

organizadores

Deloíze Lorenzet

Aléxia Islabão dos Santos

Janaína Turcato Zanchin

Larissa Brandelli Bucco

Lucas Coradini

Nayara Pansera Balbinot

Neudy Alexandro Demichei

Priscila de Lima Verdum

Permanência e Êxito no IFRS reflexões e práticas



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



organizadores

Deloíze Lorenzet

Aléxia Islabão dos Santos

Janaína Turcato Zanchin

Larissa Brandelli Bucco

Lucas Coradini

Nayara Pansera Balbinot

Neudy Alexandro Demichei

Priscila de Lima Verdum

Permanência e Êxito no IFRS reflexões e práticas

| São Paulo | 2021 |



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal do Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal do Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

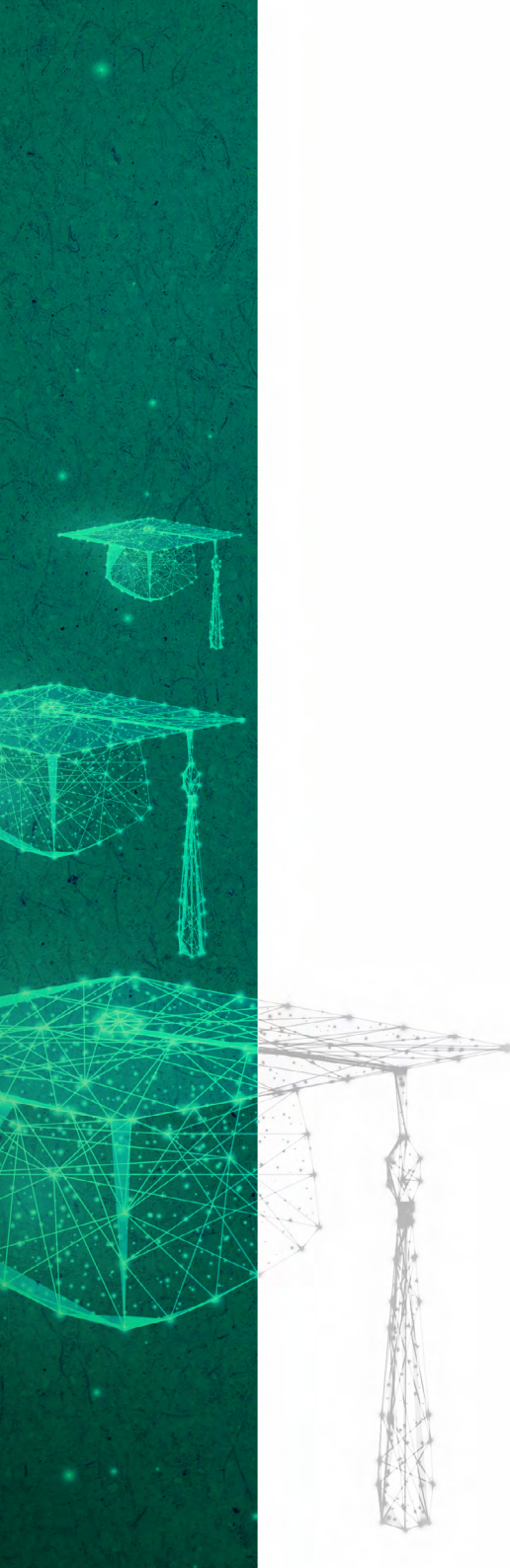
Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Blanka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabírcio Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabírcio Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofreterio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegging

Coordenadora editorial Landressa Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Laura Linck

Editoração eletrônica Gabrielle Lopes
Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Efe_Madrid, Inkoly - Freepik.com

Revisão Deloíze Lorenzet, Nayara Pansera Balbinot,
Neudy Alexandro Demichei, Giovane Rodrigues Jardim,
Hermes Gilber Uberti, Janaína Turcato Zanchin,
Josiela Cavalheiro, Karina Rossini, Mário Augusto
Correia San Segundo, Priscila de Lima Verdum,
Tiago Martins da Silva Goulart

Organizador Deloíze Lorenzet, Aléxia Islabão dos Santos, Janaína
Turcato Zanchin, Larissa Brandelli Bucco, Lucas Coradini,
Nayara Pansera Balbinot, Neudy Alexandro Demichei,
Priscila de Lima Verdum.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P451 Permanência e Êxito no IFRS : reflexões e práticas [recurso eletrônico] / Deloíze Lorenzet, Aléxia Islabão dos Santos, Janaína Turcato Zanchin, Larissa Brandelli Bucco, Lucas Coradini, Nayara Pansera Balbinot, Neudy Alexandro Demichei, Priscila de Lima Verdum (Organizadores). -- 1.ed.-- São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2021.

1 arquivo em PDF (612 p.)
ISBN 978-65-86734-71-3 (Livro digital)

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2. Educação e Estado. 3. Estudantes. I. Lorenzet, Deloíze, org. II. Santos, Aléxia Islabão dos, org. III. Zanchin, Janaína Turcato, org. IV. Bucco, Larissa, org. V. Coradini, Lucas, org. VI. Balbinot, Nayara Pansera, org. VII. Demichei, Neudy Alexandro, org. VIII. Verdum, Priscila de Lima, org. IX. Título.

