandra David

Resumo: O presente estudo analisa como os alunos do Ensino Médio Integrado em Informática e Meio Ambiente do IFNMG - Campus Diamantina relacionam a escola em seus projetos de vida. A fase da adolescência é permeada por expectativas, angústias, construção de identidade e de anseios quanto ao futuro, questões que permeiam todo o “ser” e o “fazer” destes adolescentes, remetendo também para a escola e suas intenções. O estudo se baseou nos Portfólios dos alunos, referentes às unidades curriculares que cursaram no Núcleo Integrador. Foi possível perceber que os alunos objetivavam não apenas finalidades para aquelas unidades curriculares, mas projetavam questões pontuais, como de médio e longo prazo aos seus projetos de vida refletindo o que esperam da escola.

Palavras-chave: Portfólio; Ensino Médio; Projeto de Vida.

Introdução

Para se aproximar das questões que envolvem o mundo dos adolescentes que frequentam o Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina é preciso atentar-se para o que representa essa fase de vida em seus aspectos biológicos, socioculturais e políticos, suas relações com outros espaços e qual a centralidade da escola em suas vidas e em seus projetos de vida.

Deste modo, primeiramente percorreremos, ainda que sem a pretensão de esgotar o assunto, as questões que envolvem ser adolescente, suas consonâncias com outros espaços de sociabilidade, com destaque para a escola. Os Planos de Curso dos Cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e Integrado ao Técnico em Meio Ambiente do Campus Diamantina é apresentado em seguida, dando destaque à concepção do Núcleo Integrador que investe na intersecção de conteúdos entre as unidades curriculares do Ensino Médio com as do Ensino Técnico baseado na liberdade de escolha, no protagonismo na construção do itinerário formativo dos estudantes. Em seguida será apresentado o Portfólio, construído por uma equipe do Campus, tecendo algumas reflexões sobre o corpo

discente. Por fim, analisaremos os Portfólios das duas turmas, buscando apreender o(s) significado(s) que a escola detém para estes alunos.

1. Adolescência e Juventude

A discussão sobre a adolescência e/ou juventude perpassa sobre as transformações biopsicossociais que meninos e meninas vivenciam nessa fase da vida, quanto as transformações biológicas, elas são consideradas universais já que todas as crianças, independentemente do lugar em que estão, as atravessam. (SALLES, 2005). Historicamente, no entanto, a visão sobre a adolescência, em seus aspectos não apenas biológicos, também eram considerados universais marcados pelo estereótipo de ser um período de rebeldia, de crise e de sofrimento. Contudo, estudos mais recentes buscaram apontar que não se pode entender o sujeito adolescente sem considerar sua história de vida, sua relação com os pares, com a família e com a realidade em que se encontra, enfim, passaram a ser considerados em sua historicidade (SALLES, 2005).

Essa é uma fase em que os adolescentes planejam, fazem escolhas em relação ao futuro, não sendo necessariamente uma fase de crise. É por meio do processo de formação de identidade, de projeções para o futuro que o adolescente de maneira relacional compartilha com o grupo que está inserido seus projetos, sonhos e expectativas (Nascimento, 2006).

A escola, instituição social como espaço de sociabilidade e de subjetividades, é um espaço no qual o adolescente também constrói seus planos/projetos de vida. Para Nascimento (2006, p.57) é importante entender esse momento a partir “do campo relacional psicossocial”, pois quando os adolescentes colocam questionamentos como: o que quer, o que pode fazer, qual seu projeto de vida é nesse campo que são gerados os questionamentos, pensamentos, ações e sentimentos. Assim, “as características da adolescência têm sua explicação no próprio contexto de sua construção, ou seja, nas relações sociais e na cultura e não no próprio desenvolvimento do sujeito que se constitui como adolescente.” (AGUIAR; BOCK; OZELLA in: NASCIMENTO, 2006, p. 57)

Ainda pensando nesse sujeito adolescente na produção de seu projeto de vida e em relação com as instâncias das quais está inserido, entre elas a escola, Nascimento (2006) define projeto de vida como

aspirações, desejos de realizações, que se projetam no futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. (NASCIMENTO, 2006, p.57-58)

Ao nos referirmos a um projeto de vida não estamos considerando-o como estanque, mas sempre em aberto à medida que o adolescente reflete e vivencia novas experiências. Um constante processo de construção da identidade em que são realizadas escolhas, questionamentos e criadas novas relações que podem gerar temores, dúvidas e angústias. (GOMES, 2006; NASCIMENTO, 2006)

Ao identificarmos essa construção como processual estabelecemos como processos uma “fazedura” que “refletem aqueles pensamentos, reflexões e comunicações carregados de afeto e de sociabilidade, que imprimem sentidos coletivos ao Projeto de vida.” (NASCIMENTO, 2006, p. 60)

Ainda que postulamos que o processo de construção do projeto de vida pelo adolescente seja relacional com as demais instituições sociais, tais como a família, igreja, grupo de sociabilidades, nesse momento nos atemos a essa relação com a escola, instituição importante, por serem os anos finais da Educação Básica, na projeção de seu futuro.

Ato contínuo, abordar algumas das questões que perpassam o ser adolescente e seu processo de construção de projeto de vida apresentado como o IFNMG - Campus Diamantina propôs um Plano de Curso aos alunos do Ensino Médio em que a atenção estivesse voltada aos adolescentes, primando por sua autonomia, liberdade de escolha e protagonismo na construção do seu itinerário formativo.

Possibilidades de uma formação diversa: a construção dos Planos de Cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e Técnico em Meio ambiente.⁵⁴

A equipe do IFNMG - Campus Diamantina – gestores, docentes, núcleo pedagógico – se inquietavam com a concepção dos Cursos Integrados da maioria dos Institutos Federais. Grande parte apresentava uma carga horária excessiva, tirando do discente tempo para se dedicar à família, aos amigos, ao divertimento e outras atividades de seu interesse, além disso, ocorria demasiadamente a repetição de conteúdos entre as unidades curriculares do Núcleo Básico e do Núcleo técnico.

Essa inquietação, em um primeiro momento, fez com que alguns servidores fossem até o Campus Jacarezinho para observar e conhecer o projeto de Ensino inovador que haviam implementado no referido Campus. Essa visita serviu de inspiração e reforçou a vontade do Campus de propor uma organização do Ensino diferenciada e que acompanhasse as necessidades, interesses dos alunos que íamos receber.

No ano de 2017, com a perspectiva de ofertar, no ano de 2018, Cursos de Ensino Médio Integrados aos Cursos Técnicos em Informática e Meio Ambiente, a equipe do Campus se reuniu e começou a debater que Curso de Ensino Médio iríamos construir, levando em conta o protagonismo dos jovens, sua liberdade de escolha e participação ativa em seu itinerário formativo⁵⁵.

A legislação colocava-se como premissa para que, ainda que sob os marcos legais pudéssemos construir uma proposta diferente da forma como o Ensino Médio Integrado tem sido organizado nas Instituições Educativas. Isso posto, a Resolução CNE/CNB nº 6/2012 concerniu-se na base para a formulação de nosso Plano de Curso. Destarte, essa resolução apresenta em seu artigo 13 e incisos, para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico a existência de três Núcleos, a saber: a Matriz Tecnológica - por nós denominada de Núcleo Técnico, com conteúdos e discussões mais afeitos à formação profissional; “os conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza” (RESOLUÇÃO nº 6, 2012, p. 2). O Núcleo Básico e o Núcleo Politécnico – o nosso

⁵⁴ A construção desse tópico também baseou-se na memória da autora, não apenas como recordação do passado, mas como uma memória construída coletivamente pelo grupo.

⁵⁵ A concepção de itinerário formativo encontra-se na resolução CNE/CNB nº6/2012 e em Marise N. Ramos (ano).

Núcleo Integrador – que no inciso II definia o mesmo como aquele pertencente a cada eixo tecnológico as discussões e conteúdos que abarcavam os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no sistema de produção social.” (RESOLUÇÃO nº 6, 2012, p.6)

Quanto à carga horária dos Cursos, a Resolução nº 6 definiu que ela, na forma articulada entre Ensino Médio e Curso Técnico deve ter como carga horária total “no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.” (RESOLUÇÃO nº 6, 2012, p.8)

Portanto, os professores de cada núcleo discutiram sobre o que era essencial para a formação dos discentes, procurando eliminar as repetições de conteúdos nas unidades curriculares. Assim, chegou-se a carga horária de 2080 horas para o Núcleo Básico para ambos os Cursos, 800 horas para o Núcleo Técnico também dos dois Cursos e 400 horas para o Núcleo Integrador. Como aqui trabalha-se com a lógica de intersecção, como os dois Cursos técnicos têm carga horária total de mil e duzentas horas, ao somar as horas do Núcleo Técnico e Núcleo Integrador alcança-se a carga horária exigida por lei. O mesmo ocorrendo com a carga horária do Núcleo Básico e Núcleo Integrador totalizando uma carga horária de duas mil e trezentos e oitenta horas para os dois Cursos. (PLANOS DE CURSO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA E MEIO AMBIENTE, 2017)

Ademais, as quatrocentas horas do Núcleo Integrador foram concebidas para serem cursadas nos três anos de Curso, em que o discente não seria obrigado a refazer as Unidades Curriculares (UC) se não alcançasse os objetivos. As Unidades Curriculares dos demais núcleos são de caráter obrigatório enquanto as do Núcleo Integrador foram organizadas para serem de livre escolha dos discentes. Além do mais, instituiu-se a figura do mediador para a orientação nas escolhas das unidades curriculares que são também “peças” na construção do itinerário formativo dos alunos. (PLANOS DE CURSO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA E MEIO AMBIENTE, 2017)

Por fim, criou-se o Portfólio como instrumento de reflexão, registro e acompanhamento dos discentes por seus mediadores. Analisar a estruturação desses Portfólios é assunto do próximo tópico.

2. Apontamentos iniciais sobre o Portfólio

a) “O que é” e “para que” serve um Portfólio?

O Portfólio utilizado no Campus Diamantina foi discutido e estruturado por uma comissão e, após, apresentado a toda equipe que discutia os Planos de Cursos dos dois Cursos a serem ofertados no ano de 2018. Ao analisar a produção bibliográfica referente ao uso do Portfólio como uma alternativa ao processo avaliativo dos discentes, é constatado que ele, em sua essência, é construído pelos alunos ao longo da disciplina que o adota, essa construção é orientada pelo professor mediador. (VILLAS BOAS, 2004; AMBRÓSIO, 2013).

Existem várias maneiras de se construir um Portfólio, como o digital, por exemplo. Neste caso, nos interessa no momento, o Portfólio reflexivo que

inscreve-se no contexto da formação por competências e de avaliação formativa, cuja aprendizagem se pauta no feedback constante entre professor-estudante e estudante-estudante. Os resultados devem centrar-se no processo de construção do conhecimento de forma dialógica e criativa, transcendendo o formato cristalizado, pontual e classificatório utilizado nas avaliações tradicionais. (COTTA & COSTA, 2016, p. 172)

Na elaboração do Portfólio pelo discente ele é

capaz de levar o aluno a colecionar suas opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos, aos textos estudados e às técnicas de ensino, sentimentos e situações vividas nas relações interpessoais, oferecendo subsídios para a avaliação do estudante, do educador, dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. (In: COTTA *et al*, 2016, p. 172)

Posto isto, ao estudar o Portfólio utilizado no Campus Diamantina, ainda que não elaborado pelos alunos, é possível perceber, ao situá-lo como parte integrante dos Planos de Cursos, pontos que procuram promover a criticidade na construção do conhecimento do aluno, já que ele refere-se principalmente às unidades curriculares do Núcleo Integrador.

b) O Portfólio dos discentes do IFNMG - Campus Diamantina

Abaixo é elencada a estruturação do Portfólio construído pelo Campus:

A capa possui a informação que é um Portfólio de acompanhamento dos discentes dos Cursos de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Nessa

enunciação é percebido que o Portfólio, nesse caso, não tem apenas o caráter de instrumento avaliativo, ainda que nas reuniões de mediação o processo de construção do conhecimento seja avaliado por mediador e discente. Pelo enunciado, esse instrumento propõe que discentes e mediadores reflitam sobre as escolhas e seus objetivos ao longo de seu itinerário formativo. Ainda na capa encontra-se o nome do discente e do mediador.

Em seguida, há uma introdução enunciando a importância do Portfólio no processo de aprendizagem, além de informações para ser preenchido por ambos. O próximo tópico traz informações sobre a construção do itinerário formativo.

Ato contínuo, encontra-se o primeiro espaço que será preenchido pelo discente no qual são expressos os objetivos dos semestres e das unidades curriculares do Núcleo Integrador. Essa informação é preenchida em um quadro com as duas primeiras informações apontadas, além de informar quais dificuldades e facilidades encontradas e quais estratégias o discente criou para solucionar as possíveis dificuldades no transcorrer das UCs. Há espaço também para que o aluno aponte os eventos que participou, a possível atuação em projetos de Extensão, Pesquisa e Ensino.

Seguidamente, há o espaço da autoavaliação do discente em que constam vários aspectos a serem avaliados. Ao realizar um rápido estudo sobre esse tópico, a possibilidade de uma discussão pela equipe do Campus se mostra importante visto que, ao elaborar os Planos de Cursos, foram estabelecidos como a equipe entende o conhecimento: processual e em constante reflexão e prática. Partindo deste pressuposto, realizar uma autoavaliação apenas no final dos semestres pode revelar-se incongruente. Outrossim, ao conceber a autoavaliação na perspectiva processual, talvez a utilização de trinta e nove aspectos avaliativos não precisem constar no Portfólio, pois eles serão tratados e identificados ao longo do semestre possibilitando a intervenção, a discussão e o apontamento de mudanças. Por fim, os alunos podem não se lembrar de que maneira lidaram com todos esses aspectos ordinários na autoavaliação do fim do semestre.

Por último, há o espaço para o mediador⁵⁶ realizar a avaliação do seu mediando. Essas informações devem também ser preenchidas em um quadro. É possível pensar em uma avaliação mais qualitativa, como proposto no caso dos alunos. Ainda que muitos mediadores acrescentem informações pertinentes, é possível perceber a ausência das vozes do processo vivenciado pelo aluno e pelo mediador.

Como o Portfólio é um documento extenso congregando uma gama de informações que precisam de um olhar mais acurado, nesse momento nossa atenção se volta para os objetivos do semestre e das UC's escolhidas pelos alunos. Assim, as duas outras colunas não serão fontes de análises.

A escolha de se debruçar sobre os objetivos é tentar perceber como os estudantes identificam a função da escola e como esta é importante na construção de seus projetos de vida.

3. Apontamentos sobre os Portfólios dos alunos do IFNMG - Campus Diamantina

A investigação dos Portfólios dos alunos refere-se ao primeiro ano de funcionamento do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos em Informática e Meio Ambiente. O estudo foi realizado por meio do preenchimento completo do documento e também do preenchimento dos objetivos geral e das unidades curriculares nos dois semestres.

A matrícula inicial foi de setenta alunos: trinta e dois para o Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática⁵⁷ e trinta do Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Meio Ambiente⁵⁸. Em uma primeira leitura dos Portfólios identificamos que oito Portfólios não estavam preenchidos restando portanto, sessenta e dois.

O Curso Integrado de Informática passou a contar com vinte e oito documentos e o Integrado de Meio Ambiente com vinte e quatro. Levando em conta o preenchimento dos objetivos geral e específicos das Unidades Curriculares,⁵⁹

⁵⁶ O processo de escolha do mediador, seu papel e a sua relação com o mediando é um aspecto importante a ser analisado no âmbito dos Planos de Cursos do IFNMG – Campus Diamantina, mas que extrapolam os limites do presente artigo.

⁵⁷ De agora em diante Integrado de Informática.

⁵⁸ Doravante Integrado de Meio Ambiente.

⁵⁹ Daqui para frente UC's

chegamos ao seguinte universo: Integrado de Informática: vinte e quatro Portfólios e Integrado de Meio Ambiente: dezesseis, constituindo o universo de análise de 40 Portfólios.

Com vistas a uma aproximação sobre os sentidos que os alunos dos dois Cursos produzem em relação a escola, criamos também parâmetros de análise que dialogam diretamente com os objetivos que estes discentes estabeleceram no primeiro e segundo semestres do ano de 2018:

- Objetivos de longo prazo: são aqueles objetivos que para os alunos alcançá-los necessitam de mais tempo, extrapolando os anos do Ensino Médio;
- Objetivos de médio prazo: objetivos que para serem alcançados determinam que os discentes precisam percorrer os três anos do Ensino Médio.
- Objetivos de curto prazo: objetivos que para serem alcançados se efetivam com o fim do(s) semestre(s) ou do ano escolar.

Tais parâmetros dialogam diretamente com o momento que estes discentes estão vivenciando, uma fase de transformações psicossociais, de questionamentos, estabelecimento de novas relações, seja na nova etapa de escolarização, como também nas relações com um novo grupo de sociabilidade. Perpassa ainda a necessidade de se pensar e estabelecer seus projetos de vida.

4. Os Portfólios dos alunos: o que esperam e como constroem seus projetos de vida?

A escola ocupa um lugar importante na construção da identidade e da elaboração do projeto de vida dos adolescentes em nossa sociedade. Por meio dos objetivos estabelecidos pelos alunos para o semestre e para as UC's escolhidas, podemos nos aproximar do que eles esperam da escola para sua formação e para a construção dos seus projetos de vida.

A tabela 1 apresenta os objetivos dos alunos do Integrado em Informática a partir dos parâmetros estabelecidos.

TABELA 1 Distribuição dos Objetivos de acordo com os parâmetros – Integrado Informática 2018																
Parâmetros	L o n g o	%	M é d i o	%	C u r t o	%	L o n g o e M é d i o P r a z o	%	L o n g o e C u r t o P r a z o	%	M é d i o e C u r t o P r a z o	%	C u r t o e C u r t o P r a z o	%	L o n g o e M é d i o e C u r t o P r a z o	%
Objetivo do semestre	0	-	1	4.15	10	41.7	4	16.7	5	20.8	1	4.15	0	-	3	12.5
Objetivos da UC's	6	25	0	-	0	-	3	12.5	6	25	0	-	0	-	9	37.5
TOTAL	6	25	1	4.15	10	41.7	7	29.7	11	45.8	1	4.15	0	-	12	50

Fonte: Portfólios dos alunos do Curso Integrado em Informática, IFNMG - Campus Diamantina.

A relação que os alunos definiram para os objetivos do semestre, que pode ser considerado um objetivo mais geral, tende a ser de curto prazo. Dez alunos (41.7%) compreenderam o primeiro semestre e/ou os dois semestres como um tempo de adaptação à escola, portanto transitório. Alguns definiram como objetivo para o semestre “alcançar média” meta que se encerra com a finalização do semestre.

Ao estabelecerem os propósitos para terem escolhido determinadas UCs, as intenções se mesclam em longo, médio e curto prazo representando 37.5% das escolhas. De longo prazo, 25% das metas estabelecidas e curto prazo, 25% determinaram suas prioridades.

Uma discente justificou os objetivos de suas escolhas de UCs porque “a matéria é interessante e poderá ajudar uma escolha profissional futura.” Outra

apontou a perspectiva de um melhor aproveitamento no ENEM”, ainda assegurou que uma determinada UC poderia lhe “ajudar para vida”. Ao estabelecer essas metas para a escolha das UCs, a discente na construção do seu projeto de vida, almeja que a escola possa ajudá-la a escolher uma profissão, ir bem no ENEM e processos seletivos, além de lhe proporcionar conhecimentos que serão úteis para sua vida. Entendemos que esses objetivos extrapolam o tempo da escola; são projeções, buscas e anseios que serão construídos durante o processo de escolarização.

Por outro lado, quando a “disciplina lhe ajudará a fazer planilhas e currículos”, a discente define a necessidade de construir ferramentas e habilidades que lhe ajudem na trajetória escolar podendo estar atrelada à própria conclusão do semestre como também nos três anos de Curso, ainda que essas ferramentas e habilidades serão levadas para toda sua vida. Da mesma forma, ao pensar na confecção de um currículo, a aluna projeta um futuro profissional, ainda que indefinido.