CDU (online): 377

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.713

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Apresentação.....	17
Agradecimento	21
Prefácio	22

Parte I

POLÍTICAS E ANÁLISES INSTITUCIONAIS

Capítulo 1

Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS: história, concepção e proposições	25
--	-----------

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Clarice Monteiro Escott

Rodrigo Ernesto Schroer

Capítulo 2

Menos meritocracia, mais democratização: a melhoria do acesso e sua contribuição na Permanência e Êxito	47
--	-----------

Tiago Felipe Ambrosini

Clarice Monteiro Escott

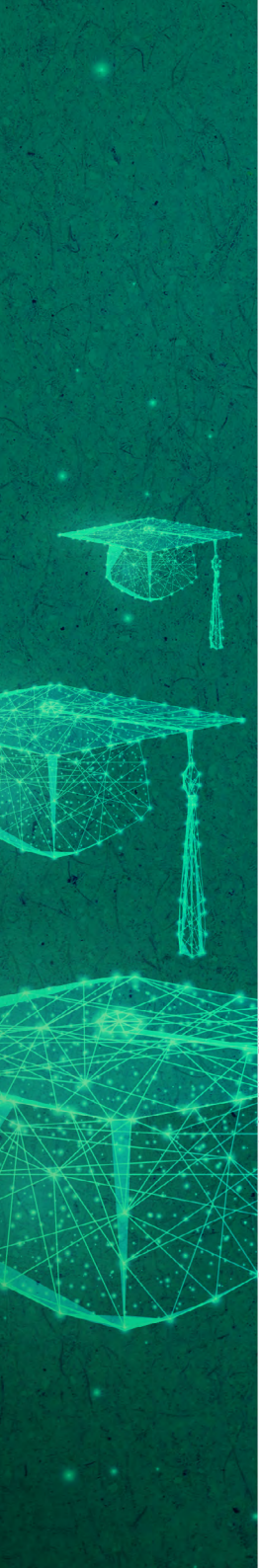
Capítulo 3

Protagonismo discente em ações de extensão como estratégia de Permanência e Êxito	69
--	-----------

Daiane Toigo Trentin

Rosângela Ferreira

Letícia Martins de Martins



Capítulo 4

- Reformulação curricular como ação
para Permanência e Êxito: uma experiência
colaborativa no Campus Ibirubá..... 89**

Vanessa Faria de Souza

Tiago Rios da Rocha

Edimar Manica

Roger Luis Hoff Lavarda

Ronaldo Serpa da Rosa

Capítulo 5

- Pertencimento e formação humana integral:
reflexões sobre o futuro do Observatório
de Permanência e Êxito..... 110**

Nilo Barcelos Alves

Alexandre Vidor

Anelise D'arisbo

Capítulo 6

- Agricultura familiar e alimentação escolar
contribuem para Permanência e Êxito
no IFRS - Campus Sertão?..... 131**

Jaiane Parizotto

Raquel Breitenbach

Capítulo 7

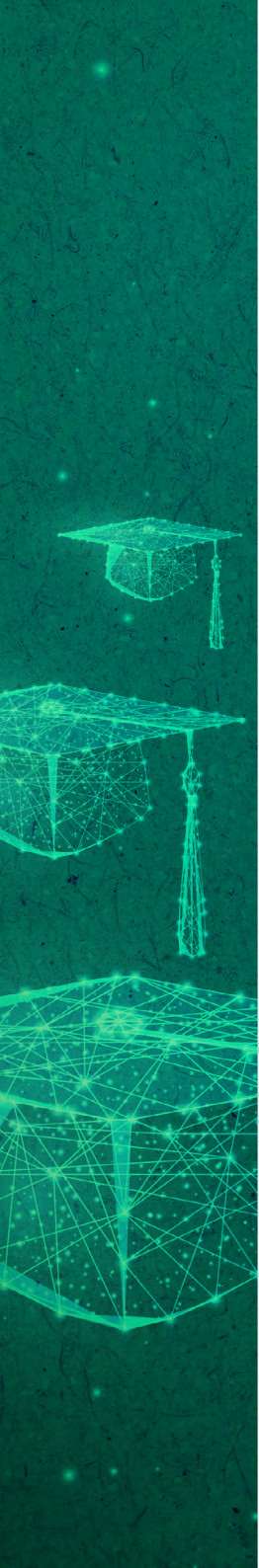
- Os diferentes olhares sobre
o Programa de Benefício Estudantil
no IFRS - Campus Ibirubá..... 148**

Ana Paula de Almeida

Vanessa Bugs Gonçalves

Talita Luiza de Medeiros Ferro

Mikhaél Braga Meinke



Capítulo 8

Residência estudantil do IFRS - Campus Sertão:

a garantia de permanência para estudantes

dos cursos técnicos integrados ao ensino médio 166

Gabriele Albuquerque Silva

Naiara Migon

Ricardo Vasconcelo Silva

Sonia Gotler

Vanessa Carla Neckel

Capítulo 9

O núcleo de estudos e pesquisas

em gênero e sexualidade do Campus

Bento Gonçalves enquanto ferramenta

de permanência e êxito escolar 187

Leticia Schneider Ferreira

Robert Reiziger de Melo Rodrigues

Capítulo 10

A paridade de participação fraseriana

como possibilidade de permanência

e êxito dos estudantes cotistas 207

Édson Régis de Jesus

Parte II

QUEM É O ESTUDANTE DO IFRS? PERFIL DISCENTE

Capítulo 11

Permanência e Êxito no IFRS:

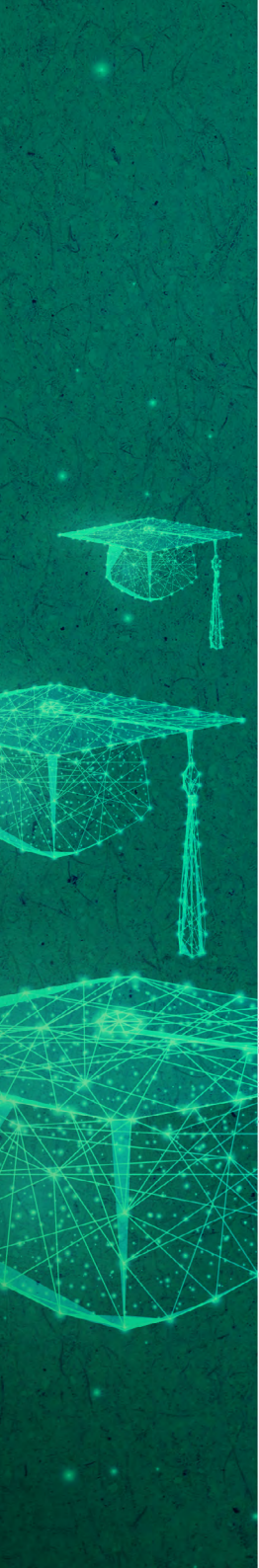
diagnóstico discente, contexto escolar e saúde 229

Deloíze Lorenzet

Aléxia Islabão dos Santos

Nayara Pansera Balbinot

Neudy Alexandro Demichei



Capítulo 12

Permanência e Êxito no IFRS:

um olhar sobre o perfil do aluno

do *Campus* Porto Alegre 258

Helen Scorsatto Ortiz

Sabrina Letícia Couto da Silva

Aline Ferraz da Silva

Renata Dias Silveira

Lucas da Cunha Almeida

Pedro Luiz Vianna Osorio

Capítulo 13

**A trajetória de estudantes adultos
na educação profissional de nível médio:**

compreendendo diferentes dimensões

de uma mesma realidade..... 279

Daniela Fátima Mariani Mores

Capítulo 14

O papel das redes de relações sociais

na permanência na escola 306

Vanessa Petró

Capítulo 15

Dificuldade leitora e analfabetismo

funcional: impactos na permanência e no êxito

do trabalhador-estudante nos Cursos

Técnicos Subsequentes 328

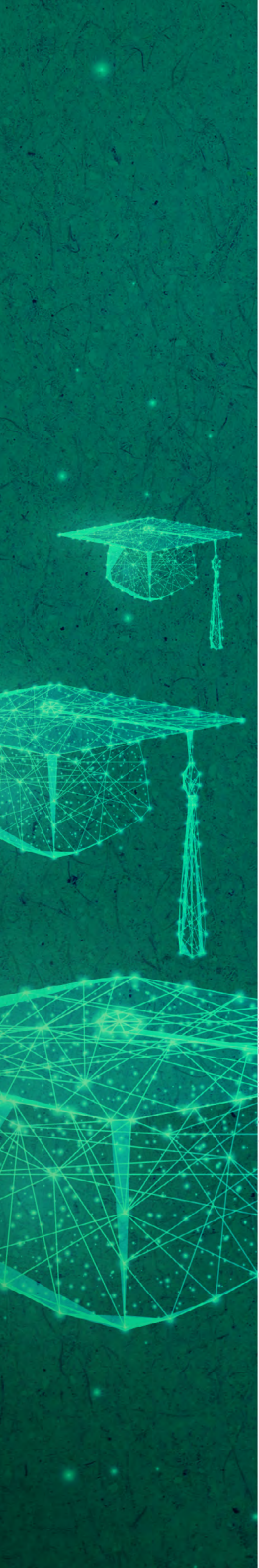
Fernanda Schneider

Juliano Elesbão Rathke

Andréia Teixeira Inocente

Ana Paula de Almeida

Silvani Lopes Lima



Capítulo 16

Percepções de estudantes cotistas sobre as dificuldades de êxito e permanência na Educação Superior..... 350

*Márcia Maria Racoski
Marlova Elisabete Balke*

Capítulo 17

Fatores socioeconômicos associados ao desempenho escolar: uma análise no Campus Rolante do IFRS 372

*Rafael de Carvalho Barbosa
Luana Gabriela de Souza Terra
Milena Guimarães*

Capítulo 18

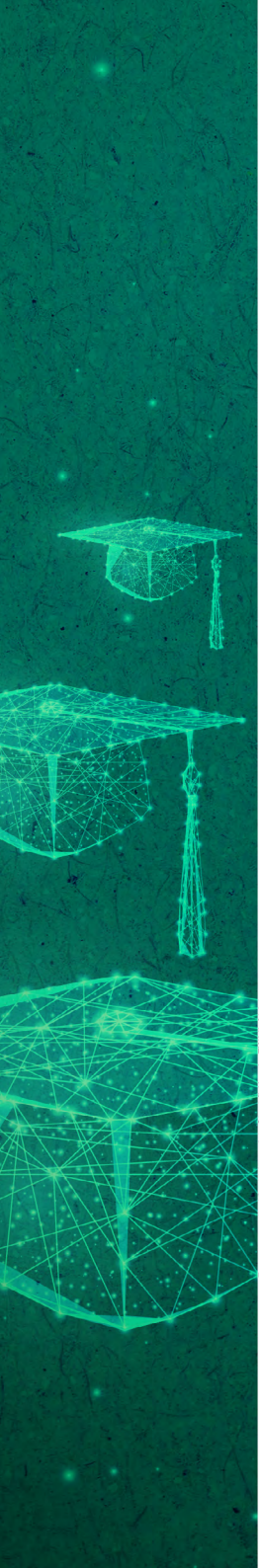
A presença feminina em cursos da área de computação no IFRS: um estudo sobre permanência e verticalização 393

*Elisângela Muncinelli Caldas Barbosa
Daniela de Campos
Juliane Donade
Lucinda Arsego
Kauana Balbinot*

Capítulo 19

**“Os meninos são mais chegados à área”:
permanência e êxito na formação profissional de jovens mulheres a partir da divisão sexual do trabalho 413**

*Kauane Santos de Oliveira
Marina Luft
Juliana Battisti
Nathália Luísa Giraud Gasparini
Vanessa Soares de Castro*



Parte III

ATENDENDO OS ESTUDANTES DO IFRS: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

Capítulo 20

**Os efeitos da pandemia da covid-19
na percepção da aprendizagem
dos alunos do ensino médio integrado
do IFRS *Campus* Canoas 435**

Daniela Rodrigues da Silva

Juliana Paz Moraes

Jullie Francine Otto Epifanio

Laura Rodrigues da Silva Viegas

Rafael Garcia da Rosa

Capítulo 21

**A experiência do programa pertencer
no contexto do IFRS *Campus* Osório:
interlocações a partir da atuação
da assistência estudantil 455**