É importante destacar que como as UCs do Núcleo Integrador são de livre escolha dos alunos, essas não são estabelecidas apenas pensando-se diretamente na utilidade delas, mas recaem também no interesse, no fruir e no lazer/descanso, mesmo que algumas vezes a importância das UCs não esteja tão clara na construção do projeto de vida, pois a escolha recai sobre “a curiosidade [sobre o tema], portanto não se pensou nos objetivos que seriam alcançados.”

Aqueles alunos que determinaram seus objetivos considerados de longo prazo, os justificaram como importantes para fazerem o ENEM, processos seletivos e mercado de trabalho. Alguns desses discentes, na construção de seus projetos de vida, chegaram com uma maior clareza do que pretendiam realizar no futuro, como um discente que ao justificar suas escolhas em boa parte das UCs como consideráveis para “aprender conceitos e termos que serão usados no Curso de Ciências Biológicas”. Em consonância com seu interesse em uma Graduação em Ciências Biológicas, esse discente sendo aluno do Curso Integrado de Informática, optou na maioria em cursar UCs com maior afinidade ao Curso Integrado em Meio Ambiente.

Outros procuram “ampliar a visão de mundo, obter uma experiência diferente (já que sou da área da informática)”. Esses dois exemplos indiciam que os discentes projetam o futuro e buscam uma formação que não se restrinja apenas a

sua área de formação, além disso, na relação que constroem com conhecimento buscam o novo, a fruição e a sensibilidade, como uma discente que escolheu uma disciplina intitulada como “Oficina de Bonecos”.

Já aqueles discentes que delimitaram suas metas de curto e longo prazo podem ainda desejar “se adaptar ao sistema de ensino” ou “buscar [completar] carga horária e afinidade na escolha das disciplinas”. Procuram ainda “estabelecerem suas escolhas visando o mercado de trabalho”.

A tabela 2 demonstra a relação entre os objetivos traçados e seus parâmetros, dos discentes do Curso Integrado em Meio Ambiente.

TABELA 2 Distribuição dos Objetivos de acordo com os parâmetros – Integrado Meio Ambiente 2018																
Parâmetros	L o n g o	%	M é d i o	%	C u r t o	%	L o n g o e M é d i o P r a z o	%	L o n g o e C u r t o P r a z o	%	M é d i o e C u r t o P r a z o	%	C u r t o P r a z o	%	L o n g o , M é d i o e C u r t o P r a z o	%
Objetivo do semestre	0	-	0	-	5	31.25	1	6.25	1	6.25	5	31.25	2	12.5	2	12.5
Objetivos da UC's	0	-	0	-	2	12.5	0	-	1	6.25	3	18.75	0	-	10	62.5
TOTAL	0		0		7	43.75	1	6.25	2	12.5	8	50	2	12.5	12	75

Fonte: Portfólios dos alunos do Curso Integrado em Meio Ambiente, IFNMG - Campus Diamantina

De acordo com a tabela 2, no que se refere aos objetivos para o semestre, podemos perceber que os alunos do Integrado em Meio Ambiente, em sua maioria, fixaram objetivos de curto e médio prazo, perfazendo cada um 31.25% do total.

Ao determinar como objetivo para os dois semestres “acostumar com o estilo do Instituto”, alguns discentes demonstram que o processo de adaptação ao Ensino Médio e à escola ainda está em construção, visto que cada adolescente vivencia esse momento de transição de maneira particular e em relação ao grupo que está

inserido, como colegas, professores e demais funcionários da escola. Outrossim, identificamos vários alunos, de ambos os Cursos, indicando a adaptação ao Campus Diamantina como meta para o primeiro semestre e outro(s) objetivo(s) para o segundo semestre. Não podemos afirmar categoricamente que esses alunos realizaram o processo de transição de maneira mais tranquila, contudo ao decorrer do semestre os mesmos foram criando novos objetivos que não o de se adaptarem à escola.

Em relação aos objetivos de médio e curto prazo, os discentes tinham como meta “passar de ano e aprender as matérias do técnico”, “aprofundar as relações com os (as) colegas”. Nesse caso, percebemos como a aprovação é importante para os alunos e que pode muitas vezes causar angústias, por outro lado a construção de grupo de pares que sirva de apoio no cotidiano escolar, que pode extrapolar os muros da escola, configura-se um importante fator na adaptação e na construção de seus projetos de vida.

Já a Tabela 3 apresenta um compilado dos objetivos dos alunos dos dois Cursos, para definir o objetivo geral e das UCs do Núcleo Integrador.

TABELA 3 Somatória dos Objetivos Geral e das UC's de acordo com os parâmetros – Integrado Informática e Integrado Meio Ambiente 2018																
Parâmetros	L o n g o	%	M é d i o	%	C u r t o	%	L o n g o e M é d i o P r a z o	%	L o n g o e C u r t o P r a z o	%	M é d i o e C u r t o P r a z o	%	C u r t o P r a z o	%	L o n g o , M é d i o e C u r t o P r a z o	%
Objetivo do semestre	0	-	1	2.5	15	37.5	5	12.5	6	15	6	15	2	5	5	12.5
Objetivos da UC's	6	15	0	-	2	5	3	7.5	7	17.5	3	7.5	0	-	19	47.5

Fonte: Portfólios dos alunos dos Cursos Integrados em Informática e Meio Ambiente, IFNMG - Campus Diamantina.

Por meio da Tabela 3 podemos apresentar que a maioria dos alunos do Ensino Médio Integrado de Informática e Meio Ambiente, para o ano de 2018 apontou como objetivos para o semestre àqueles que consideramos de curto prazo, perfazendo um total de 37.5%. Objetivos de longo e curto prazo, como também as de médio e curto prazo perfazem 15%. Destacamos que metas de longo prazo não foram escolhidas por nenhum discente dos dois cursos. É possível indiciar que por não a demarcarem percebem esse tópico do Portfólio como um objetivo que encerra em si mesmo não perpassando sua trajetória escolar.

Ao optarem por objetivos que se encaixam como sendo de longo e curto prazo, os discentes apresentaram a premência de se adaptarem à escola, ao sistema de ensino e de estabelecerem uma rede de sociabilidade, ao mesmo tempo objetivavam que a escola pudesse proporcionar conhecimento, ferramentas e habilidades para seguirem suas carreiras profissionais, seja na profissão ofertada pelo Curso Técnico, ou a continuidade dos estudos em Nível Superior. É possível perceber aqui o processo de construção do projeto de vida desses discentes no qual várias questões se mesclam revelando que a construção da identidade e de projeto de vida se dá na confluência de fatores como a sociabilidade, a escolha, o desejo, o medo e a projeção de futuro. Ademais, a contribuição de outras instituições sociais se fazem presentes, por exemplo, uma discente optou por uma UC ao seguir “os conselhos da mãe que disse que será importante para o futuro”.

Ao olhar para os propósitos para a eleição das UCs, destacam-se as de longo, médio e curto prazo constituindo 47.5% das mesmas. É interessante notar que nenhum aluno estabeleceu objetivos de curto prazo para a escolha das UCs. Isso indica que esses alunos ainda que possam estabelecer metas que se encerram com a disciplina, possuem de maneira geral uma relação com conhecimento que extrapola a visão de utilidade das UCs, pois procuram o aprofundamento de conhecimentos, novas experiências e uma formação para a vida.

Outrossim, é possível inferir que tanto objetivos que se encerram com a finalização da UC, como a busca por conhecimentos que extrapolam sua área de formação, a constituição de grupos de pares, a fruição e o lazer mesclam-se para a constituição dos propósitos e revelam o que esperam da escola e da construção de seus projetos de vida.

Ponderações Finais

A investigação realizada buscou indiciar como os alunos do Ensino Médio Integrado em Informática e Meio Ambiente, a partir de seus Portfólios, ajustam suas relações com a escola e com seus projetos de vida.

Esses adolescentes constroem identidades e projetos de vida por meio das interações entre os diversos elementos que constituem a vida social. Esse processo é carregado de afetividade, de criações, questões e projeções de futuro, assim, entender o projeto de vida como processual possibilita apreender esse momento como uma construção permanente.

A proposta do IFNMG - Campus Diamantina na elaboração de seus Planos de Curso partilhou da ideia de que esse momento vivenciado pelos alunos deve prezar não apenas a formação escolar, mas proporcionar que pudessem construir um conhecimento para a vida, pautados no protagonismo, na escolha, no tempo para o lazer, dentre outros.

Os Portfólios dos alunos dos Cursos Integrados em Informática e Meio Ambiente foram importantes para podermos inferir como esses projetos de vida são construídos e como a partir das UCs eles informavam os anseios em relação à escola. Ainda que de forma inicial essa investigação permite pensar o lugar do adolescente e do aluno dentro da Instituição Escolar, principalmente, se relacionarmos esse estudo dando voz aos alunos, aprofundando nosso olhar para as várias questões que compõem o ser adolescente.

Referências

AMBRÓSIO, Márcia. *O uso do Portfólio no Ensino Superior*. Petrópolis: 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, setembro 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

COTTA, Rosângela M.M. COSTA, Gláucia Dias da. Instrumento de avaliação e autoavaliação do Portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. Interface

[online], v.20, n. 56, p. 171-173, 2016. Acesso em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000100171.

FROTA, Ana Maria M. C. *Diferentes concepções da Infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

IFNMG. Planos de Curso Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática – Campus Diamantina, 2017.

------. Planos de Curso Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Meio Ambiente – Campus Diamantina, 2017.

------. Portfólios dos alunos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática. Diamantina: 2017.

------. Portfólios dos alunos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Meio Ambiente. Diamantina: 2017.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de Vida de adolescentes do Ensino Médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*. V. 12, n. 12, p. 55-80, 2006.

OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. de. *Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica*. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 2, p. 427-436, 2006.

SALLES, Leila Maria Ferreira. *Infância e Adolescência na sociedade contemporânea. Estudos de Psicologia*. V.22, n. 1, p. 33-44, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Campinas - SP: Papirus, 2004.

Parte 6

Projetos e Residência Pedagógica

Projetos de ensino para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio Técnico do IFNMG - Campus Diamantina

Amanda Dias Araújo

Resumo: O presente artigo descreve as práticas em Projetos de Ensino contemplados no IFNMG - Campus Diamantina como recurso didático para auxiliar a docência, bem como o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia e disciplinas afins. O primeiro projeto contempla a prática de produção de maquetes como recursos didáticos alternativos na compreensão dos conteúdos. O segundo projeto teve como foco aulas extras para alunos inscritos em vestibulares seriados, com intuito de proporcionar aos estudantes maiores chances de ingresso nas Universidades. A metodologia contou tanto com a construção de maquetes, quanto com a participação efetiva nas aulas preparatórias. Percebeu-se que durante todas as etapas, que o envolvimento dos estudantes foi ativo em ambos os projetos, atingindo o objetivo inicial de promover a aprendizagem diante das temáticas abordadas.

Palavras-chave: Maquete; Projeto de Ensino; Processo Seletivo; Recurso Didático.

Introdução

O presente artigo busca contextualizar e compartilhar duas experiências de práticas de Projetos de Ensino, desenvolvidos durante o ano de 2018, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), no Campus Diamantina. Na ocasião, participaram discentes do 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado dos Cursos de Meio Ambiente e Informática.

Os Projetos de Ensino foram denominados “Maquetes Geográficas: Propostas de Práticas Para o Ensino dos Conteúdos de Geociências” e “Pré-SASI”, ambos foram coordenados pela professora substituta, Amanda Dias Araújo, responsável pelo conteúdo de Geografia do IFNMG - Campus Diamantina. Para o desenvolvimento das atividades foram convidados alguns professores no intuito de colaborarem com o projeto, além de estudantes, bolsistas e participantes.

Desse modo, os projetos de ensino propostos tiveram como finalidade permitir aos estudantes envolvidos uma aprendizagem e compreensão mais

aprofundadas de conteúdos abordados em sala de aula, bem como correlacionar os conteúdos estudados com as atividades práticas dos projetos.

No processo ensino-aprendizagem, é imprescindível a interação entre teoria e prática. E a prática associada com os conteúdos ministrados em sala de aula é uma forma de aprimorar e utilizar de todos os espaços formais e não-formais de formação, aumentando a capacidade de transformação, desenvolvimento intelectual e a construção de relações entre professores e alunos (FORTUNA, 2015).

Nesse contexto, os Projetos de Ensino caracterizam-se como um conjunto de ações integradas e o IFNMG apoia o desenvolvimento desses projetos para que todos os servidores, alunos e comunidade acadêmica possam dialogar entre si, numa perspectiva de busca por uma Educação de excelência.

Os Projetos de Ensino propostos têm como objetivo principal a contribuição para a melhoria dos aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas áreas diretas de Geografia/Geociências, quanto também em outras áreas do conhecimento.

A proposta do primeiro Projeto era a construção de maquetes, considerada uma alternativa metodologicamente eficaz, já que envolve os alunos e professores em trabalhos manuais e práticos, além do desenvolvimento de ideias e criatividade para a representação do espaço geográfico. O segundo Projeto, Pré-SASI, teve como objetivo auxiliar a melhor interpretação pelos alunos das provas do Processo Seletivo de Seleção Seriado (SASI), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

1. Descrição dos Projetos de Ensino e da Metodologia utilizada

De acordo com Freire (1979, p. 69), a "educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos conhecimentos". A partir dessa premissa, o Regulamento para Projetos de Ensino do IFNMG (IFNMG, 2019) orienta que os projetos e o planejamento de atividades curriculares e/ou extracurriculares da instituição devem abranger propostas pedagógicas diferenciadas.

Assim, os objetivos buscados durante o planejamento, construção e desenvolvimento dos Projetos de Ensino estiveram alinhados ao Regulamento (IFNMG, 2019), em que devem:

promover e incentivar processos de inovação na prática pedagógica; desenvolver recursos, estratégias e metodologias inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem; impulsionar a articulação e desenvolvimento de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; incentivar a participação dos servidores docentes, técnico-administrativos e discentes em atividades acadêmicas, socioculturais e desportivas; proporcionar vivências curriculares compatíveis com os temas e os cenários socioculturais emergentes;

Tendo em vista todos os objetivos propostos, os projetos conseguiram ser totalmente contemplados.

2. Projeto Maquetes Geográficas: Propostas de Práticas Para o Ensino dos Conteúdos de Geociências.

O primeiro projeto desenvolvido denominou-se “Maquetes Geográficas: Propostas de Práticas Para o Ensino dos Conteúdos de Geociências” e teve por finalidade auxiliar a transmissão do conhecimento nas áreas de Geografia e Geociências, utilizando da construção de maquetes - um recurso pedagógico lúdico e artístico - em que o discente visualiza o contexto apresentado de espaço geográfico estudado em sala de aula com maior nitidez.

No atual contexto da Educação no século XXI, as demandas estão sendo alteradas, uma vez que “o professor dos tempos atuais precisa ser formado sob paradigmas modernos, atualizados com o contexto da sociedade contemporânea, que permita a aplicação de seus conhecimentos e práticas pedagógicas, explorando a maior quantidade de metodologias possíveis” (SILVA, 2015).

Com o uso de recursos e materiais didáticos variados - fotografias, maquetes, mapas e imagens de satélite - o Ensino da Geografia tem maior assimilação pelos alunos, pois facilita a construção das noções geográficas. Os elementos geográficos naturais (vegetação, hidrografia, relevo, solos, geologia etc.), os elementos construídos ou as ações antrópicas (ocupação urbana, impactos ambientais etc.) e o ensino da cartografia (leitura e interpretação de cartas topográficas, hipsometria, perfil topográfico etc.), quando abordados de forma integrada, compõem o aprendizado (SILVA; ARAÚJO, 2018). Outros autores como Simielli *et al.* (2007, p. 146) ressaltam ainda que “quando a maquete recebe uma utilização ela passa a ter um status semelhante ao de um mapa temático”.

Para aprofundar o conhecimento associado com práticas fora do tradicionalismo, foi proposta aos alunos a construção de maquetes de conteúdos importantes da Geografia e Geociências. Portanto, a prática lúdica se mostra muito importante de ser utilizada como proposta alternativa de aprendizagem.

A proposta de construção de maquetes teve como público alvo os discentes das duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio Técnico e a temática deveria abarcar alguns dos conteúdos estudados em sala de aula durante o ano letivo, visto que houve um edital para a seleção de discentes com a duração de oito meses. Nesse edital estava previsto ainda o apoio financeiro como atividade remunerada para dois bolsistas. A escolha se deu por meio de entrevista e duas alunas foram selecionadas: Eduarda Madureira e Ana Clara Baracho.

O edital também previa a possibilidade de participação colaborativa de servidores do IFNMG ou da comunidade em geral. Destarte, com a intenção de agregar maior experiência na execução do projeto, convidou-se a professora Dra. Danielle Piuzana, do Departamento de Geografia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que já coordenava o projeto Geociências, Arte, Interdisciplinaridade e Aprendizagem (GAIA) em Diamantina.

O GAIA surgiu em 2011, a partir de uma parceria entre a UFVJM e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo um grupo de pesquisa, em que professores, alunos e pós-graduandos estão interligados. A missão principal do GAIA é a transferência do conhecimento científico na forma artística e lúdica com as interfaces diretas com a Geografia e as Ciências para o Ensino Fundamental e Médio. No referido projeto são construídas maquetes e exposições em ambientes que auxiliam na compreensão do entendimento sobre o Planeta Terra. As maquetes construídas ficam em exposição durante todo o ano e as visitas são realizadas, principalmente, por professores e alunos da rede estadual e municipal de Diamantina e municípios ao entorno (GAIA, 2015).

A metodologia utilizada no projeto resumiu-se em 4 etapas, sendo que a primeira delas corresponde ao levantamento teórico de trabalhos acadêmicos que dialogam com a ideia de melhor representação do espaço geográfico, cartográfico, monumentos geográficos, geomorfológicos e geológicos, além de outros diversos temas.

Já a segunda etapa foi destinada a escolha, junto aos alunos bolsistas e participantes, dos locais e monumentos que seriam representados em formato de maquete, utilizando-se do embasamento das pesquisas realizadas na primeira etapa. Nesse momento, utilizou-se de imagens de satélites, fotos e mapas temáticos, com objetivo de auxiliar com maior proximidade da realidade a representação do local e o tema escolhido.

A terceira etapa se deu na construção, de fato, das maquetes. Para isso utilizamos dos materiais e espaços físicos disponíveis pelo GAIA e pelo IFNMG - Campus Diamantina. Os procedimentos adotados na metodologia do projeto foram baseados nos que são utilizados no Projeto GAIA, em especial ao referencial de Pereira *et.al* (2014), sendo que os materiais usados para a base e a composição da maioria das maquetes foram:

- Bases de madeira para uma melhor sustentação;
- Placas e esferas de isopor para preenchimento de áreas maiores;
- Papel marchê – utilizando papel reciclado;
- Serragem reciclada de vários tamanhos, fragmentos de rochas e minerais, pequenas ripas de madeira, galhos, massa corrida, barro, areia fina e grossa;
- Cola comum, cola quente, tesoura, régua, algodão, glitter, tintas, pincéis de vários tamanhos e espuma vinílica acetinada (E.V.A).

E a quarta e última etapa se deu pelas ações de divulgação e exposições das maquetes. Para garantir uma maior quantidade de maquetes produzidas, posto que o projeto contava apenas com duas bolsistas, foi firmada uma parceria com os alunos que cursavam a disciplina Geografia da Natureza do Núcleo Integrador, e eles elaboraram várias maquetes, como requisito de trabalho final da disciplina.