Gabriel Silveira Pereira

Amanda Silveira Rhoden

Gabriela Bocchese Garcez

Isadora Horst Bitencourt

Rhaiany Isidoro de Oliveira

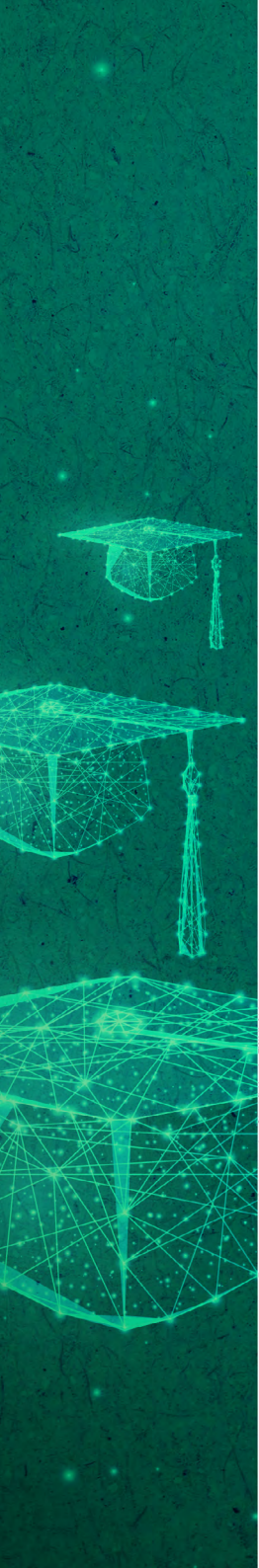
Victor de Lucena Santos

Capítulo 22

**A monitoria como ferramenta
para a permanência e para o êxito
de estudantes com necessidades
educacionais específicas:
uma experiência em tempos de pandemia..... 472**

Leila de Almeida Castillo

Naiara Greice Soares



Capítulo 23

Robótica educacional no ensino

de ciências: projeto de pesquisa

como incentivo a permanência e êxito no IFRS 493

Vanessa Faria de Souza

Capítulo 24

Programa de Extensão Atenção

Plena - a consciência para o aqui

e agora: ações que visam contribuir

no bem-estar de alunos para além

da sala de aula..... 515

Josiane Pasini

Michele Mafessoni de Almeida

Isadora Finoketti Malicheski

Cibele Alves dos Santos

Capítulo 25

**A participações feminina, negra,
indígena e LGBTQIA+ no Projeto**

Sarau: um olhar sobre permanência

e êxito de estudantes

no IFRS - Campus Viamão 537

Daisy da Silva César

Capítulo 26

A gamificação como estratégia

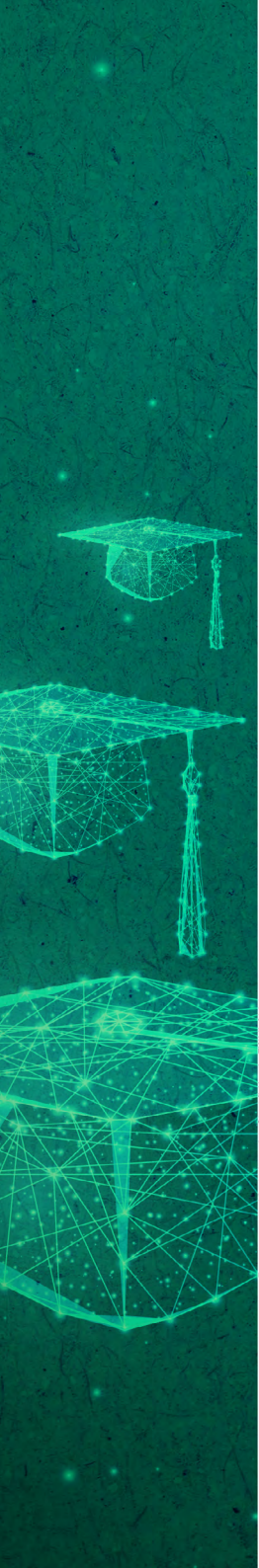
para melhorar as taxas

de permanência de alunos

da educação a distância do IFRS 557

Aléxia Islabão dos Santos

Júlia Marques Carvalho da Silva



Capítulo 27

**Práticas cooperativas que favorecem
a permanência, o êxito e o pertencer
no ambiente escolar**

577

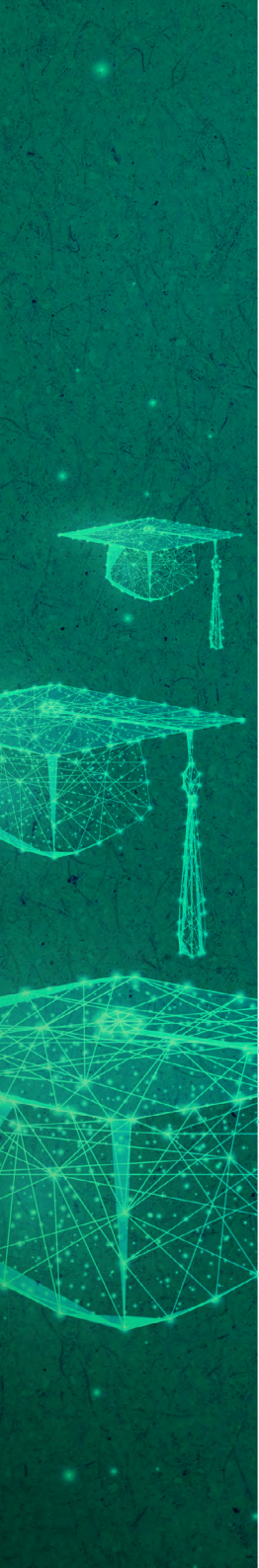
*Aline Silva De Bona
Simone Cazzarotto*

Sobre os organizadores e as organizadoras

598

Sobre os autores e as autoras

600



APRESENTAÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS apresenta neste livro uma coletânea de publicações da sua comunidade acadêmica que versam sobre os esforços institucionais para a permanência e êxito estudantil. Esta publicação tem como objetivo publicizar parte das ações da instituição para a melhoria das condições de atendimento dos(as) estudantes, seja através do atendimento direto aos(as) mesmos(as), bem como através dos processos institucionais. A sistematização destes trabalhos reunidos nesta obra representa um avanço importante na produção de conhecimento a partir da realidade da instituição, para o seu próprio crescimento.