As maquetes ficaram expostas no dia da reunião de pais e responsáveis e durante a semana no Espaço de Convivência do IFNMG. A produção das maquetes e a exposição podem ser vistas nas imagens a seguir:

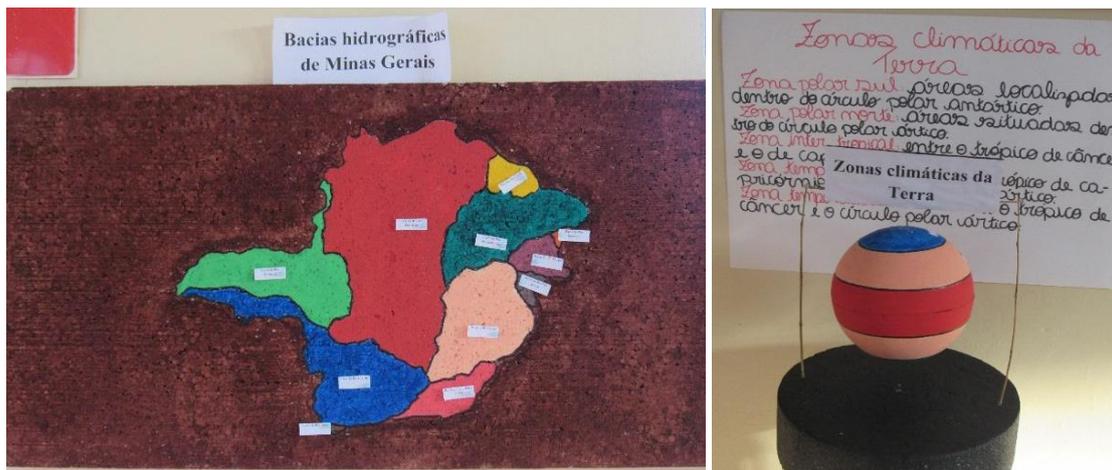


Figura 1: Grupo 1: Ana Clara Santana, Ana Dara Rocha, Anna Clara Aguiar, Eduarda Madureira e Vitória Alves. A maquete “Bacias Hidrográficas de Minas Gerais” demonstrou com precisão a localização e a quantidade de bacias que existem no estado. Todas as bacias foram identificadas na representação. **Figura 2:** A maquete “Zonas Climáticas da Terra” do Grupo 1 demonstrou, utilizando cores na representação, a localização das três principais zonas climáticas.



Figura 3: Grupo 2 - Danilo Cruz, Daniela Iara, Hillary Lisboa, Laisa Silva, Kamily Sanguinete e João Dayrell. A maquete “Bacias Hidrográficas” do Grupo 2 demonstrou com precisão a localização dos principais elementos que constituem uma bacia. **Figura 4:** A maquete “Camadas da Atmosfera” do Grupo 2 representou a localização e as principais características de cada camada que compõem a atmosfera. A observação feita durante a exposição é de que os discentes utilizaram muito bem dos recursos artísticos e estéticos.



Figura 5 e 6: O conjunto de maquetes para representar os “Domínios/Biomos do Brasil” do Grupo 2 trouxe os aspectos mais relevantes de cada um. Todas as maquetes estão muito bem representadas.



Figura 6 e 7: Grupo 3 - Laura Miranda, Ian Conceição e Victor Amorim. A maquete “Correntes Marítimas” do Grupo 3 demonstrou com precisão a localização dos principais correntes – quentes e frias – que circulam pelas águas do oceano.



Figura 8 e 9: A maquete “Domínios dos Mares de Morros” do Grupo 3 demonstrou a principal característica desses domínios que são os morros em formato “meia laranja” (arredondados).

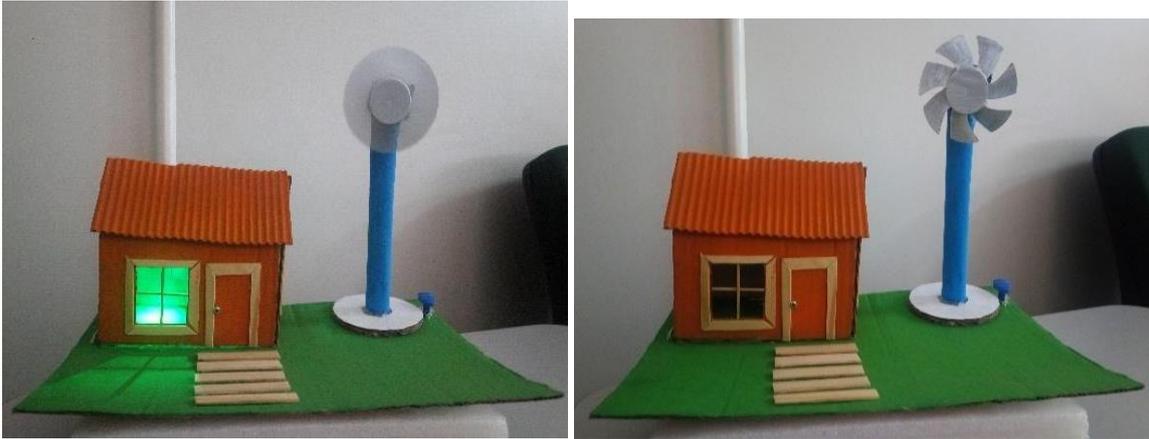


Figura 10 e 11: A maquete “Energias Renováveis” foi elaborada pela bolsista Eduarda Madureira e demonstrou como pode ser utilizada a energia eólica. A maquete traz uma característica especial, pois a aluna adaptou um dispositivo eletrônico em que a maquete pode ser ligada e o aerogerador simula a produção de energia elétrica para iluminação de casas.

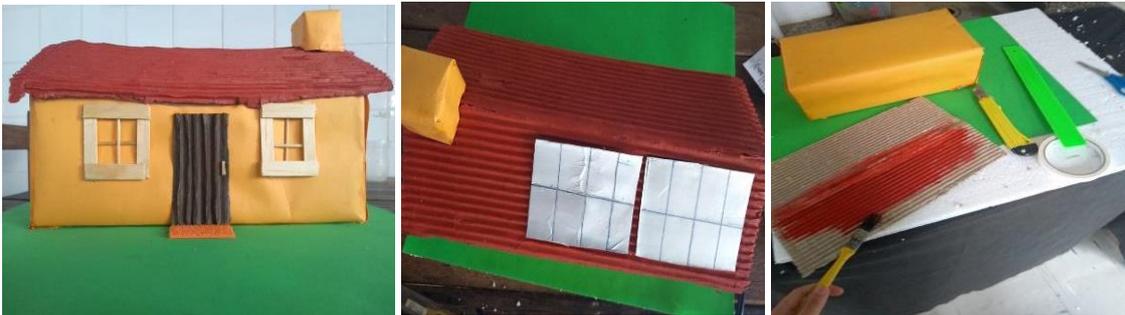


Figura 12, 13 e 14: A maquete “Energias Renováveis” foi elaborada pela bolsista Ana Clara Baracho e demonstrou como pode ser utilizada a energia solar. A maquete mostra a adaptação de casas para receber os painéis solares.

Após a execução do projeto constatamos que alcançamos a:

- Promoção do conhecimento, em especial para os bolsistas, no que diz respeito aos papéis que eles assumiram de reafirmar o seu conhecimento do conteúdo e disseminá-los para os outros colegas participantes;
- Maior interação entre os alunos de diferentes Cursos Técnicos do IFNMG;
- Desenvolvimento da oralidade do corpo discente por meio da apresentação de seus trabalhos;
- Divulgação desse projeto e do espaço GAIA com pais e responsáveis, comunidade acadêmica do IFNMG e UFVJM, e moradores de Diamantina.

3. Projeto Pré-SASI

O segundo projeto desenvolvido denominou-se “Pré-SASI” e teve por finalidade auxiliar na construção dos conhecimentos nas áreas de Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia para os alunos que estavam inscritos em processos seletivos seriados de diferentes Universidades Federais, mas em especial, para a Seleção Seriada (SASI) da UFVJM. Além do foco em vestibulares seriados, questões e provas antigas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram debatidas.

O projeto tinha como justificativa a necessidade dos alunos em conhecer as informações sobre o funcionamento dos processos seletivos seriados e ENEM, formas de ingresso, usualmente utilizadas para entrada nas Universidades e Faculdades.

E os objetivos destacaram-se pelo fato de auxiliar a melhor interpretação das questões pelos alunos nos diferentes conteúdos abordados; a importância da resolução de questões dos últimos processos seletivos seriados; e pela participação de um número médio de 20 alunos por aula, todos do Ensino Médio Técnico Integrado.

Assim, a ideia inicial deste Projeto de Ensino foi propor uma alternativa de acesso ao ensino superior por meio dos vestibulares seriados, já que esses funcionam como um conjunto de avaliações progressivas feitas ao fim de cada série do Ensino Médio.

Podemos dizer que os vestibulares seriados são vistos como alternativas mais democráticas e justas para o acesso a vagas nos Cursos das Universidades Públicas. E, segundo Manzano e Lopes (2010), o programa seriado “uma alternativa aparentemente menos traumática para o aluno em razão do menor conteúdo em cada avaliação, ainda precisa ser amplamente discutido”. Esse debate se dá em razão da necessidade de homogeneidade dos conteúdos e das disciplinas cobrados nos editais das universidades, em razão de ainda possuímos especificidades regionais devido à diversidade cultural do país.

Esse projeto possuiu menor tempo de duração que o primeiro, em média cinco meses, com aulas uma vez por semana e não tivemos a presença de bolsistas pelo fato de os próprios servidores do IFNMG terem sido colaboradores do Projeto.

A metodologia utilizada no Projeto resumiu-se em 3 etapas.

Na primeira Etapa houve o convite para a participação colaborativa dos servidores. Assim, contamos com a participação dos professores Paulo Giovane Aparecido Lemos (conteúdos de Matemática e Física) e André Silva de Oliveira (conteúdo de Biologia) e da servidora Isadora Nogueira Barbosa, Técnica em Laboratório/Química, que também aderiu ao projeto, ministrando aulas de Química para os alunos.

Quanto à segunda etapa, houve o levantamento de quais Universidades, tanto de Minas Gerais quanto de outros estados, que receberiam inscrições para seus processos seletivos seriados. Essa etapa se fez necessária, tendo em vista que algumas Universidades não estão aderindo ao vestibular seriado como forma de entrada. Após esse levantamento por meio dos portais ou *sites* das Universidades, dentre as pesquisadas, foram encontradas as seguintes que ofereciam processos seletivos seriados:

- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Seleção Seriada (SASI);
- Universidade Federal de Lavras - Processo de Avaliação Seriada (PAS);
- Universidade Estadual de Montes Claros - Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior (PAES);
- Universidade de Brasília - Programa de Avaliação Seriada (PAS);
- Universidade Federal de Juiz de Fora - Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM).

Já a terceira etapa do projeto se deu a partir do início das aulas ministradas, totalizando 12 encontros. A metodologia utilizada teve como foco a abordagem teórico-expositiva dos conteúdos e posterior resolução de questões de diferentes Instituições e anos de aplicação das provas, para que os alunos melhorassem a capacidade de leitura e interpretação dos conteúdos estudados durante o primeiro ano do Ensino Médio, pois as provas seriadas ocorrem ao final de cada ano do Ensino Médio e abrangem os conteúdos do ano vigente.

Os professores também realizaram um levantamento das provas e das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para complementar a resolução de questões. Outras informações foram apresentadas durante as aulas, como leitura e interpretação dos editais e dicas de preparação para a avaliação. As

infraestruturas utilizadas para o desenvolvimento do projeto foram as instalações do IFNMG do Campus Diamantina.

Após a execução do projeto constatamos que alcançamos a:

- Promoção do conhecimento dos discentes no que diz respeito à forma de funcionamento dos vestibulares seriados;
- Revisão dos conteúdos abordados durante a primeira série do Ensino Médio;
- Resolução e interpretação das questões anteriormente abordadas nos processos seletivos;
- *Feedback* positivo dos alunos após a realização da prova do SASI/UFVJM, apontando acertos em várias questões trabalhadas durante o projeto e que estavam presentes na avaliação seriada do ano de 2018.

Considerações Finais

As interações discentes-docentes proporcionadas pelos Projetos de Ensino obtiveram diversos resultados positivos, tanto para efeito de formação discente como para a prática dos saberes docentes, já que os dois projetos contribuíram para promover processos de interação e vivências com a comunidade escolar.

Sendo assim, pode-se afirmar que a aplicação de metodologias alternativas proporciona uma renovação do ensino, promovendo ações inovadoras, criativas e comprometidas com a educação. E esse é um desafio presente na atualidade, já que as práticas precisam ser reais e alcançáveis para que consigam integrar os processos de aprendizagem.

Ademais, entende-se que estratégias bem-sucedidas como as dos projetos descritos e propostas em 2018, precisam ser divulgadas para servirem de exemplo para outras instituições de ensino, mostrando as possibilidades de como podemos alcançar uma maior integração entre projetos, professores e estudantes de Ensino Médio.

Referências

1. BIBLIOGRAFIA:

FORTUNA, V. *A relação teoria e prática na educação em Freire*. Revista Brasileira de Ensino Superior (REBES), vol. 1(2), pág. 64-72. DOI: 10.18256/2447-3944. Out.- dez, 2015.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 4ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GAIA. GEOCIÊNCIAS, ARTE, INTERDISCIPLINARIDADE E APRENDIZAGEM. *O que é o GAIA?* Disponível em: <<http://gaiaufvjm.blogspot.com/>> Publicado em: 29 de out. de 2015. Acesso em: 12 de jan. 2020

MANZANO, M. E.; LOPES, S. B. C. *Conteúdos de Biologia em Vestibulares Seriadados*. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.199-211, jan./abr. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). *Regulamento para Projetos de Ensino do IFNMG*. Montes Claros, outubro de 2019.

PEREIRA, M. V. P.; PIUZANA, D.; ARAÚJO, A. D.; CORDEIRO, I. M. S. *Maquetes de Patrimônios Mundiais: Prática de Educação Cartográfica e Patrimonial com Alunos do Ensino Médio do Colégio Tiradentes, Diamantina (MG)*. Anais do III Encontro de Geografia do Campo das Vertentes: Planejamento Territorial no Brasil Contemporâneo. Vol., 1, pág. 220 – 227, outubro. São João Del Rei, 2014.

SILVA, E. R. F.; ARAÚJO, R. L. *Utilização da maquete, como recurso didático para o ensino da Geografia*. I Colóquio Internacional da Educação Geográfica. IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade: A Educação Geográfica no Âmbito Ibero-americano – Contextos e Perspectivas. Maceió, 2018.

SILVA, J. R. R. *As tecnologias da informação e comunicação no ensino de geografia: formação prática e docente*. Uberlândia, MG: UFU, 2015. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16235/1/TecnologiasInformacaoComunicacao.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos; GIRARDI, Gisele; MORONE, Rosemeire. *Maquete de relevo: um recurso didático tridimensional*. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo, Número 87, p. 131-148, dez. 2007.

2. INSTITUIÇÕES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Programa de Avaliação Seriado - PAS*. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/PAS/Default.aspx>> Acesso em: 01 de jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA. *Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM*. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-2019/>> Acesso em: 01 de jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. *Processo de Avaliação Seriada - PAS*. Disponível em: <<http://www.ufla.br/pas/>> Acesso em: 01 de jul. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. *Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior - PAES*. Disponível em: <<http://www.ceps.unimontes.br/processo/andamento/paes-2018/>> Acesso em: 01 de jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Seleção Seriada - SASI. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/copese/sasi.html>> Acesso em: 01 de jul. 2018.

O Discurso sobre a aplicabilidade do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), do ponto de vista dos alunos, pais e servidores do Campus Diamantina

Denise Mendes Santos

Helvécio D'Ávila Lima

Katiúscia de Sousa Pereira Silva

Resumo: O presente artigo faz uma seleção de depoimentos escritos por discentes, pais e servidores, que participam ou participaram do processo de construção e implementação do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados (PPC) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina. São relatos das experiências vivenciadas por eles, a partir da execução do referido Projeto. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários e as análises desses demonstraram resultados positivos para o modelo de Ensino do Projeto.

Palavras-Chave: Projeto Pedagógico; Processo; Depoimento.

Apresentação

Neste capítulo, corroboramos com o livro “Nós vemos você” por meio dos depoimentos de pessoas que consideramos protagonistas e sujeitos ativos no processo de estruturação e realização do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados (PPC) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina.

Para tanto, no segundo semestre de 2019, buscamos coletar depoimentos de alguns participantes dos referidos Projetos com o objetivo de relatar e publicizar as experiências vivenciadas e os desafios advindos do processo. Sendo coerente com as propostas deste artigo, iniciaremos com uma breve apresentação da equipe de trabalho, bem como um sucinto relato da participação de cada autor desse artigo nos PPCs dos Cursos Integrados do IFNMG - Campus Diamantina.

Destarte, nossa equipe de trabalho é composta por três servidores do Campus: Denise Mendes Santos, Helvécio D'Ávila Lima e Katiúscia de Sousa Pereira Silva. A primeira servidora é professora de Matemática, substituta, entrou no Campus em julho de 2019 e participa da aplicação do PPC dos Cursos Integrados do

IFNMG - Campus Diamantina. O segundo servidor é um terceirizado e entrou no Campus em fevereiro de 2018, e por último, a terceira servidora é professora de Língua Inglesa, efetiva, entrou no Campus em agosto de 2017 e pôde participar da parte final da escrita do projeto e da sua implantação.

Segundo o dicionário Infopédia (2020), depoimento é “ato ou efeito de depor”, ou ainda, em termos jurídicos, “uma declaração da testemunha ou da parte, sobre determinado fato, do qual se tem conhecimento ou que se relacione com seus interesses e que figura no processo como prova testemunhal”. E para nossa equipe de trabalho, depoimento é uma narrativa escrita por alguém que tem por fim documentar um fato que está acontecendo ou que já ocorreu, conforme a visão de cada depoente.

No caso deste artigo, os depoimentos escolhidos são de pessoas que consideramos importantes, pois atuam ou atuaram diretamente no processo de implementação dos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados do IFNMG - Campus Diamantina. Dessa forma, foram escolhidos alunos, pais de alunos e servidores (docentes, técnico-administrativos, terceirizados) envolvidos com esses Cursos.

VIDA SOCIAL X VIDA ESCOLAR

A Educação escolar sofreu muitas mudanças desde a antiguidade até os dias de hoje. E tais mudanças ocorreram sempre de acordo com as necessidades de cada época e se ajustando ao contexto social e econômico em que estão inseridas. Portanto, pode-se dizer que a educação se transforma conforme a conveniência da sociedade pelo fato de ela estar em constante evolução e precisar de uma Educação que a ajude a suprir tais necessidades.

Para Severino (2000), a humanidade vive atualmente grandes transformações, decorrentes da evolução da área tecnológica, em todas as esferas existentes, sejam elas das áreas econômica, política, social e cultural. Dessa forma, é necessário um redimensionamento de todas as práticas adotadas anteriormente para a realidade histórica atual, contribuindo eficazmente na construção da cidadania.

Assim a escola deve ser considerada como mediadora para a realidade social, “preparando os educandos para o trabalho, para a vida social e para a cultura da

consciência sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los” (SEVERINO, 2000, p. 6).

Essa mediação deve ter como objetivo o fortalecimento entre a vida social e a vida escolar, proporcionando o desenvolvimento absoluto das sociedades de acordo com seus interesses. Este fato só ocorre por meio da presença de atividades de formação pessoal, como a prática de autoridade e disciplina e da participação democrática, ou seja, com a aplicação de técnicas pessoais formativas (MARCILIO, 2007).

Dessa forma, é necessário que a escola ofereça ao educando um espaço de aprendizagens múltiplas, possibilitando o alcance ao principal objetivo que é a junção entre a vida social e escolar, colaborando para a tomada de decisões e ações. Nosella (2007) confirma isso, quando diz que:

A sociedade atual, agonizante, solicita que os educadores ofereçam para todos os jovens uma escola que forme homens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade. Para isso, a escola precisa oferecer algumas atividades formativas com grande rigor formal e disciplinar, mas precisa oferecer também outras para o exercício responsável da liberdade e o desenvolvimento dos talentos individuais (NOSELLA, PAOLO, p. 149, 2007).

Podemos depreender que para proporcionar ao educando uma aprendizagem de fácil entendimento e que desperte a atenção dele, é preciso que a escola introduza novas estratégias, criando assim, uma nova metodologia, na qual o educando possa realizar alusão entre o que aprende em sala ao que é vivenciado, compreendendo a necessidade de referidos estudos.

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados do IFNMG - Campus Diamantina, prevê uma carga horária diferenciada, com carga horária total de 3.200 horas em três anos de estudo, distribuídas em 2.080 horas para o Núcleo Básico, 720 horas para o Núcleo Técnico e 400 horas para o Núcleo Integrador.

As orientações de Núcleo Básico e Núcleo Técnico, seguidas por esse referido projeto, acompanham as definições previstas no “Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008”.