O processo de elaboração deste livro faz parte de uma das ações do Observatório de Permanência e Êxito, da Diretoria de Assuntos Estudantis. A mesma, preocupada com seus indicadores e comprometida em apoiar o corpo discente, se propôs a refletir sobre as políticas institucionais, analisar e divulgar suas experiências exitosas por meio da publicação. Esta ação contempla sua missão, expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional, “Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais” [...] (IFRS, 2019)[1]. As políticas de permanência escolar estão inseridas no âmbito das políticas públicas sociais e estão correlacionadas aos princípios de inclusão escolar, de afirmação do direito à educação e de democratização. As instituições educativas, neste sentido, assumem um lugar de exercício democrático iniciado pelo acesso e garantindo que os

interessantes tenham condições de permanecer e elevar seu nível de escolaridade com sucesso.

Ao longo do segundo semestre do ano de 2020 a Diretoria de Assuntos Estudantis trabalhou na elaboração de um Edital para a submissão de artigos e no mês de novembro de 2020, publicou o Edital nº56/2020¹, tratando da abertura de inscrições para seleção de textos para compor o livro digital sobre permanência e êxito. O Edital esteve vigente para o recebimento de inscrições no período entre 01.12.2020 até o dia 14.05.2021, recebendo a inscrição de 32 artigos, com a participação de 91 autores(as) e coautores(as). Participaram com contribuições as unidades de Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Reitoria, Restinga, Rolante, Sertão e Viamão demonstrando o engajamento com o assunto em tela.

Cada artigo passou pela análise às cegas de dois integrantes da Comissão Julgadora e foi avaliado considerando os Critérios: a) Originalidade do tema e tratamento dado ao assunto; b) Coerência e estrutura do texto, de acordo com o *template* disponibilizado no edital; c) Rigor da abordagem teórica; e d) Qualidade do texto e correção ortográfica e gramatical. Nos casos de pareceres avaliativos contraditórios como aceite, ou aceite mediante adequações e negado, os textos foram encaminhados para uma terceira avaliação.

Este livro está composto por 27 artigos aprovados, com a participação de 81 autores(as) e coautores(as), sendo organizado em três partes, visando analisar aspectos diferentes da mesma questão. A primeira delas versa sobre as *Políticas e Análises Institucionais*, tendo um escopo mais abrangente da temática de permanência e êxito no IFRS. O livro é aberto pelo capítulo que descreve o histórico da construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS, trazendo um

1 Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/editais/edital-no-56-2020-abertura-de-inscricoes-para-selecao-de-textos-para-compor-livro-digital-com-a-tematica-permanencia-e-exito-no-ifrs/>> .

panorama ao leitor da análise e propostas que a instituição tem quanto ao seu funcionamento para qualificar a permanência e êxito estudantil. Na sequência, capítulos que abordam as questões de acesso como meios para facilitar a permanência e êxito na instituição; a extensão como estratégia de permanência e êxito; a organização curricular como contribuição para a temática e uma análise sobre o futuro do observatório de permanência e êxito da instituição. Além destes, também há debates sobre a importância da alimentação escolar, dos programas de benefícios da assistência estudantil, da moradia estudantil, questões de gênero e sexualidade no espaço escolar e a participação e representação estudantil como fatores a serem considerados quando se observa a permanência e êxito na instituição, a partir de pontos que integram o que hoje chama-se de políticas de assistência estudantil.

A segunda parte do livro reúne textos que analisam *Quem é o estudante do IFRS? Perfil dos discentes*. Dedicada a analisar pormenorizadamente questões sobre o público atendido pela instituição, esta seção inicia com uma análise das questões de saúde dos estudantes do IFRS, seguida por uma análise do perfil dos estudantes do *Campus* Porto Alegre; um estudo sobre a trajetória de estudantes adultos na EJA; uma análise das redes de relações e as suas implicações quanto à permanência na escola; o analfabetismo funcional como um dificultador desse processo; a percepção dos estudantes cotistas sobre as suas dificuldades no ensino superior; uma análise do sexo como fator associado ao desempenho e dois textos que debatem a presença de mulheres em cursos tradicionalmente masculinos.

A seção *Atendendo os estudantes do IFRS - experiências e práticas* abarcou textos que trouxeram questões sobre como estão sendo encaminhadas no cotidiano as questões que o público atendido pela instituição apresenta. Este setor inicia com um debate importante dos tempos vividos atualmente pela instituição, que é percepção da aprendizagem dos estudantes no período da pandemia; um debate

a respeito do acolhimento proporcionado pela assistência estudantil; o atendimento na monitoria para estudantes com necessidades educacionais específicas; um projeto de robótica como ferramenta para permanência; ações de extensão voltadas para o bem estar dos estudantes; um sarau cultural como proposta de intervenção; a gamificação como uma experiência curricular para a permanência e êxito e uma iniciativa de práticas cooperativas para fortalecer os vínculos e favorecer o pertencimento dos estudantes.

Assim, entende-se que a presente obra apresenta questões importantes da realidade do IFRS, desde seus compromissos e concepções de sustentação, passando pela análise e busca de compreensão do seu público atendido chegando ao atendimento das demandas desse público com vistas à responder as premissas institucionais, focadas na permanência e êxito. Além de registrar a realidade do IFRS, esta produção pode contribuir para que outras instituições, a partir da experiência aqui apresentada, reflitam sobre suas práticas em diferentes contextos e como elas podem contribuir para a qualificação dos processos de permanência e êxito. Neste sentido, esta obra apresenta relevância para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao contribuir com suas reflexões e práticas, alcançando os pilares do ensino, pesquisa e extensão.