Refere-se ao Núcleo Básico como um espaço constituído por conhecimentos e habilidades típicos da Educação Básica, com menor interação entre as diferentes disciplinas dos Cursos Técnicos, de mesmo modo,

os cursos integrados é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos. (LEI 11.892/2008)

Já o Núcleo Técnico é compreendido como um espaço no qual os componentes curriculares são próprios da Educação Técnica, com maior interação tecnológica, assim esse núcleo deve,

constituir-se basicamente a partir dos componentes curriculares específicos da formação técnica, identificadas a partir do perfil do egresso que instrumentalizam: domínios intelectuais das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso; fundamentos instrumentais de cada habilitação; e fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas legislações específicas referentes à formação profissional (LEI 11.892/2008).

O Núcleo Integrador, por sua vez, tem como finalidade a junção entre o Núcleo Básico e Núcleo Técnico, realizando a interseção e a interdisciplinaridade, garantindo uma oferta mais diversificada de unidades e temas e proporcionando aos educandos uma flexibilidade curricular. Bem como, a contextualização e a integração entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

O Núcleo Integrador é um modelo de ensino que tem proporcionado uma grande oportunidade de conhecimento e análise de experiências diversas, envolvendo os sujeitos que dão vida à escola e ao projeto, formando um elo entre o corpo docente, discente e demais servidores.

Podemos ressaltar aqui que esse projeto pedagógico inovador, desafiador e singular no âmbito dos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e implantado no IFNMG - Campus Diamantina tem chamado a atenção de inúmeras pessoas, especialmente de educadores.

Assim, pensando em compartilhar essas experiências, nossa equipe de trabalho se dedicou a recolher e analisar depoimentos escritos por alunos, pais e servidores que participam ou participaram do processo de construção e implementação dos PPCs do IFNMG Diamantina.

DEPOENTES

Em nosso cotidiano, quando acionamos a memória, estamos frequentemente fazendo uma relação entre o que está acontecendo no instante e o que já aconteceu. Ou seja, a memória do que já ocorreu está sempre presente no que está ocorrendo. E por mais que rememorar possa ser algo corriqueiro, que fazemos sem sentir ou pensar, há momentos, porém, em que nossas memórias são provocadas por situações de comunicação mais formais, como em uma entrevista ou em um depoimento que se dá sobre um fato que atingiu a comunidade.

Neste artigo, fizemos uma seleção de depoimentos escritos por discentes, pais e servidores que têm ou tiveram participação no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados (PPC) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina. Para tanto, a escolha dos depoentes se deu pela representatividade dos setores e pela relevância que cada participante teve na construção, na concretização e na aplicação do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados.

Primeiramente, foram escolhidos 10 alunos (sendo pelo menos 01 de cada turma dos Cursos Técnicos Integrados) e 05 pais de alunos (selecionados de forma aleatória). Em seguida, definiu-se os servidores que foram distribuídos entre 08 professores (escolhidos por amostra, pensando nos que participaram do projeto desde a elaboração e naqueles que chegaram depois, mas que tiveram a oportunidade de participar na prática das aulas); 03 técnicos-administrativos (sendo escolhido um de cada setor mais diretamente envolvido com os Cursos Integrados) e 02 servidores terceirizados (sendo escolhidos pela maior proximidade com os discentes e docentes).

Assim, foram aplicados questionários com 04 perguntas abertas aos depoentes, todas relacionadas à visão geral que possuíam do Campus Diamantina. Os questionamentos adotados foram com relação à infraestrutura geral do Campus, ao modelo de Ensino aplicado, à experiência quanto ao Núcleo Integrador e à mudança de vida ou vivência social, após a entrada no Campus.

Em síntese, esse questionário sugeriu alguns pontos interessantes para se refletir sobre a perspectiva dos depoentes. As respostas tenderam a ser amplas pela natureza do questionário, já que ele se fez presente de maneira subjetiva (perguntas

abertas). Tendo em vista a diversidade dos depoentes, haverá variações da análise apresentada, uma vez que cada depoente possui critérios pessoais, proporcionando em alguns a inexistência de um consenso.

Do ponto de vista da infraestrutura geral do Campus Diamantina, em sua maioria, os depoentes afirmaram ser um Campus ótimo ou excelente, “que busca apresentar ideias assertivas e que atendam às demandas da região” e, inclusive, “é um Campus ainda pequeno, mas com uma proposta pedagógica bastante ousada e um corpo docente muito qualificado” e mais, “como servidora e mãe de estudante do Campus, a minha opinião é que a cidade e a região merecem esse Instituto, exatamente com a proposta que ele apresenta!”.

Pode-se averiguar que o Campus Diamantina apresenta um caráter acolhedor, já que é “um lugar de boa convivência e que contempla processos de ensinar e aprender dinâmicos. Alunos e professores contam com instrumentos e possibilidades para construir esse processo juntos” e, ainda, “um espaço bom, onde me sinto bem, onde tem professores e servidores acolhedores e de mente aberta”.

Para alguns depoentes, o que se constata, no entanto, é a falta de espaço disponível para a realização de mais atividades, pois “não há espaço para comportar os alunos de forma adequada”, ou “a estrutura do Campus é boa, porém há coisas ruins em alguns aspectos, falta uma quadra poliesportiva e uma área adequada para palestras e apresentações. Sei que o Campus é novo, está em construção e essas situações serão resolvidas”.

Quanto ao modelo de Ensino aplicado no Campus Diamantina, houve uma equidade de opiniões, tendo em vista que muitos consideraram o ensino aplicado tanto como inovador, quanto diferenciado, dado que “a sua forma inovadora de ensino contribui para o aprendizado efetivo não só do educando, mas também dos seus familiares, que descobrem neles o espírito de companheirismo uns com os outros e a perseverança para alcançarem o que almejam”.

E ainda, “o modelo de ensino é altamente inovador, uma vez que permite ao aluno, desde seu ingresso, desenvolver atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, que irão possibilitar a formação de um indivíduo proativo, capaz de atuar de forma transversal e ética em diferentes áreas do conhecimento”.

Muitos depoentes utilizaram as palavras “diferente” e “diferenciado” em suas declarações, como também “o Campus oferece uma modalidade de ensino diferenciada, diversificada, que possibilita aos alunos um crescimento e amadurecimento, tanto no Núcleo Básico, quanto no Núcleo Técnico e Integrador. As aulas práticas e as visitas técnicas dentro de cada área específica dos Cursos são importantíssimas para os alunos onde eles colocam em prática o que aprendem na teoria e assim são estimulados a ter autonomia e a desenvolver com prazer e eficiência as atividades propostas ao longo dos Cursos”.

Acrescenta-se aqui outro depoimento: “diferenciado de muitas outras escolas, e é o que o Brasil necessita para melhoria na Educação (além de verba)” e “a forma de ensino é ótima com aulas diversificadas entre a teoria e a prática, o que nos possibilita assimilar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Os professores são capacitados e empenhados em nos oferecer um Ensino de qualidade. Os laboratórios são bem equipados e preparados para nos oferecer o suporte necessário para crescer e aprimorar os nossos conhecimentos e estudos”.

Já considerando a experiência quanto ao Núcleo Integrador, houve desigualdade de opiniões, visto que alguns o elogiou e outros o criticou, embora a maioria o vê de forma positiva.

Assim, alguns depoentes o considera um método “ótimo”, “fantástico” e “inovador/diferente”, “muito bom, pois nos possibilita uma grande interação entre alunos e professores de outros Cursos, as aulas são diversificadas, dinâmicas, muito legais o que facilita o aprendizado e nos dá a oportunidade de conhecer sobre outras áreas dos outros Cursos”. E ainda, “a proposta do Núcleo Integrador é extremamente inovadora, pois transforma o aluno em ator principal nas escolhas de disciplinas que irão moldar sua formação, possibilitando a pluralidade entre diferentes áreas e com isso, o acesso a uma educação que incentiva a interdisciplinaridade, a reflexão e a transformação do indivíduo”, “o Núcleo Integrador é muito bom, o modelo é ótimo, pois há uma maior interação entre alunos de outras turmas e os professores e os alunos são muito bem instruídos”.

Por outro lado, para poucos depoentes, o Núcleo Integrador é um método pouco necessário e não difundido, tendo em vista que “poderia ter mais aulas do Núcleo Básico como em outros *Campi*”. E ainda, precisa ser amplamente divulgado, “em relação ao Núcleo Integrador, a inscrição nas disciplinas é um momento tenso.

Sugiro que cada professor fale resumidamente sobre a disciplina que será ofertada para que os alunos tenham um conhecimento sobre o assunto”.

Em se tratando da mudança de vida ou vivência social após a entrada no Campus, pode-se inferir que houve mudanças significativas na vida dos depoentes, em todos os casos. Com relação aos alunos, muitos avaliaram que ficaram mais responsáveis e maduros, “entrar para o Instituto mudou muito a minha vida, não sou de Diamantina e a minha rotina diária virou outra, cresci, amadureci, adquiri mais responsabilidades em relação aos estudos, aos horários de aulas, tanto de manhã quanto à tarde, aos horários de ônibus, aprendi a ser mais independente”.

Analogamente, outro discente relata: “minha vida mudou muito após a minha entrada no Instituto. Ao ficar longe de minha família, cresci e amadureci um pouco. Com a reprovação em 2018, percebi que preciso levar os estudos a sério e que não posso deixar que as situações vividas fora do Campus interfiram nos meus estudos. O sonho de permanecer no Campus e de realizar o Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio falou mais alto e junto com tudo o que tenho vivido e experimentado aqui, estou feliz na instituição e pretendo terminar com êxito e sucesso a minha passagem pelo IFNMG - Campus Diamantina”.

No caso dos pais de alunos, foi percebido uma maior independência e amadurecimentos por parte dos filhos, segundo eles: “percebemos o amadurecimento dos nossos filhos e o aumento da capacidade em resolver diversos conflitos. A contar que são capazes de manter a calma e a postura em diversas situações adversas” e “a entrada no IFNMG possibilitou aos nossos filhos, uma maior responsabilidade e independência como estudante e, principalmente, uma visão ampliada do mundo no qual vivemos”.

Já para os servidores, constatou-se que muitos assumiram que mudaram a forma de conduzir a função quando conheceram os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados e que se sentem partes integrantes importantes para o Campus e a sociedade, uma vez que o instituto favorece a interação e integração dos servidores, além de ser um espaço de formação educacional e transformação social. Nota-se essa atitude, por exemplo, com depoimentos como “aprendi e aprendo a cada momento, compreendo e valorizo meu papel em vários contextos de vida: social, familiar e no trabalho. É um acrescentar de saberes dinâmico e munir-se de ferramentas para melhorar a minha vida e a de várias pessoas”.

Há quem relate que “trabalhar no Campus Diamantina me fez redescobrir como professora, pois encontrei nos colegas, um ambiente e um projeto pedagógico que me permitiram colocar em prática uma educação para além de índices e números de aprovações em vestibulares. Uma educação verdadeiramente formadora, transformadora e libertadora”, mais “as possibilidades de ensinar e aprender que se ampliaram para mim. O que me tem feito refletir diariamente sobre a importância em ser educadora”.

Outro ainda revela: “sou funcionário terceirizado e presto serviços ao IFNMG - Campus Diamantina, sou parte essencial dentro do Campus, contribuo para que os resultados sejam alcançados. Sou como peças de um quebra-cabeça. Sou grato pela dedicação, confiança e apoio que recebo de todos os colegas da equipe de profissionais efetivos, pois é por meio desse apoio e dessa confiança, que me mantenho motivado a realizar com êxito os trabalhos. O meu maior orgulho é estar junto aos alunos e a toda equipe de profissionais que me apoiam, dão forças, ânimo e coragem para realizar com determinação as tarefas que a mim são determinadas. O sucesso e o bom êxito de todos depende do esforço individual e coletivo, pois somos uma equipe”.

E com base nas análises dos depoimentos, percebemos que apesar das dificuldades encontradas para a implementação do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados (PPC) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina, os protagonistas e sujeitos ativos no processo de estruturação e realização do projeto demonstraram estar otimistas e satisfeitos com os resultados desse modelo de Ensino obtidos até o momento.

E para nós, educadores - equipe de trabalho deste artigo, fica evidente que estamos no caminho certo, pois cada vez mais se fazem necessárias propostas de modelos educacionais inovadores em virtude das novas exigências do ensino advindas da aceleração da produção de conhecimentos, da criação de novos meios de comunicação, do crescimento do acesso às informações, das transformações do mundo do trabalho e das mudanças de interesses dos jovens.

Referência

BRASIL: *Lei nº 9394/96* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – Brasília – DF. Diário Oficial da União nº 248 de 23/12/96.

BRASIL. *Lei Federal nº 11.892* - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
Acesso em: 25 mar. 2020.

DEPOIMENTO. In: *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/depoimento> Acesso em:

MARCILIO, Roberta Bailoni. *Educação e Cidadania*. Revista de Educação, vol.10, n.10, p. 88-99, 2007.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, p.137-151, 2007.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, Trabalho e Cidadania - A Educação Brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. Revista Brasileira de Educação, vol.14, n.2, p. 65-71, 2000.

SEVERINO, Antônio J. *Escola e a construção da cidadania*. In: *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papirus, 1992.

A residência Pedagógica e o Ensino no IFNMG: Contribuições para a Formação Inicial de Professores de Química

Janainne Nunes Alves

Pedro Henrique Jesus Silva

Resumo: A sólida formação de professores é de suma importância para obtenção de profissionais de excelência. Nesse sentido, o programa universitário “Residência Pedagógica” é fundamental para o desenvolvimento de profissionais mais preparados para atuação docente. Por meio desse programa, fundamentado na imersão sistematizada e planejada de graduandos (residentes) no ambiente escolar, é possível atrelar conhecimentos teóricos obtidos na academia com a prática desenvolvida nas salas de aula. Ademais, essa imersão permite a aquisição de experiências singulares, desenvolvidas por meio do diálogo e da convivência com os diferentes sujeitos que integram o ambiente escolar. Positivamente, as discussões realizadas promoveram reflexões que permearam e contribuíram para a formação e desenvolvimento dos residentes como profissionais e mediadores do conhecimento. Transformando, dessa forma, a interação entre a Universidade e a escola da Rede Básica de Educação em uma nova possibilidade para a construção do saber.

Palavras chaves: Escola; Formação de Professores; Residência Pedagógica.

Abordagens iniciais

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi uma das escolas da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao programa de Residência Pedagógica (RP). O intuito do programa é melhorar a qualidade da formação inicial docente, a partir da vivência de experiências concretas do cotidiano escolar.

O desenvolvimento das atividades da RP no IF, como foi carinhosamente apelidado, foi algo excepcional, uma vez que o primeiro contato dos licenciandos, envolvidos no programa, com uma escola cuja Educação é direcionada para o Ensino Técnico e Profissionalizante, realizou-se por esse meio. Realidade que despertou muito interesse nos residentes e permitiu conhecimento de novas modalidades educacionais.

Vale lembrar que o IFNMG ainda é uma Instituição recente na cidade de Diamantina-MG, tendo sua primeira turma datada na segunda metade do ano de 2015, como consta no Relatório de Gestão do Exercício de mesmo ano; e isso, mostra

que ainda se encontra em fase de expansão, tendo-se alguns de seus projetos em fase de acabamento.

Tendo em vista o período de vigência da RP na Instituição, o presente trabalho denota as impressões e contribuições adquiridas nessa etapa e que contribuíram para a formação inicial dos licenciandos de Química da UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

O programa de Residência Pedagógica

Visando atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação, foi instituído o programa de Residência Pedagógica (RP) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (BRASIL, 2018).

A RP consiste em um programa formativo realizado por discentes dos Cursos de Licenciatura e desenvolvido de forma colaborativa com escolas públicas da Educação Básica, denominadas escolas-campo. Constitui-se como obrigatoriedade para a participação nesse programa que os graduandos estejam na segunda metade do seu Curso, isto é, a partir do 5º período. Os quais podem concorrer a bolsas, fomentadas pela CAPES por tempo determinado, de acordo com o edital vigente. (BRASIL, 2018).

Por meio da RP, espera-se que os discentes adquiram habilidades e competências inerentes ao Ensino; aperfeiçoem sua formação nos Cursos de Licenciatura, permeados por projetos que corroborem o campo da prática, a partir da coleta de dados e de diagnósticos, por exemplo, sobre o ensino e aprendizagem escolar. Em síntese, que os façam exercer de forma ativa a relação entre o conhecimento teórico e a prática profissional docente. Além de, a partir da experiência obtida, promoverem reformulações do estágio supervisionado. (BRASIL, 2018).

O Programa da RP pretende também ampliar e consolidar a relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola, ressaltando a importância das Redes de Ensino na formação de professores. Ademais, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos Cursos de Formação Inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como consta no Edital CAPES 06/2018. (BRASIL, 2018).

As atividades da RP são executadas ao longo do ano letivo escolar, requerendo dedicação de 440 horas, distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação escolar pelo residente, em conjunto com o coordenador/supervisor, assim como o preparo do Plano de Atividades; 320 horas, destinadas à imersão; 20 horas pautam-se na construção do Relatório Final; e, as 40 horas restantes são atribuídas à Socialização e Avaliação das atividades desenvolvidas e no programa. (BRASIL, 2018).

Na escola-campo o residente é acompanhado pelo preceptor, isto é, o professor da Educação Básica, com experiência e atuação na área/disciplina, além de ser orientado por um docente-orientador, que é um professor da IES. Ademais, um docente da IES, denominado Coordenador Institucional, é responsável pela coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica. (BRASIL, 2018).

No período de ambientação, o discente compreende os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula. Enquanto que, no período de imersão, dentre outras atividades a serem desenvolvidas, é necessária a regência, com carga horária mínima de 100 horas e, pelo menos, uma Intervenção Pedagógica específica. (BRASIL, 2018).

A regência de classe é vivenciada e praticada, mediante planejamento com e acompanhamento do preceptor. Além disso, o discente pode observar o trabalho do professor-preceptor e, a partir disso, desenvolver técnicas de ensino, didáticas e metodologias. Dessa forma, pode planejar e executar atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação de aprendizagem dos alunos. Também poderão ser registradas observações, comportamentos, acontecimentos etc. para posterior discussão e compreensão dos aspectos formativos. (BRASIL, 2018).

A partir das atividades de imersão o residente é levado a buscar conhecer o contexto e a cultura da escola, as inter-relações do espaço social escolar, nas quais estão inclusas o conhecimento dos alunos e das relações entre eles, suas condições familiares entre outras características relevantes. (BRASIL, 2018).

Ao longo de todo esse processo, são realizados encontros presenciais entre os residentes e os docentes preceptores, sendo planejadas atividades que possam ser desenvolvidas na residência e que estejam de acordo com a perspectiva das disciplinas do Curso de formação. (BRASIL, 2018).

Outra atividade realizada, diz respeito à análise da BNCC. No que tange a esse documento, a RP tem por prioridade o conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou de ações pedagógicas que possam ser utilizadas para elaborar objetos de ensino e aprendizagem, tais como planos de aula e sequências didáticas, a partir de objetos de estudo. (BRASIL, 2018).

Com inserção no ambiente escolar de maneira planejada e sistemática, o discente vivencia e experimenta situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, as quais o levam a refletir e articular a teoria e a prática. (BRASIL, 2018).

Caracterização da escola

O programa de RP foi desenvolvido conjuntamente por quatro alunos licenciandos do Curso de Química da UFVJM, os quais foram divididos em pares para analisarem sob óticas diferentes um determinado aspecto, considerada a carga horária escolar disponível para efetivação das atividades.

Delimitar cada uma das atividades executadas no período de vigência da RP não é tarefa fácil, uma vez que o desenvolvimento delas foi realizado sincronicamente. Desse modo, o período de imersão perpassou todos os outros citados no tópico anterior.

Tendo em vista o período de imersão na escola-campo, em consonância com Tessaro e Maceno (2016), foi possível participar de atividades e rotinas características do trabalho docente, adquirir conhecimentos sobre aspectos curriculares avaliativos e pedagógicos, assim como desenvolver atividades educativas e planejar projetos. Além disso, essa etapa abrangeu o período de ambientação em que foram analisados os documentos e regimentos que ancoram a instituição, como expressa o Art. 1 do Regimento interno dos *Campi* do IFNMG:

O Regimento Interno é o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas dos *Campi*, e tem por objetivo complementar as disposições do Estatuto e do Regimento Geral do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais IFNMG. (REGIMENTO INTERNO DOS *CAMPI*, 2013, p. 1).

Nessa etapa também foi realizada a observação da prática docente nas salas de aula, considerando-se a atuação da professora-preceptora e as relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como as metodologias aplicadas,

intervenções realizadas e as tarefas de seu ofício, aspectos substanciais à atividade docente. Além disso, efetuaram-se o planejamento e o desenvolvimento das aulas de acordo com as demandas da professora.

A partir das observações realizadas, no que tange aos processos de gestão e caracterização do IF, foi possível observar características singulares da Instituição. Uma das quais decorre do processo de ingresso, sendo necessário passar por um processo seletivo, englobando-se, principalmente, os interessados de dezessete regiões mais próximas contidas no Vale do Jequitinhonha (Angelândia, Aricanduva, Capelinha, Carbonita, Pres. Kubitschek, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Leme do Prado, Minas Novas, Turmalina, Veredinha, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves), como consta no *site* da Instituição.

O tempo de permanência e modalidades educacionais na Instituição foram aspectos que também chamaram a atenção dos residentes, visto que as aulas eram realizadas em regime integral, pouco comum nas escolas públicas da região. Além de serem desenvolvidos Cursos na modalidade a distância ou presencial, em regimes concomitantes (aos alunos que cursam o 2º ou 3º ano do Ensino Médio em outra escola), subsequentes (para aqueles que já concluíram o Ensino Médio) ou integrados (em que o Curso Técnico é realizado de forma simultânea ao Ensino Médio e, cujas turmas consistiram em espaços das análises da RP). Há ainda os Cursos FIC, os quais englobam a formação inicial e continuada, sistematizados como Cursos de curta duração abertos a comunidade como, por exemplo, o Curso “Pré-Diamas”.

Constatou-se ainda que os estudantes do IF podem desenvolver projetos de Ensino, Extensão e Pesquisa, coordenados pelos docentes. Nesse aspecto, destaco o “Projeto E-Lixo: Promovendo a Educação Ambiental a partir do Recondicionamento e Reciclagem de Computadores Obsoletos” e que foi apresentado na “I Feira de Artes, Ciências e Tecnologias”, cuja ênfase estava na reciclagem, em que carcaças de computadores são reaproveitadas e utilizadas para novas finalidades como, por exemplo, lixeiras.

A infraestrutura do IF possibilita a utilização das mais variadas tecnologias, pois dispõe de laboratórios de Informática e Teatro, e também de um laboratório multidisciplinar. Além do mais, a localização da Instituição em uma área de proteção

ambiental, possibilita analisar a flora e fauna locais e enriquecer o conhecimento, considerando-se as atividades voltadas aos Cursos de Meio Ambiente e tendo em mente o respeito à natureza.

Para mais, o processo de caracterização permitiu conhecer outras funções desempenhadas na escola e a atribuição de cada um de seus membros, perpassando pelos funcionários terceirizados e servidores. Esse conjunto de pessoas, por meio de conversas informais, auxiliaram na compreensão de minúcias e apresentaram sua maneira de contribuir para manterem o andamento das atividades em harmonia. Disso, configura-se que essas conversas são também importantes relatos para compreensão das nuances do espaço escolar de forma subjetiva.

Concordamos com Costa & Fontoura (2015), quando afirmam que o período inicial da docência é mais que apenas um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos, sendo também um importante momento de socialização profissional, pela inserção da cultura escolar, interiorização de normas e comportamentos e, que por se efetivarem no local de trabalho, propiciam o desenvolvimento de competências profissionais.

Destarte, conhecer o ambiente de trabalho é essencial para a prática educativa, uma vez que muitas das atividades desenvolvidas na sala de aula constituem-se do reflexo do que ocorre fora dela. Nesse aspecto, estão entrelaçados aspectos sociais, emocionais e econômicos dos discentes e até mesmo dos professores.

Percepções da sala de aula

Na etapa de observação das aulas, um parâmetro avaliativo desenvolvido e que foi notado, refere-se ao atitudinal. Nessa avaliação são ponderados critérios como participação em sala de aula, comprometimento com as atividades e pontualidade, atitudes essenciais aos futuros técnicos em suas áreas de atuação.

Outra etapa desenvolvida na RP refere-se às aulas de regência. Decorrido o processo de preparação da aula, apresentação aos professores da escola-campo e da IES, as aulas foram então, apresentadas os alunos das turmas do Integrado.

Em consonância com Milanesi (2012), o cotidiano da sala de aula é demarcado por vários sentimentos, principalmente ansiedade, uma vez que o

licenciando substitui a função de estudante e passa a assumir um novo papel: o de professor. Materializando-se como um momento formativo singular aos graduandos.

Ainda sob a concepção da atuação dos graduandos, nas regências supervisionadas pelos professores da escola-campo, é importante inferir que a construção dos planos de aula auxilia no momento de efetivação das aulas, constituindo uma forma de organização e de potencialização da compreensão química, momento em que as ideias são organizadas de forma clara e objetiva (TESSARO E MACENO, 2016).

É preciso ter atenção no que concerne ao desenvolvimento dos conteúdos, considerando que a Química não é bem vista entre a maioria dos alunos, sendo taxada como difícil e abstrata, e cuja representação cheia de símbolos, fórmulas e equações pode causar estranheza e desdém quando seus conteúdos não são assimilados.

Para Mortimer (1998), a linguagem científica dista da linguagem comum por sua particularidade pautada em características estruturais, sendo necessária uma reflexão de forma consciente quanto ao seu uso, na qual os termos carregam significados dispostos numa estrutura conceitual.

Em contrapartida, a linguagem cotidiana, para esse mesmo autor, é mais dinâmica e próxima da fala e não é preciso ater-se às reflexões constantes sobre o que dizer. Dessa forma, para que o estudante possa facilmente transitar entre essas duas formas de linguagem, é necessário um diálogo entre elas. Caso contrário, os estudantes podem internalizar a incapacidade associada ao fracasso nessas disciplinas e atribuir a compreensão da ciência para alguns poucos iluminados. (MORTIMER, 1998).

Diante disso, para explanação das aulas, apropriou-se das ideias desse educador sobre a linguagem como importante ferramenta de trabalho para os professores na prática cotidiana em sala de aula. Acredita-se que, para superar tais obstáculos e compreender a realidade, é necessário explorar os discursos científicos e cotidianos, tendo em mente que o mundo das relações humanas resulta do pensamento científico e sistematizado assim como das descrições complementares do mundo físico e social, impressos na linguagem comum. (MORTIMER, 1998).

A compreensão da linguagem científica (da ciência) permite entender os fenômenos que ocorrem na natureza (mundo orgânico e inorgânico) e auxilia na

compreensão de nós mesmos e do ambiente que nos cerca. Por conseguinte, permite controlar e prever alterações que ocorrem na natureza. Dessa forma, têm-se condições de propor transformações que estão presentes em nosso entorno e que conduzam a uma qualidade de vida melhor e não na utilização para algo perigoso, como o uso banal de algumas tecnologias. Em suma, é contribuir para que os estudantes tomem decisões e percebam as utilidades e aplicações, bem como as limitações e consequências do desenvolvimento da ciência. (CHASSOT, 2003).

Ressaltamos a importância do papel da contextualização, visto que em alguns momentos das aulas os alunos questionaram acerca da aplicação de determinado conteúdo. Além disso, é importante para o professor ter consciência de sua prática, para que não se torne meramente um despejo de informações que a ele mesmo são alheias. De modo alternativo, essas perguntas possibilitam refletir sobre aquilo que muitas vezes é visto como natural ou que até então não lhe foi dada a devida importância. Como exemplo, um aluno comparou a concepção de um átomo “eletricamente neutro” (mesma quantidade de cargas positivas e negativas, isto é, prótons e elétrons, respectivamente) com o “nêutron” (partícula subatômica presente no núcleo atômico). (ATKINS & JONES 2012).

A preocupação, contudo, não estava restrita à exposição dos conteúdos, como entre as décadas de 1980 e 90, onde o ensino era pautado na transmissão em massa de conteúdos e o professor era considerado eficiente de acordo com a quantidade de páginas repassadas aos estudantes, depositários de conhecimentos (CHASSOT, 2003). Mas, com o fato de que os alunos também fossem protagonistas na construção do próprio conhecimento e na construção de aulas dinâmicas, caracterizadas pela ampliação nos recursos didáticos utilizados, bem como a não limitação das aulas ao cunho mnemônico.

Com esse enfoque, em uma das aulas ministradas sobre Termoquímica, os alunos desenvolveram mapas conceituais sobre as principais ideias abordadas durante as aulas, usando papel, lápis, borracha e da criatividade. Por meio dessa tarefa, buscou-se diversificar o processo de Ensino, proporcionando novas experiências aos alunos pela exploração de estímulos cognitivos diversificados. (TRINDADE & HARTWING, 2012).

As aulas práticas são também formas de ampliar o conhecimento, se apresentando, portanto, como alternativas para melhorar a compreensão

dos estudantes, tornando a aprendizagem mais fácil e atraente. (CARDOSO & COLINVAUX, 1999).

A partir de reagentes e vidrarias obtidos na IES, foi possível realizar práticas no laboratório multidisciplinar, uma vez que o laboratório ainda não possuía os materiais e reagentes necessários. Todavia, o interesse quanto aos experimentos “Determinação do teor de álcool na gasolina” e “Oxidação da glicerina” evidenciado nas turmas de 1º e 2º anos, respectivamente, foram enriquecedores.

Outra atividade realizada considerou a interdisciplinaridade entre os conteúdos, em que a partir da resolução de questões, selecionadas, procurou-se demonstrar aos alunos como diferentes conteúdos e disciplinas podem se interligar. Estratégia que teve como objetivo desmistificar a percepção de que cada uma das disciplinas se encontra isolada no cotidiano do estudante.

Os momentos de monitoria presencial possibilitaram conhecer ainda mais cada aluno em sua individualidade e reconhecer os obstáculos apresentados às aulas, de modo a buscar estratégias que visassem atendê-los em suas dificuldades. Enquanto a monitoria no Ambiente Virtual, em que se visava auxiliar os alunos na resolução de questões de Química aplicadas no simulado do “Pré-Diamas”, foi uma oportunidade conhecer o universo da Educação a Distância.

A realização do “Pré-Diamas”, um projeto que integrou a comunidade e o IF, possibilitou ver de modo efetivo a importância da Educação Básica para ingresso na Universidade, tendo em vista o objetivo do programa de preparação dos alunos para o vestibular local e seriados.

Ademais, acompanhar a “I Feira de Artes, Ciências e Tecnologias do IFNMG”, um projeto de intervenção pedagógica apresentados à comunidade de Diamantina no Mercado Velho da cidade, foi uma forma de observar a construção coletiva de diferentes áreas do conhecimento em um mesmo espaço e com os mesmos objetivos: desenvolvimento da criticidade, autonomia e oralidade dos discentes.

Reflexões e contribuições para a formação inicial

A integração entre a IES e o IF oportunizou momentos significativos para a formação docente, tendo em vista a possibilidade dos residentes ingressarem no contexto da área de atuação e assim, redefinirem conceitos, valores e apropriarem-se de capacidades almejadas para a profissão docente (TESSARO & MACENO, 2016).

A vivência da profissão é uma forma de associação das ações experimentadas com o processo formativo, constituindo-se como uma oportunidade de aprendizado (MILANESI, 2012). Com o passar do tempo e a partir dessas vivências, principalmente a escolar, adquirem-se os saberes profissionais docentes, os quais serão úteis para solucionar os problemas advindos com o decorrer da profissão (TARDIF, 2000).

A RP é uma forma de complementação dos estágios, em que a prática e a teoria vistas na Universidade são postas à prova e podem ser desenvolvidas conjuntamente, permitindo assim, contornar o despreparo para gerir os problemas em sala de aula e aproximar escola e IES, de modo que sejam desenvolvidos processos de reflexão e pesquisa sobre experiências pessoais.

Para Costa & Fontoura (2015), a RP refere-se a um período diferenciado de atuação profissional, com reflexões sobre a prática docente e atuação de forma conjunta com um professor regente, e não uma avaliação ou etapa dentro do estágio probatório. Além de ser também uma forma de se preparar-se para situações cujo conhecimento específico apenas não é suficiente para fornecer as respostas que são necessárias, como por exemplo, a melhor metodologia a ser aplicada a determinada turma (LIMA, 2011).

Os estágios supervisionados e, de certa forma a RP, são oportunidades de aproximação entre o licenciando e o professor, que permitem a análise de situações reais e construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, deve-se levar em consideração o ponto de vista do professor e a complexidade em que a prática pedagógica escolar está inserida, prescindindo atitudes imprudentes de julgamento e a visão de escola de forma idealizada. (LIMA, 2011).

Em suma, esses momentos de compartilhamento e socialização das impressões entre professores e residentes, propiciam análises críticas e reflexivas sobre a própria prática, sendo fundamentais para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino-aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento das tarefas a partir dos *feedbacks* propostos pelos professores e dos recortes por eles definidos, são de notória importância para o desenvolvimento dos residentes como profissionais, vislumbrando o desenvolvimento de novos olhares no que tange à compreensão do ensino e da aprendizagem. (LIMA, 2011).

Considerações finais

A Residência Pedagógica possibilitou adentrar a escola-campo, conhecer o processo educativo e as atividades do ofício docente de forma sistemática e organizada. Nessa perspectiva, a rotina escolar tornou-se uma forma de preparação e de aprimoramento profissional aos residentes de Química da UFVJM.

Que essa primeira experiência entre o IFNMG e a UFVJM, seja o início de muitas outras que partilhem da convicção de que prática e teoria são indissociáveis e imprescindíveis para a formação de profissionais mais preparados para exercerem o ofício docente.

Por fim, ficam os nossos agradecimentos a todos os envolvidos nessa proposta educacional.

Referências

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. *Princípios de química: questionando a vida moderna e o Meio Ambiente*. Tradução técnica: Ricardo Bicca de Alencastro. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012. p.F16, 3. > Citações no corpo do texto: (ATKINS & JONES, 2012)

BRASIL. *Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 30 jan. 2020. >Citações no corpo do texto: (BRASIL, 2018).

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n.22, p.89-100, 2003. >Citações no corpo do texto: (CHASSOT, 2003).

COSTA, Luciana Lauraeno; FONTOURA, Helena Amaral da. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. *Revista @mbienteeducação*. Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 161-177, 2015. ISSN 1982-8632. >Citações: Concordamos com Costa & Fontoura (2015); Para Costa e Fontoura (2015).

LIMA, João Paulo Mendonça. *Formação do professor reflexivo/pesquisador em um Curso de Licenciatura em Química do Nordeste brasileiro: limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2011. >Citações no corpo do texto: (LIMA, 2011)

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, n.46, p.209-227, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>>. >Citações no corpo do texto: Em consonância com Milanesi (2012), (MILANESI, 2012).

MORTIMER, Eduardo Fleury. Sobre chamas e cristais: A linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências In: CHASSOT, Attico. *Ciência, ética e cultura na educação*. 1.ed. São Leopoldo: Unisinos, 1998. >Citações no corpo do texto: Para Mortimer (1998), (MORTIMER, 1998).

Regimento Interno dos Campi. 2013. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/docs-regulamentos>>. Acesso em: 30 jan. 2020. >Citações no corpo do texto: como expressa o Art. 1 do Regimento interno dos *Campi* do IFNMG.

CARDOSO, Sheila Pressentin.; COLINVAUX, Dominique. Explorando a motivação para estudar química. *Química Nova*, v.23, n.3, p.401-404, 2000. >Citações no corpo do texto: (CARDOSO & COLINVAUX, 1999).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.1-24, 2000.

TESSARO, Patrícia Salvador; MACENO, Nicole Glock. Estágio Supervisionado em Ensino de Química. *Revista Debates em Ensino de Química*, v.2, n.2, p.32-44, 2016. Citações no corpo do texto: Em consonância com Tessaro e Maceno (2016); (TESSARO & MACENO, 2016)

TRINDADE, José Odair da; HARTWIG, Dácio Rodney. Uso Combinado de Mapas Conceituais e Estratégias Diversificadas de Ensino: Uma Análise Inicial das Ligações Químicas. *Química Nova na Escola*, v.34, n.2, p.83-91, 2012. >Citações no corpo do texto: (TRINDADE & HARTWING, 2012).

Vários autores. *Relatório de Gestão do exercício de 2015*. Montes Claros – MG, p.149, 2016. Disponível em: <http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=14742>. Acesso em: 23 jan. de 2020. > Citações no corpo do texto: (de acordo com o Relatório de Gestão do Exercício...).

Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/diamantina>> e <<https://www.ifnmg.edu.br/estude-no-ifnmg>>. Citações no corpo do texto: Site da instituição.

Outras Conversas

Relatório de Pesquisa Letramento Digital no IFNMG (abril/2020)

Dayse Lúcida Silva Santos

Glayton Andrade Souza

Ramony Maria Silva Reis Oliveira

Renato Harly Rodrigues da Silva

Shirley Gomes Oliveira

1. Apresentação

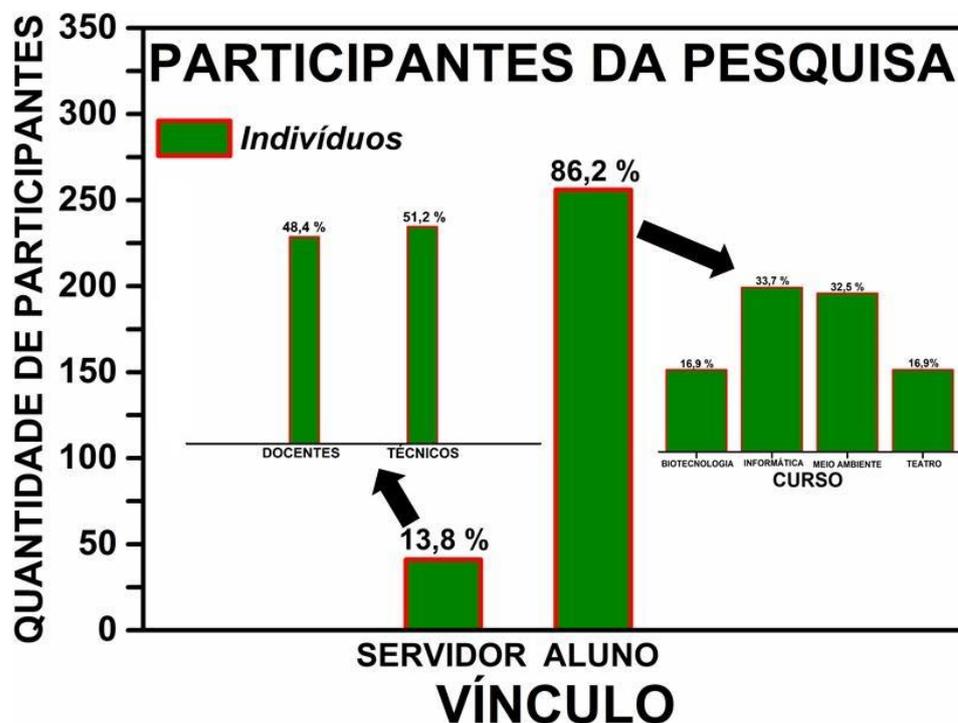
O projeto letramento digital no Campus Diamantina teve como objetivo conhecer e analisar o letramento digital, a conectividade à internet e as condições de teletrabalho dos discentes e servidores do IFNMG - Campus Diamantina, buscando identificar de que maneira a reflexão sobre a prática pode surgir a partir da utilização de tecnologias digitais na formação dos discentes e na capacitação da equipe do Campus Diamantina.

O público-alvo deste trabalho são todos os discentes e servidores do IFNMG - Campus Diamantina. O estudo foi desenvolvido lançando mão de um questionário digital enviado aos alunos e servidores por meio de e-mail e grupos de *WhatsApp*, disponíveis de 31 de Março de 2020, até 06 de abril de 2020. Muitos estudantes foram contatados por telefone para que respondessem ao questionário, trabalho desenvolvido por Karla Oliveira e Claudiane Moreira, ambas do Núcleo Pedagógico da Instituição.

A equipe executora do presente trabalho optou pela construção simples de um relatório que seja capaz de apresentar sinteticamente os dados colhidos durante a pesquisa, a sistematização de dados, sua análise e as indicações à Instituição, sistematizados no formato de resultados possíveis, os quais possam vir a auxiliar na tomada de decisões.