Delóize Lorenzet
Janaína Turcato Zanchin
Nayara Pansera Balbinot
Neudy Alexandro Demichei

AGRADECIMENTO

A Comissão Organizadora deste livro agradece a disponibilidade de cooperação demonstrada pela Comissão Julgadora no atencioso e criterioso trabalho desenvolvido na leitura dos artigos submetidos, na elaboração de pareceres tão bem fundamentados, garantindo por suas avaliações que esta obra seja uma referência.

Integrantes da Comissão Julgadora:

Prof. Me. Giovane Rodrigues Jardim (IFRS)

Prof. Dr. Hermes Gilber Uberti (IFFar)

Me. Janaína Turcato Zanchin (IFSC – Cooperação técnica IFRS)

Dra. Josiela Cavalheiro (IFSul)

Profa. Dra. Karina Rossini (IFRS)

Prof. Me. Mário Augusto Correia San Segundo (IFRS)

Profa. Dra. Priscila de Lima Verdum (IFRS)

Prof. Dr. Tiago Martins da Silva Goulart (IFRS)

Salientamos também que o presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), contemplado por meio do Edital IFRS N° 09/2021 Auxílio à Publicação de Produtos Bibliográficos.

PREFÁCIO

A proposta de uma reflexão sobre permanência e êxito escolar não subsiste sem colocar o indivíduo - no caso, os estudantes - no centro das atenções. Porém, sem desconsiderar o papel que Estado, sociedade e, naturalmente, as instituições têm no destino dos indivíduos. O estudo do insucesso ou evasão escolar requer, portanto, uma análise multifatorial, cuja contextualização dos processos sócio-históricos e do papel da instituição escolar é requisito primário. Sendo a educação um direito fundamental, conforme arroga a carta magna brasileira, inevitavelmente cabe ao poder instituído pelo Estado a garantia não só do acesso a ela, mas também da permanência e êxito estudantil. Neste ponto, não há dicotomia ou contradição entre o olhar sobre o indivíduo e o olhar sobre a estrutura, pois são duas dimensões intrínsecas na compreensão dos processos educacionais. Por isso as análises multifatoriais dispostas nesta obra abordam, em diferentes perspectivas, ambas dimensões.

É de longo tempo o conhecimento que o insucesso escolar não deve ser resumido às características individuais dos estudantes, de suas famílias, ou a fatores que remetem a determinismos geográficos, psicológicos ou sociais. Ele é resultado, antes, da forma como a escola exerce ação sobre os sujeitos oriundos de diferentes categorias ou classes sociais. É preciso, portanto, problematizar o papel da escola como reprodutora das desigualdades sociais.

A escola é um espaço que, não raras vezes, presta-se equivocadamente ao papel de reprodução de estruturas sociais, ao reconhecer e premiar com o sucesso escolar as “heranças culturais” trazidas pelo indivíduo, frutos da origem social - ou do capital cultural, na conceituação do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ocorre, assim, que o reconhecimento de um conjunto de saberes que acompanham o estudante ao ingressar na escola torna esse espaço amigável e favorece a permanência

do mesmo, ao passo que se demonstra hostil àqueles de menor capital cultural, cujo *habitus* é dolorosamente visto como antagônico ao saber formal e acadêmico. Sob um enviesado critério meritório, os próprios estudantes mais pobres acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como resultado de um esforço individual. Como consequência, a frustração com o fracasso escolar leva muitos estudantes e suas famílias a investir menos esforços no aprendizado formal, engendrando um círculo de exclusão do espaço escolar que se retroalimenta através das gerações. O insucesso escolar, portanto, não pode ser dissociado de um olhar sobre a estratificação social inerente à sociedade - sobretudo a brasileira, marcada por graves desigualdades sociais - tampouco no papel que, por vezes, a escola cumpre na perpetuação do *status quo*.

Romper com esse paradigma é projetar uma escola crítica sobre a sua função social, em primeiro lugar. Mas também traduzir esta compreensão em ações concretas de acolhimento, inclusão e promoção da equidade, na máxima de que, invariavelmente, a régua da justiça só será alcançada com um tratamento desigual entre os diferentes. Nesse sentido, ações reparadoras desenvolvidas sob o viés socioeconômico, racial e de gênero, por meio de ações afirmativas, inclusivas e de assistência estudantil, por exemplo, contribuem sobremaneira para um ambiente escolar dedicado à permanência e êxito de todos.

Significativos avanços têm sido notados nesse sentido ao longo das últimas décadas, mas a escola crítica exige uma postura vigilante, de permanente revisão de suas práticas. Por isso esta obra encerra um conjunto de reflexões sobre permanência e êxito estudantil, acrescentando novos elementos a este debate e socializando experiências educacionais que podem apontar caminhos para a educação transformadora que o mundo atual - sobretudo a sociedade brasileira - enseja.

Júlio Xandro Heck²
Lucas Coradini³

- 2 Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Gestão 2020-2024).
- 3 Pró-reitor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Gestão 2020-2024).