Em linhas gerais, o total de participantes da pesquisa foram 296 respondentes, dentre alunos e servidores, do universo de 410 (100%). Deixaram de participar o quantitativo de 114 pessoas (97 alunos e 17 servidores).

Destacamos informações gerais sobre a amostragem dos servidores e dos alunos que participaram da pesquisa. O gráfico a seguir demonstra bem esse universo de respondentes:



Dentre os participantes da pesquisa, 296 pessoas (servidores e alunos, 100%), 86,2% correspondem aos 255 alunos e 13,8% aos 41 servidores. O universo de alunos presenciais da Instituição correspondem 352 alunos, e 296 participaram da pesquisa. Os quantitativos demonstrados no gráfico dos estudantes participantes da pesquisa, por Curso, seguem as seguintes porcentagens: Biotecnologia (concomitante e subsequente/noturno) - 16,9%; Informática (integrado) - 16,9%; Meio Ambiente (integrado) - 32,5% e Teatro (integrado e concomitante/subsequente) - 16,9%. Já entre os servidores, o total de 58, 41% dos entrevistados participaram da pesquisa. Considerando os participantes da pesquisa, 48,4% são servidores docentes e 51,2% são servidores técnico-administrativos.

2. Apresentação dos dados e análise por categoria.

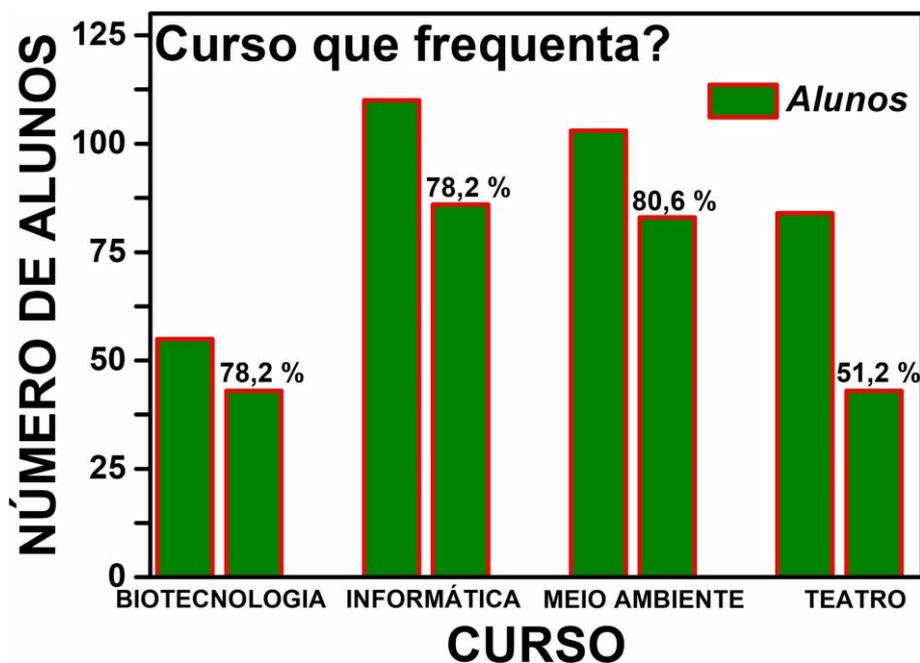
a) Categoria: Descrição/atividade.

De modo geral, os Cursos de formação relacionados às mídias na Educação, possibilitam atender a uma demanda de Formação que nasce com a revolução das tecnologias e o entendimento disso parece-nos fundamental para estar em sintonia com as novas gerações. Sugere-se que a escola seja parceira e possibilite estudos sobre tecnologias da informação e comunicação, no entanto, o que se vê é um distanciamento do mundo digital pela escola, que ao mesmo tempo em que concebe as tecnologias como parte integrante deste contexto, não insere completamente práticas digitais nas atividades da instituição.

Dessa forma, o Campus Diamantina, consciente da sua responsabilidade formadora, apresenta esta pesquisa, que servirá, em grande medida, como documento para tomada de decisão sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Aliado ao desejo de incorporar novas práticas às atividades, agrega-se o contexto atual de enfrentamento da pandemia do Coronavírus, (COVID-19), que configurou na sociedade subjetividades diversas de adaptação à nova ordem social de isolamento e atividades mediadas pelas tecnologias digitais.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos respondentes da pesquisa conforme os Cursos presenciais ofertados pelo IFNMG - Campus Diamantina. Considerando o quantitativo de alunos por Curso, temos que a primeira barra do gráfico corresponde ao número de alunos e a segunda barra à porcentagem desses estudantes que participaram da pesquisa.

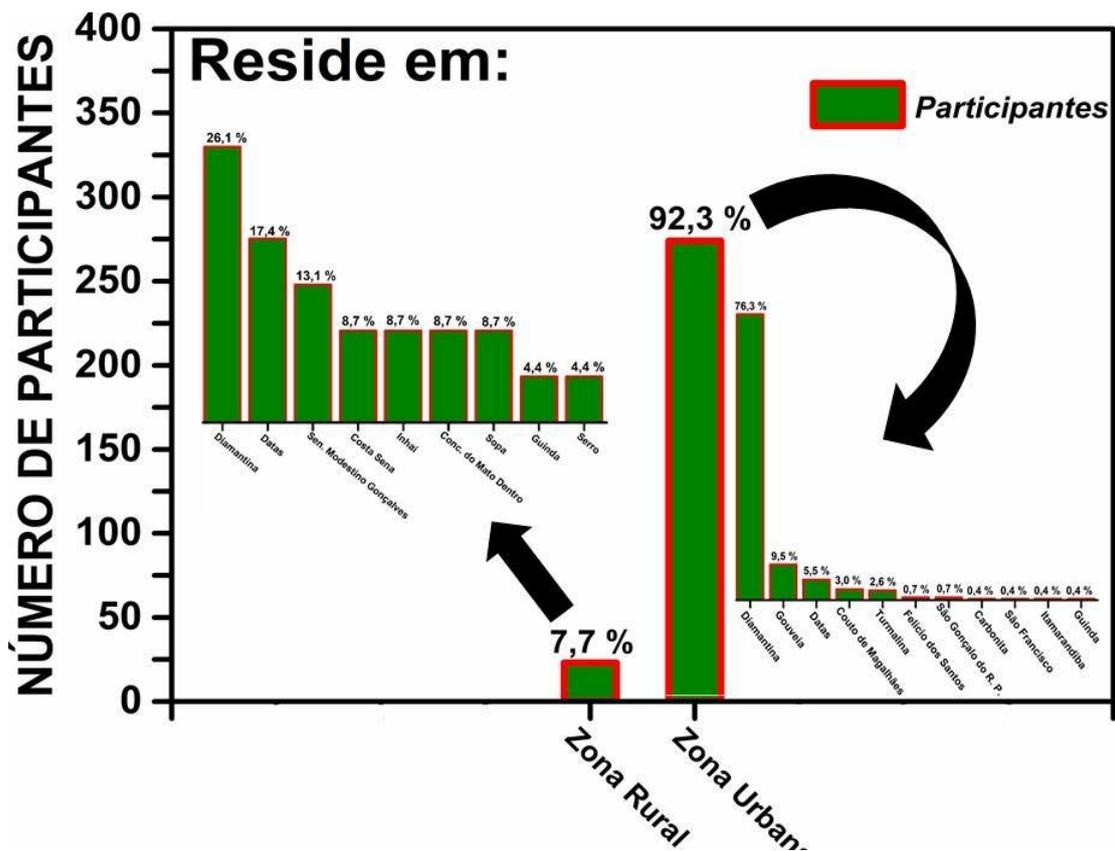
Assim, temos que o Curso de Biotecnologia, que tem a sua oferta no turno noturno, com duas turmas, tem um total de 55 estudantes e que 78,2% deles participaram da pesquisa. O Curso de Informática (110 alunos) e Meio Ambiente (103 alunos) ambos tiveram uma participação percentual de 78%. Já o Curso de Teatro apresentou a menor taxa de adesão à pesquisa, a saber: dos 69 alunos do integrado e 15 do concomitante e subsequente (84 estudantes totais), 51,2% participaram da pesquisa ao responderem ao questionário.



Destacamos outro gráfico, igualmente importante, que demonstra que a maior parte da população atendida pelo IFNMG - Campus Diamantina situa-se na área urbana (92,3%) das cidades nomeadas, sendo que 7,7% dos respondentes da pesquisa têm sua residência em área rural destas mesmas localidades.

Há que se considerar que algumas áreas rurais de Diamantina, tais como Inhaí (60km), Guinda (7km) e Sopa (10km), todas têm acesso à internet e são bem próximas a Diamantina. Também, o distrito de Costa Sena (município de Conceição do Mato Dentro) é um distrito servido de acesso à internet e relativamente bem servido de calçamento, água e esgoto.

No que se refere às áreas urbanas, há que se destacar a presença de estudantes advindos das cidades próximas a Diamantina, a saber: Gouveia, Datas, Couto de Magalhães de Minas, Turmalina, Felício dos Santos, São Gonçalo do Rio Preto, Carbonita, São Francisco, Itamarandiba e Senador Modestino Gonçalves. Estas cidades destacadas possuem áreas urbanas pronunciadas em relação à população que se fixa na área rural (exceção à cidade de Minas Novas).



b) Categoria: Adesão às mídias e às atividades digitais.

Para levantarmos a real situação dos partícipes desta pesquisa com relação às possibilidades de incremento de atividades mediadas no Campus Diamantina, a categoria “Adesão às mídias e às atividades digitais”, foi analisada no entrecruzamento de 10 questões, tendo como base a resposta de 72,4% dos discentes e de 70,7% dos servidores e será apresentada a seguir.

As perguntas realizadas para responder a esta categoria são as que se seguem. Para apresentarmos os resultados, dividiremos a análise em dois grupos, servidores e alunos, dada a especificidade das perguntas e respostas feitas a cada um. Ao grupo de servidores, foi questionado o que se entendia por teletrabalho para complementar a informação a que esta categoria se propunha.

Nascido das demandas da sociedade contemporânea, o teletrabalho pode ser entendido, conforme Nilles (*apud* MELLO, 1999) como a substituição do trabalho que exige a deslocação a um local de emprego por outro qualquer tipo de trabalho apoiado nas tecnologias da informação (telecomunicações e computadores).

Ferreira (2000) afirma que o teletrabalho redefine o tradicional entendimento sobre espaço de trabalho. Atualmente, as organizações estão se focando em novos valores, tais como, inovações, satisfação, responsabilidades, resultados e ambiente de trabalho familiar. (OLIVEIRA, 2010). Assim, a forma pela qual o teletrabalho é executado

abre-se à possibilidade de mudança do controle do tempo de trabalho para o controle dos resultados, havendo a passagem de uma cultura de 'compra de tempo', proveniente da organização tradicional, para a cultura da 'compra de resultado' fruto da organização informatizada". (MANÃS, 2004, p. 132).

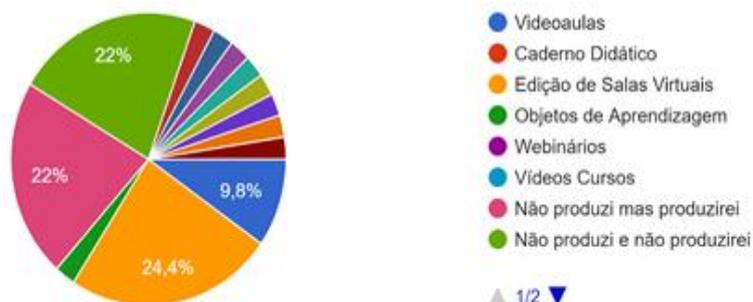
Para o público questionado, pode-se perceber por meio das respostas, que o conceito de teletrabalho encontra-se ainda ambíguo, com pouco significado e muito ligado ao contexto atual de enfrentamento da pandemia e da COVID-19, a fala de um dos participantes servidores ilustra essa percepção "um desafio, uma experiência nova, um grande aprendizado". Embora, alguns partícipes tenham se aproximado do conceito apresentado na literatura, não podemos afirmar que há o entendimento da precarização, da expropriação, do trabalhador. Ficando dentro do conceito apresentado pela Organização Internacional do Trabalho, que traz o seguinte: "a forma de trabalho realizada em lugar distante do escritório e/ou centro de produção, que permita a separação física e que implique o uso de uma nova tecnologia facilitadora da comunicação". Dessa forma, nosso entendimento é que esse conceito carece de ampla reflexão entre os servidores do Campus Diamantina.

Outra questão apresentada ao docente foi "Você já produziu ou está produzindo algum conteúdo para a EAD? Se sim, qual?" Para a análise dessa questão, é relevante apresentamos algumas observações sobre produção do material para os Cursos a Distância. Os materiais didáticos elaborados para o Ensino a distância precisam favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos estudantes, com este enfoque. Deve-se ainda preocupar-se com as diversas formas de aprendizagem e com as inteligências múltiplas. Esses materiais devem ser escritos em uma linguagem dialógica, mas que, ao mesmo tempo, devem guardar o conteúdo proposto pelo teórico ao qual se está escrevendo. Então, a transposição de teoria para o material a ser construído, seja ele digital ou não, deve cuidar de parafrasear sem extrapolar o que é apresentado pelo autor original.

Dessa forma, o material deve seguir um rigoroso processo de produção, que têm etapas e fases definidas. Recomenda-se que o Campus Diamantina promova uma capacitação para a produção de material para EAD. Observe os gráficos:

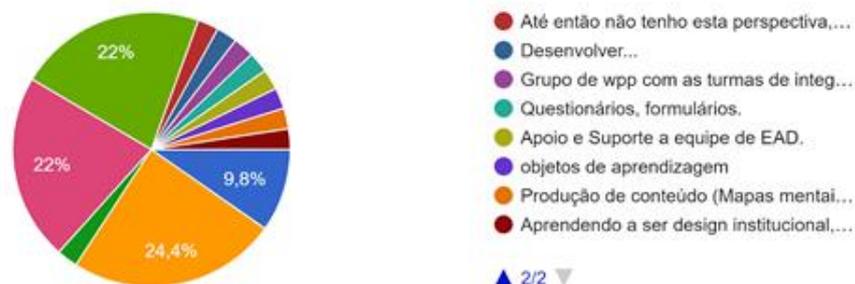
Você já produziu ou está produzindo algum conteúdo para a EAD? Se sim, Qual?

41 respostas



Você já produziu ou está produzindo algum conteúdo para a EAD? Se sim, Qual?

41 respostas



Os partícipes dessa questão foram apenas os servidores do IFNMG - Campus Diamantina, correspondendo a 41 participantes.

O fato de termos adesão à produção de conteúdo para a educação nos traz tranquilidade, pois uma das tarefas mais difíceis no desenho pedagógico de um Curso é, justamente, o material a ser utilizado. Daniel Mill, entre outros pesquisadores da EAD, preocupa-se em discutir essa temática e o fato de já termos profissionais com alguma experiência em produção de material, facilita, sobremaneira, a decisão sobre iniciarmos novas arquiteturas de Cursos para o Campus Diamantina, durante ou pós-pandemia.

Sobre o conhecimento e a utilização das mídias digitais, dentre os participantes pesquisados, nota-se uma taxa de 99,7% (296) que possuem e-mail. Apenas 1 participante respondeu que não possui e-mail (1,3%). Esse dado é um indicativo de que uma boa forma de comunicação com os estudantes é o e-mail, sendo que o provedor do Gmail é o mais utilizado, uma vez que 293 pessoas (99%) utilizam esse provedor. Os demais provedores são Hotmail (39 pessoas - 13,2%) e Yahoo (18 pessoas - 6,1%). Dentre os servidores, 33 pessoas (80,49%) utilizam o e-mail institucional, dentre os 41 servidores que participaram da pesquisa.

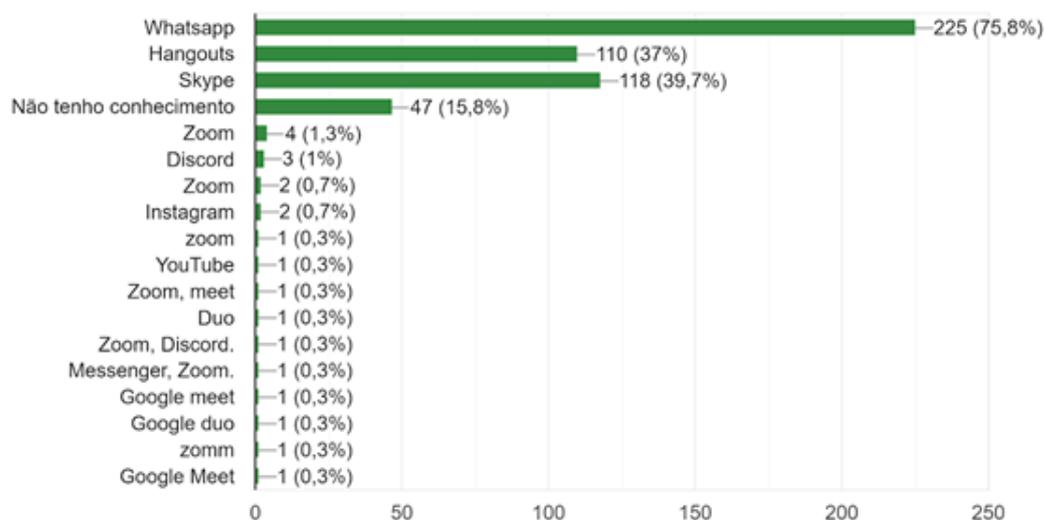
Os pesquisados foram indagados a respeito do seu conhecimento quanto ao Google Drive. O serviço permite o armazenamento de arquivos na nuvem do Google e possui aplicativos para sincronização para Windows, Mac e Android. Os arquivos armazenados no Google Drive podem ser compartilhados com seus amigos e colaboradores por meio da conta do Google. Pode-se decidir com quem irá compartilhar cada arquivo, além de decidir o nível de permissão de cada pessoa, escolhendo quem apenas poderá visualizar, editar ou comentar nos seus arquivos.

Para arquivos compatíveis com o Google Docs, o novo serviço tem integração automática, oferecendo aos usuários edição colaborativa de seus arquivos no Google Docs. Essa pergunta é importante porque muitos trabalhos institucionais (tanto para servidores quanto para os alunos) podem ser desenvolvidos utilizando esse serviço de armazenamento e sincronização de documentos. Atualmente, os estudantes têm acesso para colaborar em seus Portfólios e os servidores têm acesso para diversos trabalhos institucionais. As respostas oferecidas surpreendem, uma vez que 18,5% (55 pessoas) desconhecem o Google Drive, os demais 81,5% (242 pessoas) conhecem a ferramenta. Todos os 18,5% correspondem às respostas dos estudantes, pois 100% dos servidores respondentes da pesquisa afirmaram conhecer o Google Drive.

Outra informação relevante é quanto ao conhecimento de videoconferência por aplicativo e do *Classroom* do Google. Estas mídias digitais e plataformas de aprendizagem são de fundamental importância para o trabalho no dia a dia.

Tem conhecimento de videoconferência por aplicativo(s)? Qual(is) aplicativo(s)?

297 respostas



O *WhatsApp*, *Hangouts* e *Skype* são as ferramentas mais utilizadas para videoconferência e/ou comunicação rápida entre os servidores e alunos. Nota-se ainda o uso do *Zoom* e do *Discord*, dentre os alunos. Essa questão foi respondida podendo ser marcada mais de uma ferramenta. No entanto, chama a atenção o fato de que para o *WhatsApp*, apenas 6 servidores dos 41 respondentes não conhecem a videoconferência neste aplicativo, já o *Hangouts*, apenas 2 servidores não conhecem. Entre os alunos, destacamos apenas aqueles respondentes por Curso que disseram não ter conhecimento de videoconferência por aplicativo. Os dados a seguir poderão colaborar com os Coordenadores de Curso para possíveis ocasiões em que houver a necessidade de realização de videoconferência com os alunos. Vejamos:

Curso Presenciais	Quantitativo de estudantes que alegam não conhecer videoconferência por aplicativo		
	alunos que não conhecem	alunos respondentes da pesquisa - 100%	alunos totais do Curso
Biotecnologia	12 - 27,9%	43	55
Informática	14 - 16,27%	86	110
Meio Ambiente	10 - 11,62%	83	103
Teatro	11 - 25,58%	43	84

Nota-se que há necessidade em formar os estudantes quanto ao acesso às tecnologias digitais. Sugere-se esta ação entre eles. Para o caso do uso do *Classroom*

como ferramenta para comunicação, 90,9% responderam que sim, dentre alunos e servidores, e apenas 9,1% disseram não. Indica-se, do mesmo modo, ação para socialização dessa ferramenta na Instituição.

Perguntados sobre o conhecimento de *lives* no *Instagram*, os participantes da pesquisa disseram que não têm *Instagram* (10,1%), o que corresponde a 30 respondentes nesta pesquisa. Isto sugere à Instituição que o *Instagram* é uma ferramenta importante e que deve ter o seu uso associado a outras ferramentas. Já a opção “Sim, tenho conhecimento, mas não gosto” apresentou o mesmo quantitativo de respondentes que disseram “Sim, tenho conhecimento e gosto”. Podemos unir esses dados e afirmar que 84,2% conhecem a ferramenta e que apenas 17 pessoas (5,7%) afirmaram não conhecer o que são *lives* no *Instagram*.

Tem conhecimento de lives no Instagram? Se tem conhecimento, gosta?

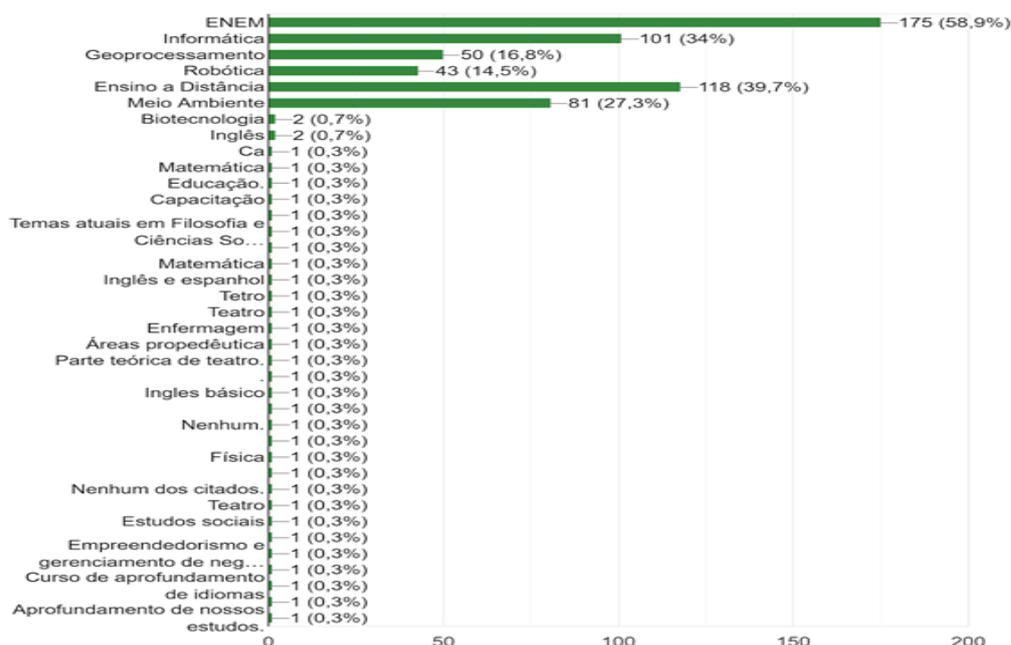
297 respostas



Outra pergunta feita aos servidores e alunos do Campus Diamantina foi sobre o seu interesse em Cursos a Distância. Esta pergunta poderia ser marcada em mais de uma opção. Neste caso, é importante compreender as áreas como o interesse institucional. Observe o gráfico.

Qual(is) tipo(s) de curso(s) a distância gostaria de ter acesso (Complementação profissional e/ou complementação para estudos)?

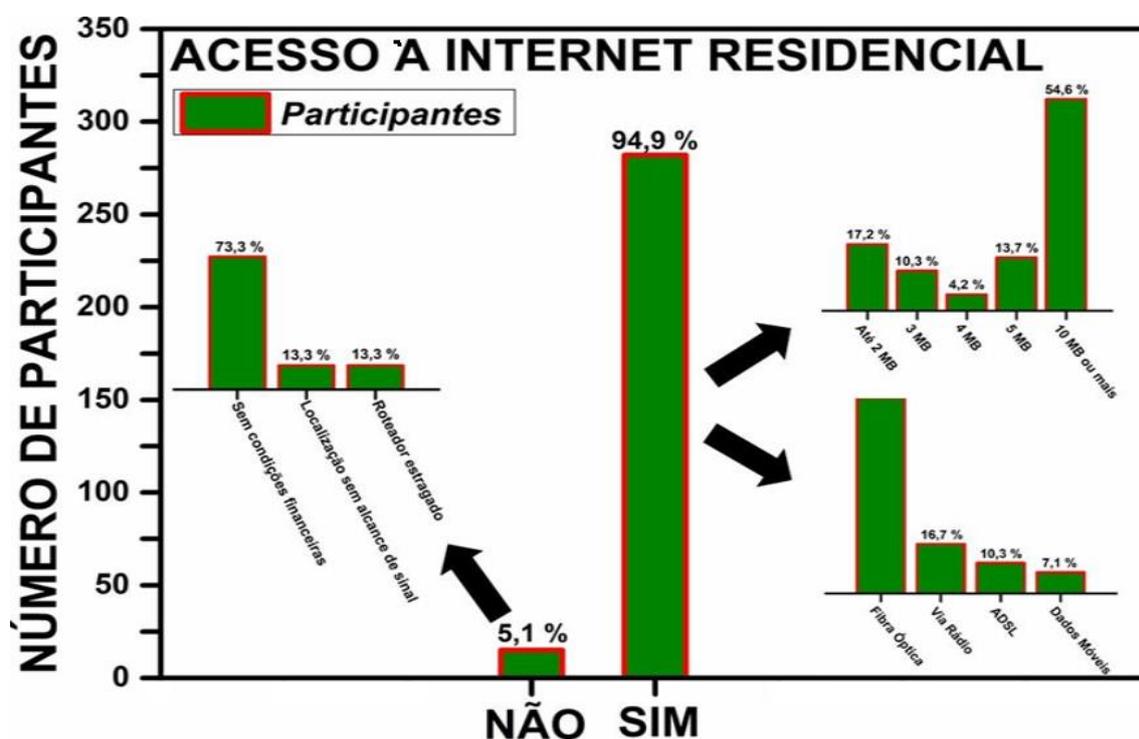
297 respostas



Há nítido interesse pelo Enem. Isso indica o interesse dos estudantes, principalmente, em ações que fortaleçam o seu preparo para o ingresso em instituições públicas, mostrando interesse na continuação dos estudos. Outra afirmação é que os Cursos na área de Informática são considerados muito importantes pelos estudantes e servidores, os quais fazem corretamente a leitura que o conhecimento dessa área é imprescindível nos dias atuais. Em seguida, destacamos Geoprocessamento, Robótica e Meio Ambiente como áreas de interesse dos servidores e alunos. Sugerimos que a área de biotecnologia e inglês tenham maior atenção no tocante a sua importância nos dias de hoje. O fato das seis primeiras áreas de formação terem sido marcadas como prioritárias pode ter sido induzido pelo fato de já estarem no formulário, mas o que dá um significado às outras escolhas é o fato de mostrarem desejo por formação, não aparecendo opção por Cursos que proporcionem lazer, culinária, etc. Esse fato nos faz refletir sobre a representação que os alunos têm da instituição como essencialmente formadora. Essa informação nos provoca a pensar caminhos para extrapolar esse pensamento coletivo.

c) Categoria: Acesso à conexão, equipamentos e condições estruturais.

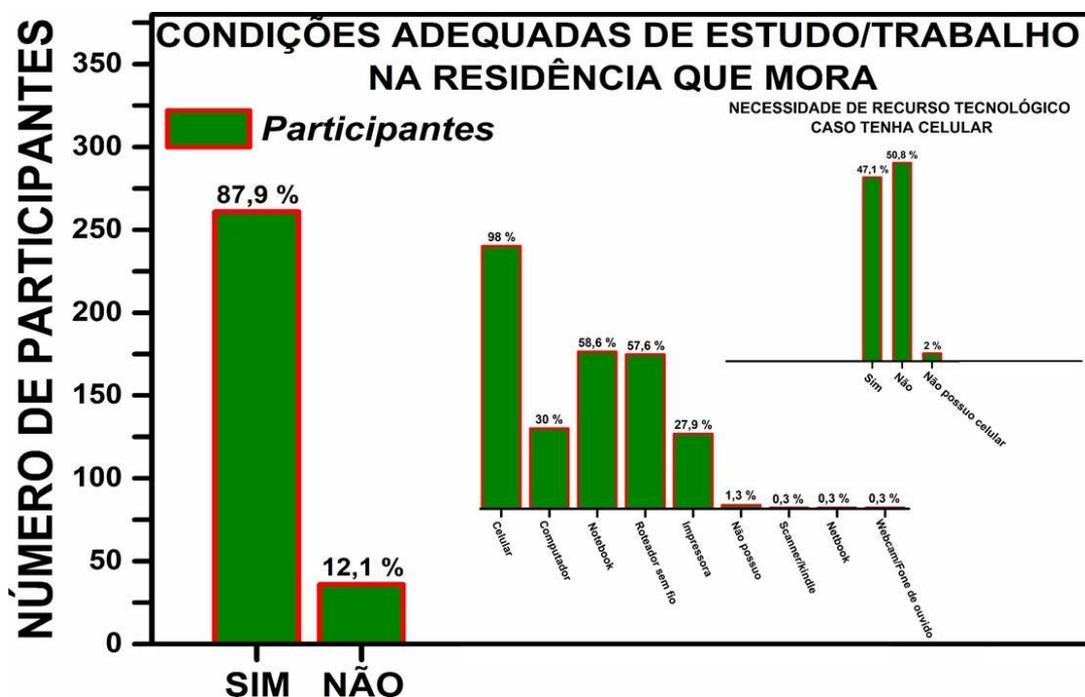
Para a construção dessa categoria, vários questionamentos foram direcionados à população do Campus. Os gráficos a seguir ilustram e apontam para melhor compreensão da situação.



No que diz respeito ao acesso à internet, 94,9% dos respondentes (292 pessoas) responderam positivamente, enquanto que 5,1% (15 pessoas) não possuem acesso. Esse dado é importante para a definição das atividades a distância, especialmente no momento de pandemia em que vivenciamos. De todo modo, os dados evidenciam que há ainda uma parcela de estudantes que não possuem acesso à internet por condições financeiras precárias, por não haver sinal de internet no local onde moram e por terem algum equipamento estragado que inviabiliza tal uso. O gráfico desvela bem a qualificação do acesso à rede, que em sua maioria é por fibra óptica e rádio, havendo ainda *ADSL* e dados móveis. Em sua grande maioria a velocidade é considerável, sendo que 54,6% é de 10 ou mais megas e abaixo de 5 megas, 45,4%.

O Gráfico que trata das “condições adequadas de estudo/trabalho na residência onde mora”, notamos que os resultados dos questionamentos

consideram que possuem condições adequadas, correspondendo a 87,9% (261 pessoas), e aqueles que acreditam que suas condições em casa não são boas, correspondeu a 12,1% (36). Vejamos.



O total dos servidores do IFNMG - Campus Diamantina, participantes da pesquisa (41), que disseram não ter condições adequadas em sua casa somam 09 pessoas. Os demais, 32 servidores, disseram ter acesso e boas condições de acesso. Estes responderam que possuem um quarto, ou biblioteca ou um espaço que é destinado para estudo, que possuem internet (mas em sua maioria a consideram lenta). Enfim, há espaço disponível em casa para o trabalho. É relevante a ação do IFNMG - Campus Diamantina em emprestar algum material (computador, mesa, cadeira) para alguns servidores, pois aqui alguns relataram que isso colaborou bastante nesse período de pandemia. Destacamos alguns aspectos que envolvem maior reflexão: quanto à ergonomia, mais trabalhos em *home office*, mas tudo precisa ser bem dosado, pois as transcrições a seguir deixam clara a questão:

“Possuo as condições básicas, mas poderia ter uma estação de trabalho ergonomicamente mais propícia a esse objetivo. Faltam equipamentos importantes como impressora e microfone/fone adequados às videoconferências.”

“Gostaria inclusive de trabalhar mais por *home office*, pois considero produtivo”. “Produzo melhor em casa”.

“Tenho um escritório e uma mesa grande compartilhada com minha esposa. No entanto, quando um dos dois está em reunião por videoconferência, o outro precisa trabalhar em outro lugar. Além disso, minha cadeira é bem ruim, por isso trouxe para casa uma cadeira do Campus. Como a tela do meu notebook é pequena, solicitei também um monitor do Campus.”

“Possuo condições de executar ações em teletrabalho que demandam apenas o computador. Em relação ao tempo, estou cuidando de outros parentes que estão em quarentena e requerem muita atenção.”

“Tenho duas crianças menores de 6 anos. Acostumei as crianças a estar junto delas quando estiver em casa. Então elas estão a todo momento procurando minha atenção. Desta forma estou tentando produzir o trabalho a noite e de madrugada, durante o dia estou cuidando das crianças. A minha esposa é da área da saúde. Desta forma está cansativo e gerando ansiedade, cansaço físico e principalmente mental.”

Do total de alunos do Campus que responderam sobre suas condições de estudo em casa, entendemos que os ambientes são bons e adequados, majoritariamente. Qualitativamente, eles nos disseram que possuem lugares nos quartos destinados ao estudo, acesso à internet, a livros, que tem maior facilidade com o uso do celular. Todavia, alguns alunos indicaram a necessidade de Cursos que ensinem o uso de ferramentas em EAD, apontaram que necessitam de celulares melhores e até mesmo desse aparelho.

Não é possível estudar por meio da Educação a Distância com a falta de um computador, sem falar que essa questão nunca foi trabalhada com os alunos dos cursos presenciais e infelizmente não foi dado um “treinamento” necessário, pois o brasileiro em geral não possui essa cultura da EaD.

Não tenho computador, muito difícil ter acesso em algumas coisas, mas em outros dá sim para estudar...

Estudo no Campus Diamantina.

Não possuo computador ou notebook, além disso, a internet não é Wi-Fi, o que dificulta minha conexão, utilizo meu celular para fazer as atividades do Campus, porém ele também não está em boas condições.

Quanto aos equipamentos disponíveis na residência onde os participantes da pesquisa moram temos um dado, que a nosso ver, pode colaborar com a decisão de futuras ações educacionais mediadas: 98% possuem celular (apenas 2% não possuem), 58,6% possuem computador e apenas 27,9% possuem impressora em casa. Esses dados são importantes, porque podem colaborar quanto ao envio de documentos e tarefas para os estudantes e servidores, bem como apontam que é necessário um serviço de impressão no Campus para atendimento à população usuária.

Para melhor compreensão desta categoria, outra pergunta foi feita: “Necessitaria de algum recurso tecnológico para o desenvolvimento das atividades escolares/profissionais, caso tenha o celular? ” As respostas no item “comente” a estas perguntas merecem destaque.

Como já dissemos, a maioria da população pesquisada possui celular (98%), e isto era algo já esperado. Mas, perguntamos o que mais precisam. Notamos que 50,8% não necessitam de mais nada, pois têm outros equipamentos, como computadores e notebooks. Entretanto, 47,1% responderam que gostariam sim de outros equipamentos, tais como: computadores e notebooks, pois nem todos os aplicativos funcionam em celulares, lousa digital para as aulas e internet. Ainda, os pesquisados entendem que há a necessidade de Webinários, videoaulas, caderno didático, laboratórios e bibliotecas virtuais. Alguns preferiram dizer que não entenderam a pergunta.

Ainda, destacamos a pergunta a seguir: “Você tem facilidade no uso das Mídias Digitais e Redes Sociais?”. Os dados apontam que os pesquisados têm facilidade, correspondendo a 217 que disseram sim (73,1%), 71 pessoas disseram que parcialmente têm facilidade (23,9%) e 9 pessoas indicaram não ter facilidade, correspondendo a 3% do total pesquisado. Por isso, indicamos que a Instituição tenha tranquilidade em investir em mídias sociais e redes sociais, uma vez que o seu público atendido diretamente apresenta facilidade no trato desses instrumentos.

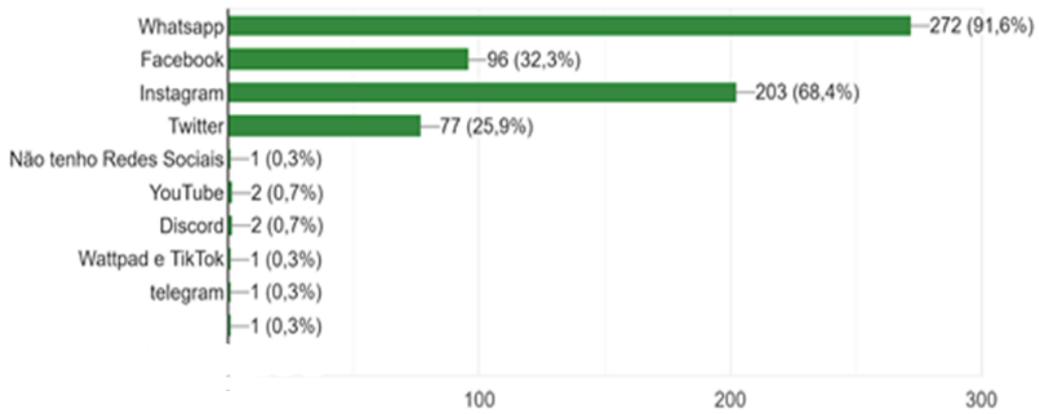
d) Letramento digital.

Ao longo da análise dos dados, percebemos que há um bom nível de letramento entre os respondentes. Servidores e discentes utilizam as tecnologias digitais com bastante desenvoltura e dedicam a essa atividade várias horas do dia. O desafio aqui proposto é: como fazer uma sensibilização para que se gaste mais horas em atividades produtivas do que em redes sociais para entretenimento.

As perguntas realizadas para responder a esta categoria são as que se seguem, conforme se observa nos gráficos:

Qual(is) Rede(s) Social(is) você mais utiliza?

297 respostas



Para que você mais utiliza o computador?

297 respostas



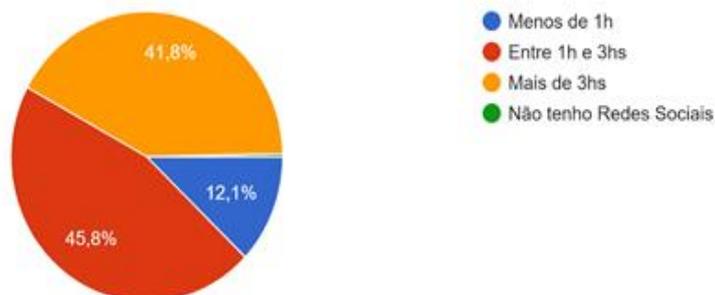
Para que você mais utiliza o computador?

297 respostas



Quanto tempo diário você dedica às Redes Sociais?