Parte **I**

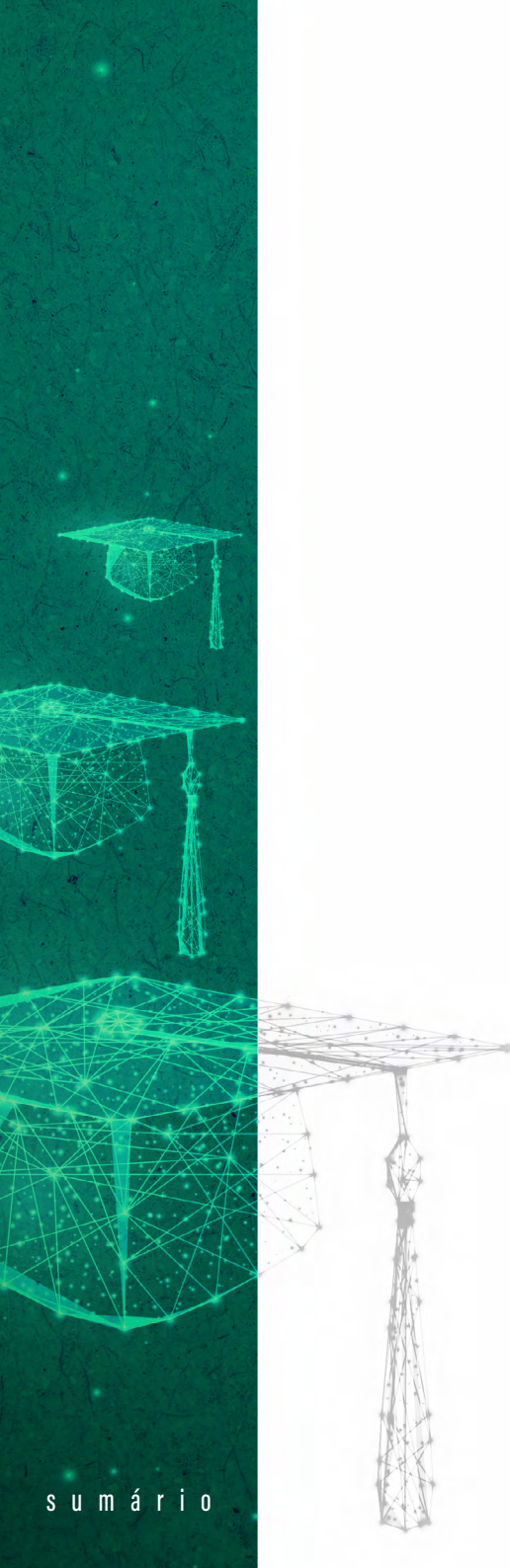
**POLÍTICAS
E ANÁLISES
INSTITUCIONAIS**



1

Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Clarice Monteiro Escott
Rodrigo Ernesto Schroer

PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFRS: HISTÓRIA, CONCEPÇÃO E PROPOSIÇÕES



RESUMO: A ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica exigiu processos de adequações sistemáticas para a permanência e o êxito dos estudantes. Essa demanda levou as instituições a elaborar um plano estratégico de intervenção e monitoramento com o objetivo de determinar medidas para o alcance de metas da permanência e do êxito no processo de formação dos estudantes. Essa comunicação visa relatar o processo no IFRS. A metodologia adotada para a sistematização das informações quantitativas globais do IFRS e individuais de cada modalidade e *Campus*, compreendeu os seguintes indicadores: Taxa de Conclusão, de Evasão, etc. Os dados qualitativos, relacionados às causas de evasão dos estudantes, foram produzidos por meio de um questionário online formado pelos grupos: estudantes em curso, evadidos e servidores e analisados com base nos planos individual, interno e externo à Instituição. O resultado desse processo foi o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS.

Palavras-chave: Plano Estratégico de Permanência e Êxito; Instituto Federal de Educação; Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos realizar um resgate histórico do processo de construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) entre os anos de 2013 e 2018. Para tanto, além da descrição temporal das ações realizadas no IFRS para essa construção, serão apresentados e analisados os pressupostos conceituais que sustentam o Plano Estratégico de Permanência e Êxito, aspectos do diagnóstico de evasão e retenção dos estudantes da instituição, além de um quadro geral sobre os objetivos, metas, estratégias e indicadores previstos.

Coordenado pela Pró-reitoria de Ensino, o processo de discussão e construção coletiva do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS, caracterizou-se pela ampla participação dos *campi*. A mobilização do IFRS para esse processo inicia no ano de 2013 a partir do Acórdão 506 do Tribunal de Contas da União, fruto de auditoria na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, focando, diretamente, nos 38 Institutos Federais (IF). A referida auditoria buscou verificar os resultados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, avaliando especificamente os IF, por meio dos seguintes temas: caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; interação com os arranjos produtivos locais; integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e, infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais. (TCU, 2013).

Internamente no IFRS, como resultados dessa auditoria, duas ações imediatas foram desencadeadas ainda em 2013: a assinatura do Termo de Acordos e Metas (TAM) pela dirigente máxima da Institui-

ção à época, firmado entre o Ministério da Educação e os Institutos Federais, bem como o atendimento à solicitação da SETEC/MEC de documento explicitando as causas e medidas de retenção e evasão dos estudantes. Para tanto, foi nomeado o denominado GT-Evasão com representação de todos os *campi* do IFRS para o levantamento das causas da evasão e retenção dos estudantes. Primeiramente, dada as dificuldades de contato com os estudantes evadidos, o referido GT levantou uma série de possíveis causas do abandono escolar. Também foi realizado o levantamento do quantitativo de estudantes evadidos e retidos considerando o número de alunos ingressantes e concluintes de cada ciclo e de cada curso no ano anterior. Num segundo momento foram investigadas as causas da evasão e retenção por meio de questionário padrão, elaborado pelo GT-Evasão, o qual foi aplicado aos estudantes em tais situações. Importante destacar que, considerando a dificuldade de contato com os estudantes já evadidos, a proposta era aplicar esses instrumentos aos estudantes cuja característica do percurso escolar e acadêmico indicava uma provável evasão⁴, além de docentes e técnicos administrativos. Esse levantamento foi analisado pelo GT-Evasão e gerado um relatório que foi encaminhado à SETEC/MEC. Este levantamento ocorreu por meio de entrevistas no formato presencial, por telefone ou correio eletrônico. De posse desses resultados, as equipes de cada *Campus* do IFRS realizaram a análise dos resultados, propondo formas de intervenção para a redução das taxas.

Em 2014 a SETEC reuniu, em Brasília, representantes de todos os IF para discussão dos dados levantados em 2013. Nessa reunião foi produzido o Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal. Na sequência, nesse mesmo ano, o IFRS constituiu o Grupo de Trabalho Institucional para elaboração do Plano Estratégico, cuja elaboração estava baseada nas causas da evasão e retenção já descritas no levantamento do ano anterior.