297 respostas



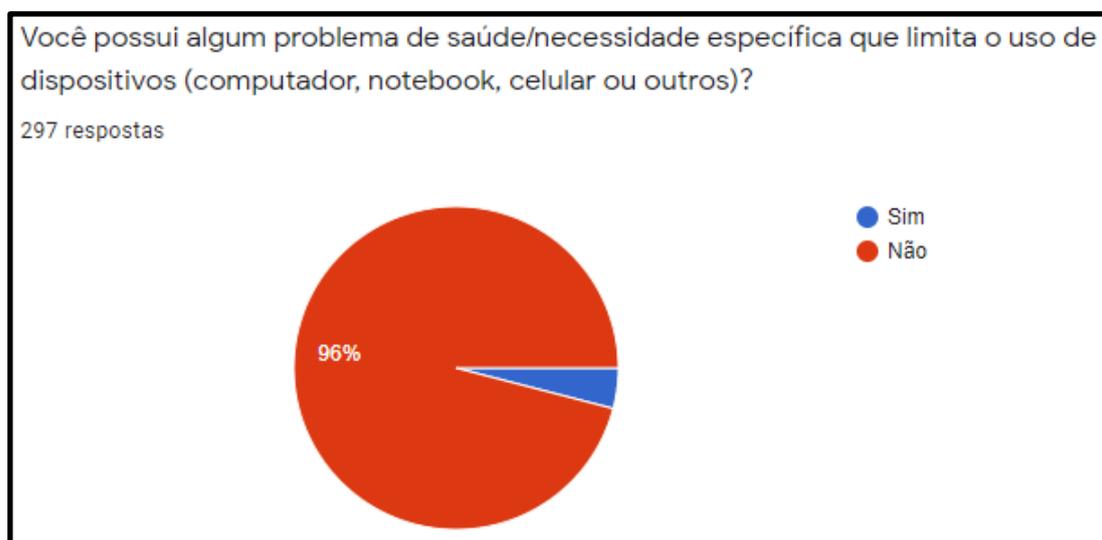
A categoria analisada, ao entrelaçarmos os dados coletados, tem sua importância no fato de que não serão necessários esforços no sentido de inserir mídias digitais no dia a dia dos alunos e servidores, mas sim, planejar e direcionar seu uso. Já a parcela de pesquisados que não têm mídias inseridas em seu cotidiano é bem pequena.

e) Acessibilidade.

Para o desenvolvimento dessa categoria, duas perguntas foram realizadas. A primeira, queríamos saber “Você possui algum problema de saúde/necessidade específica que limita o acesso à internet?” e “Você possui algum problema de saúde/necessidade específica que limita o uso de instrumentos (computadores/notebooks/celular smartphone)?”. Como pode ser notado, a seguir, o Campus Diamantina, em 2020, possui uma quantidade ínfima de pessoas que necessitam algum cuidado a partir das perguntas feitas. Vejamos:



O gráfico aponta que 6 (2%) pessoas responderam que sim, que apresentam problemas limitantes. Já 291(98%) responderam que não apresentam tais necessidades. Dentre aquelas que responderam positivamente, os problemas relatados pelos 2% dos entrevistados assinalam problemas oftalmológicos e transtorno de ansiedade.



O gráfico aponta que 12 (4%) pessoas responderam que sim, apresentam algum problema específico que limita o uso de dispositivos, dentre as 295 (96%) respondentes que não apresentam quaisquer necessidades.

Dentre as necessidades, apontaram: problemas oftalmológicos, mas que não chegam a ser limitantes (miopia, astigmatismo e sensibilidade à luz) e dores nas costas por falta de atividade física. Apenas uma pessoa relatou apresentar transtorno de ansiedade.

Os gráficos apontam que o uso dos computadores pelos alunos e servidores do Campus Diamantina não encontram na acessibilidade física/motora um limitante, todavia, questões de ergonomia podem estar presentes em ações do Campus, visando melhor aproveitamento e manutenção da forma saudável de vida cotidiana no trabalho.

3. Resultados (indicação/diretrizes)

Retomamos o objetivo deste estudo que foi: analisar o letramento digital, conectividade à Internet e condições de teletrabalho dos discentes e servidores do IFNMG - Campus Diamantina para apresentar os resultados. Optamos em apresentar algumas sugestões à Direção do IFNMG - Campus Diamantina, conforme apontou a pesquisa e aqui os entendemos como resultados do estudo realizado. Ainda, optamos por enumerar as sugestões com vistas a melhor visualização das situações apresentadas, que em linhas gerais foram:

1. O primeiro ponto que merece destaque é o número de alunos não respondentes, cerca de 100 alunos. A preocupação sobre os motivos que levaram esses discentes a não participarem da pesquisa podem ser diversos, desde a não sensibilização pela pesquisa, até o mais problemático que é a não conexão. De toda forma, a julgar pelos grupos dos quais participam com professores, colegas de aula e participação em atividades propostas pela Instituição, temos alguma segurança que nem todos os não respondentes têm problemas de acesso à internet. Outro fator que pode ser um bom indicador é que todos os alunos dos terceiros anos foram provocados a responder e, em sua maioria, fazem parte dos respondentes. Dessa forma, uma boa alternativa pode ser, em caso de qualquer decisão da gestão do ensino, iniciar os estudos mediados por esse grupo de alunos.

2. As ações de atividades mediadas pelas tecnologias digitais para os alunos é algo viável, todavia, necessitam de outras formas de estudo que não sejam exclusivamente aquelas de grande dependência da internet, pois há uma parcela, ainda que pequena, que não tem acesso internet, ou criar Cursos com utilização de e-mobile leves e de fácil acesso como *WhatsApp*.

3. O estudo em questão apontou que há necessidade de formar os estudantes quanto ao uso educacional das tecnologias digitais e treinamento para o uso competente de plataformas de aprendizagem. Há que se considerar que eles já

utilizam largamente as redes sociais, no entanto, é preciso lançar mão dessas ferramentas para a educação considerando que já é uma linguagem próxima dos estudantes.

4. Quanto ao conceito de Teletrabalho, notamos a necessidade de melhor estudo no Campus e/ou explanação sobre o que isto significa para o IFNMG - Campus Diamantina e suas formas de operacionalização.

5. Nota-se o interesse de servidores do Campus Diamantina na área do Ensino a Distância e para tal, sugerimos que o Campus promova uma capacitação para a produção de material para EAD.

6. Notamos grande interesse pelo Enem, uma vez que este desafio faz parte do seu mundo estudantil. Embora saibamos que os objetivos finais da Instituição não sejam o preparo para o Enem, consideramos que os estudantes devem ter acesso a situações que o preparem para tal desafio. Além disso, esse interesse está fortemente marcado nesta pesquisa.

7. Quanto ao interesse em Cursos, notamos que há correta leitura da assertividade na área da Informática, uma vez que os desafios do mundo atual exigem de qualquer profissional técnico ter facilidade no uso das tecnologias digitais. Também, a área de Geoprocessamento e Robótica, intimamente relacionada à Informática, apresentou destaque no interesse entre alunos e servidores. Sugerimos que as áreas de biotecnologia e inglês tenham maior atenção no que se refere a sua importância nos dias de hoje. Os alunos não informaram Cursos ligados ao lazer ou outra área que favorecesse outras formações, que não as estritamente escolares. Esse fato nos faz refletir sobre a representação de que os alunos têm da Instituição como essencialmente formadora de conteúdos escolares. Essa informação nos provoca a pensar caminhos para extrapolar esse pensamento coletivo.

8. Os dados apontam que os pesquisados têm facilidade no uso de mídias sociais e de ferramentas básicas para a interação, 217 disseram sim (73,1%), 71 pessoas disseram que parcialmente têm facilidade (23,9%) e 9 pessoas indicaram não ter facilidade, correspondendo a 3% do total pesquisado. Por isso, indicamos que a instituição tenha tranquilidade em investir em mídias sociais e redes sociais, uma vez que o seu público atendido diretamente apresenta letramento no trato dessas mídias.

9. A Instituição pode investir em questões ligadas a ergonomia, visando melhor aproveitamento e manutenção da forma saudável de vida cotidiana no trabalho. Os estudantes também precisam de melhor orientação quanto a esta questão.

10. O tema final sobre o isolamento provocado pelo uso das tecnologias digitais no processo ensino aprendizagem, não foi tratado nessa pesquisa, o que, a nosso ver, deve ser motivo de investigação na Instituição, já que há estudos que apontam para um sentimento de isolamento por parte de quem aprende a distância, e a leitura já o trata como efeito da distância transacional, que refere-se ao espaço cognitivo entre professor e aluno. De acordo com esta Teoria, a distância pedagógica, cognitiva e social que existe entre professor e aluno influencia na eficácia e eficiência da aprendizagem, devendo ser sempre objeto de reflexão.

11. É preciso pensar e desenvolver ações no sentido de atender à população de respondentes que afirmaram não ter acesso à internet, por meio de ações complementares a esta. Do mesmo modo, os estudantes necessitam de aparelhos para acessar a internet, como *notebooks e tablets*.

* * *

Os autores

Adeizete Gomes Silveira

Mestrado em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Pedagoga e Design Instrucional na Pós Graduação em Arte e Tecnologia no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / IFNMG - Campus Diamantina. Contato: adeizete.silveira@ifnmg.edu.br

Allan Júlio Santos

Mestrado em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Especialista em Gestão de Documentos e Informações (AVM) e Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é Professor de Biblioteconomia e Gerente-Bibliotecário da Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus avançado Governador Valadares (UFJF/GV). Contato: allangestorinformacoes@gmail.com

Amanda Dias Araújo

Mestre em Saúde, Sociedade e Ambiente pela UFVJM, Técnica em Meio Ambiente pelo IFNMG e Licenciada em Geografia pela UFVJM. Em 2018, foi professora substituta de Geografia no Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina, e, atualmente, é professora no Colégio São Francisco Xavier, em Ipatinga. Contato: amandadiasaraujogeo@gmail.com

Ana Flávia Costa da Silveira Oliveira

Doutorado em Biologia Celular e Estrutural pela UFV. Professora de Biologia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: ana.oliveira@ifnmg.edu.br

Ana Maria Leite Lobato

Doutora em Educação Brasileira UFCE, Licenciada Plena Em Educação Artística pela Universidade Federal do Pará (1990). É especialista em Arte Educação/ PUC-MG; especialista em História e Historiografia da Amazônia pela UNIFAP. Professora Titular do IFPA do Ensino Básico Tec. e Tecnológico e do Mestrado ProfEPT. Contato: ana.lobato@ifpa.edu.br

André Silva de Oliveira

Doutorado em Biologia Celular e Estrutural pela UFV. Professor de Biologia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: andre.oliveira@ifnmg.edu.br

Bruna Mendes Oliveira

Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo IFNMG (2014). É pedagoga pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2017) e possui Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG (2016). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no CEFET-MG Campus Nova Gameleira. Contato: bruna_ifnmg@outlook.com

Bruno Lopes de Faria

Professor no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina. Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal

de Viçosa (UFV) e Mestrado em Meteorologia pela UFV, e é doutorando em Ciências Florestais pela UFVJM. Atualmente coordenador dos Cursos Técnicos em Informática do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: bruno.lopes@ifnmg.edu.br

Clarice Lisandra David

Mestre em Educação pela UFMG e Técnica em Assuntos Educacionais do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: clarice.lisandra@ifnmg.edu.br

Dayse Lúcida Silva Santos

Mestrado e Doutorado em História Social da Cultura pela UFMG, e doutoramento Sanduíche na Universidade de Coimbra Portugal/Centro de Estudos Sociais (CES). Diretora de Ensino (2015 a 2019) e Professora de História do IFNMG - Campus Diamantina e da Pós-Graduação em Docência do IFNMG. Contato: dayse.santos@ifnmg.edu.br

Cléber Silva e Silva

Mestrado e Doutorado em química pela UFPA, Professor do ensino Básico Técnico e Tecnologia do IFPA e do Mestrado Profissional ProfEPT no IFPA, Professor convidado no PROFCIAMB no Instituto de Geociências da UFPA e membro do corpo editorial da Revista ENGRENAGEM. Contato: cleber.silva@ifpa.edu.br

Claudiane Moreira Costa

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo IFNMG Campus Januária, Especialização Gestão em Estatística pela FAVAG, e Mestranda do ProfEPT pelo IFPA Campus Belém. Técnica em Assuntos Educacionais do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: claudiane.costa@ifnmg.edu.br

Denise Mendes Santos

Graduada em Matemática pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna, Especialista em Educação Matemática e professora de Matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: denise.santos@ifnmg.edu.br

Edson Antunes Quaresma Júnior

Doutorado em Administração pela UFMG, com Programa de Doutorado Sanduíche na Universidade de Leicester- Inglaterra, com fomento da CAPES. Mestre em Educação Cultura e Organizações Sociais pela FUNEDI/UEMG, especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Santo Agostinho e possui graduação em Administração pela Universidade Estadual de Montes Claros (2005). É Professor do IFNMG Campus Salinas, professor do Mestrado ProfEPT e presidente da Fundação de Apoio ao IFNMG (FADETEC). Contato: edson.antunes@ifnmg.edu.br

Elizabeth Moreira Gomes

Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina; Mestrado em Educação pela PUC-MG; Doutorado em Educação pela FaE/UFMG. Título da tese: "Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em movimento". Professora de Língua

Portuguesa e Literatura no IFNMG - Campus Diamantina. Contato: elizabeth.gomes@ifnmg.edu.br

Emerson Delano

Engenheiro Florestal (UFV), Doutor em Biocombustíveis (UFVJM). É professor no Campus Diamantina onde atua em Cursos da área de Ciências Ambientais. Contato: emerson.lopes@ifnmg.edu.br

Flor Murta

Graduada em Dança pela UNICAMP, Mestrado em Dança pela UFBA. Professora de Artes e Práticas Corporais do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina, onde está como Diretora de Ensino. Contato: flor.murta@ifnmg.edu.br

Glayton Andrade Souza

Mestre em Química/UFVJM, Professor de Química do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: glayton.souza@ifnmg.edu.br

Gregório Hernández Pimenta.

Mestre em Estudos do Lazer (UFMG), Licenciado em Educação Física (UFMG) e Técnico em Teatro (UFMG). É professor EBBTT – Campus Diamantina, atuando na área de Educação Física e nas disciplinas específicas dos Cursos Técnicos em Teatro. Contato: gregorio.pimenta@ifnmg.edu.br

Helvécio D'Ávila Lima

Graduado em Letras pela FAFIDIA/FEVALE Diamantina-MG e pós graduado em Língua Inglesa e em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela UCAM/PROMINAS. Servidor Terceirizado no IFNMG/Diamantina. Contato: helveciodavilalima@gmail.com

Janaíne Nunes Alves

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Diamantina. Possui mestrado e doutorado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Atualmente coordenadora de pesquisa, pós-graduação e inovação do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: janainne.alves@ifnmg.edu.br

João Antônio Motta Neto

Especialista em Agricultura Ecológica Tropical pelo Emerson College (Inglaterra). Mestrado em Ciência do Solo pela UFPR. Professor de Ciências Ambientais do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: joao.motta@ifnmg.edu.br

Júnio Jáber

Mestre em Saúde, Sociedade e Ambiente (SaSA), com foco na linha de pesquisa Educação, Cultura e Saúde, do programa de mestrado profissional da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Especialista em História do Brasil Contemporâneo pelo UNI-BH e Licenciado em História pelo Unicentro Newton

Paiva. É Professor do IFNMG e atualmente é Diretor Geral do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: junio.jaber@ifnmg.edu.br

Katiúscia de Sousa Pereira Silva.

Graduação em Letras Inglês (Unimontes). Especialista em línguas estrangeiras modernas: Língua inglesa e Língua Portuguesa. (ISEIB). cursou disciplina isolada de mestrado em linguística (UNB). É professora EBTT - IFNMG - Campus Diamantina. Trabalhou no campus Montes Claros e Campus Araçuaí. Responsável pelo Centro de Línguas do Campus Diamantina. Contato: katiuscia.silva@ifnmg.edu.br

Keila Marinalva Bento Lima

Mestrado em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Especialista em Educação Básica no Estado de Minas Gerais e Coordenadora no Curso - FIC - Docência em EaD pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / IFNMG - Campus Diamantina. Contato: keilamarinalva@gmail.com

Leonardo Machado Palhares

Graduado em História (UFMG), Mestre Educação (UFMG), Doutorando em História Contemporânea (Universidade de Évora - Portugal). Servidor público federal com função de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no IFNMG Campus Teófilo Otoni. Diretor de Ensino do IFNMG Campus Almenara (2016-2019) e Representante na Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFNMG. Desenvolve e atividades de Ensino, pesquisa e extensão em Educação Comunitária; Currículo Escolar; História da Educação; Produção de Materiais Didáticos; Formação Docente; Ensino Básico Técnico. Contato: leonardo.palhares@ifnmg.edu.br

Lilian Betânia Reis Amaro

Graduada em Ciências Biológicas pela PUC-Minas, Mestrado em Formação Científica para Professores de Biologia pela UFRJ e Doutoranda em Ciências da Educação pela UTAD-Portugal. Professora de Biologia do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFNMG Campus Januária. Contato: lilian.amaro@ifnmg.edu.br

Luciana Gusmão de Souza

Mestre em Sociologia Política (UFSC), Especialista em Literatura e Linguística aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (Unimontes). É Professora EBTT - Campus Montes Claros. Esteve na Diretoria de Ensino do campus Montes Claros. Esteve na Diretoria do Departamento de Ensino Técnico da Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG. Atualmente está na Diretoria do Centro de Formação e Educação a Distância (Cead). Contato: luciana.gusmao@ifnmg.edu.br

Marli Froes

Doutora em Letras (UFJF), Mestre em Linguística Aplicada: Análise do Discurso (UFU), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (UNIMONTES). É professora EBTT - Campus Diamantina-MG. Está na Coordenação do Curso de Teatro do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: marli.froes@ifnmg.edu.br

Mariana Emiliano Simões

Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense, e doutoramento sanduíche pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Professora de Teatro do IFNMG - Campus Diamantina e Coordenadora da Especialização em Artes e Tecnologia - NEAD Campus Diamantina Contato: mariana.simoes@ifnmg.edu.br

Paulo Marinho de Oliveira

Engenheiro Agrícola, Mestre em Engenharia Agrícola/Engenharia de Água e Solo, Doutor em Agronomia/Fitotecnia. Professor Titular na Área de Ciências Ambientais. Foi Diretor Geral do Campus de Vitória da Conquista do IFBA (2006-2014) e Diretor de Administração do Campus Diamantina do IFNMG (2015-2019). Atualmente é Professor da área de Ciências Ambientais. Contato: paulo.oliveira@ifnmg.edu.br

Pedro Henrique Jesus Silva

Graduando em Química (UFVJM), atuou como bolsista do RP - Programa de Residência Pedagógica (no IFNMG) e do PET/Química (na UFMG). Contato: henrique.silva@ufvjm.edu.br

Pedro Braga

Artista da presença. Mestre em Cultura, Filosofia e História da Educação pela USP. Licenciado e Bacharel em Artes Cênicas. Professor Substituto de Artes / Teatro do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: peluisbraga@gmail.com

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira

Mestrado em Educação pela Universidade de Itaúna e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC-MG. Professora de Didática e Fundamentos do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e responsável pelo Núcleo de Educação a Distância do IFNMG - Campus Diamantina. Membro e Professora do Mestrado em EPT. Contato: ramony.oliveira@ifnmg.edu.br

Renato Harly Rodrigues da Silva

Graduado em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Técnico em Tecnologia da Informação do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: renato.harly@ifnmg.edu.br

Ricardo Magalhães Dias Cardozo

Especialista em Administração Pública - IFNMG e Mestre em Educação - UnB. Professor de Didática e Fundamentos da Educação, atualmente é Pró-Reitor de Ensino do IFNMG, Coordenador do Fórum de Dirigentes de Ensino - FDE - Conif e membro da Comissão Ad Hoc da Setec para avaliação de projetos para criação de Laboratórios IF Maker. Contato: ricardo.cardozo@ifnmg.edu.br

Shirley Gomes Oliveira

Graduada em Serviço Social pela Fundação Universidade do Tocantins, Especialização Gestão das Políticas Sociais pela Universidade Paulista, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG. Assistente Social do IFNMG - Campus Diamantina. Contato: shirley.oliveira@ifnmg.edu.br

Sulamita Maria Comini César

Mestre em Ensino de Matemática (Puc Minas), Especialista em Matemática Superior (Puc Minas). É professora EBTT Campus Diamantina. Graduada em Engenharia Civil e Licenciada em Matemática. Contato: sulamita.comini@ifnmg.edu.br

Thiago Lamonier Souza Gomes.

Mestre em Letras/Estudos Literários (Unimontes), Especialista em Gestão Escolar (UFMG) e em Língua Espanhola (FIJ). É Professor EBTT – *Campus* Avançado Porteirinha. Está na Coordenação de Programas e Projetos de Ensino e é Responsável pelo Centro de Línguas (Celin) do IFNMG. Contato: thiago.gomes@ifnmg.edu.br

Wallas Siqueira Jardim

Graduado em Matemática pelo UNI-BH, Especialização em Informática na Educação pela UFLA, e Mestrado em Ensino de Física pela PUC-MINAS. Professor de Matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Diamantina, atualmente está como Diretor da Diretoria de Ensino do IFNMG. Contato: wallas.jardim@ifnmg.edu.br

* * *