4 Estudantes que apresentavam baixo rendimento escolar, infrequência, evasão em outros anos letivos, dentre outros.

No ano de 2015, o IFRS altera o escopo da discussão, focando na Permanência e Êxito dos estudantes e não mais nos termos evasão e retenção. Para tanto, foi criada a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS (CIAAPE) e as subcomissões nos *campi*, ambas com caráter multidisciplinar e compostas por integrantes dos seguintes segmentos: Ensino, Extensão, Pesquisa, Desenvolvimento Institucional, Estudantes, Assistência Estudantil, Registros Acadêmicos, Comunicação e Coordenadores de Cursos.

Nesse mesmo período, a SETEC/MEC estabelece os conceitos a serem adotados pelos IF nos seus Planos Institucionais.

Em 2016 e 2017 foram intensificadas e aprofundadas as discussões do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS. A partir da nomeação de nova CIAAPE que manteve alguns dos membros e incluiu novos integrantes, foi instituído um cronograma sistemático de discussões. A CIAAPE trabalhou na produção de dados coletados junto aos *campi* do IFRS. A partir daí a Proen fez a compilação e análise desses dados. Além disso, definiu o escopo teórico que fundamenta o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS, a sua concepção e a definição de estratégias para permanência e êxito dos estudantes.

Em 2018 foi aprovada no Conselho Superior do IFRS, a Resolução nº 64, que institui o Plano Estratégico de Permanência e Êxito. Na sua estrutura, o Plano revela a natureza institucional, sua missão, visão e princípios, articulando, dessa forma, a proposta com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS. Na sequência, define as bases conceituais que sustentam a concepção que orienta a definição das estratégias para permanência e êxito dos estudantes do IFRS. Apresenta, também, metodologia utilizada para a construção do Plano, além do diagnóstico realizado nas dimensões quantitativa e qualitativa. A culminância do Plano se dá com o delineamento dos objetivos, das metas e das ações estratégicas para a permanência e êxito dos estu-

dantes. Ainda, o Plano propõe as estratégias de monitoramento dos indicadores, das metas e das ações definidas no documento.

Na sequência, considerando o contexto desse breve histórico descrito acima, apresentamos as bases conceituais que sustentam o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS, bem como as principais metas e ações estratégicas nele delineadas.

BASES CONCEITUAIS DO PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFRS

O estudo desenvolvido para a sustentação teórica do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS, parte de conceitos centrais que, em um processo de reflexão realizado pelos grupos envolvidos, propõem direcionar o entendimento comum sobre os temas cruciais que envolvem o objeto da política em desenvolvimento. Partimos do princípio de que as trajetórias dos estudantes são marcadas tanto pela sua origem social, como as condições que acessa e usufrui dos bens e dos espaços públicos. Torna-se importante ressaltar que a sociedade capitalista reafirma com força as desigualdades sociais e as instituições, alinhadas ao sistema, não atua com neutralidade e isenção e reproduz as diferenças entre as classes sociais.

Por sua vez, a Educação Profissional e Tecnológica proposta aos Institutos Federais, criados através da Lei nº 11.892/08, teve como fundamento a inclusão social em uma concepção de mundo e de sociedade voltada ao desenvolvimento do homem em uma perspectiva integral, em especial, com domínio sobre a sua condição de cidadão. Contudo, a adequação e consolidação de uma educação para todos, voltada à ruptura da dualidade estrutural marcada pelas diferenças de classe nas quais o acesso à continuidade do ensino a patamares su-

periores evidencia de forma contundente a reprodução da desigualdade no sistema escolar, não é uma tarefa simples e de curto prazo.

A concepção de uma política de permanência e êxito é uma das medidas fundamentais para rever criticamente e superar, por meio do processo educacional, a naturalização das desigualdades sociais, bem como a legitimação dessa posição por meio das instituições. Neste sentido, buscar estratégias para que seja possível desconstruir a realidade e as barreiras sociais as quais estruturam a breve trajetória escolar das camadas populares, requer compreender e superar as causas, de forma a tornar possível a todas e todos a continuidade da carreira escolar.

A abordagem teórica adotada para a elaboração do Plano de Permanência e Êxito partiu dos documentos legais e sobre o que preconizam a respeito da Educação, tais como o artigo 2º da Lei nº 9394/1996: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, p.1).

Por sua vez, a educação tem, no artigo 206 da Constituição Federal (CF, 1988), os fundamentos que estabelecem as práticas de ensino expressas no artigo 3º da LDB que determina que o ensino deve ser ofertado “com condições de qualidade, bem como indicam a possibilidade de equalizar o direito ao acesso, permanência e êxito escolar, visando qualificar e capacitar o sujeito para o exercício da cidadania de forma participativa e socialmente produtiva” (IFRS, 2018, p. 16-17).

Ao tratar da equalização do direito ao acesso, à permanência e ao êxito escolar compreendemos que o fenômeno da permanência e êxito em contraponto com a evasão, é um tema desafiador de interesse no Brasil e no mundo e é influenciado por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família, quanto à escola e à comunidade em que vivem (DORE; LÜSCHER, 2011). Cabe,

inicialmente, estabelecer aspectos que envolvem a permanência ou a evasão de estudantes do ambiente escolar. Os aspectos aqui descritos implicam significativamente no sucesso ou no fracasso escolar. Por vezes o estudante não tem a dimensão do impacto que essas ações têm na condução da sua trajetória de modo geral e, mais surpreendente, é a ausência de medidas institucionais para o acesso à informação ou ao acompanhamento diante de sinalizações que o estudante promove antes de evadir. A evasão está, portanto, associada a determinadas condições que sinalizam o desfecho, tais como: a retenção ou repetência, a não conclusão de uma etapa ou ano letivo, a infrequência, o abandono da escola e, por fim, a saída do sistema de ensino.

Diante das possibilidades elencadas acima e a apropriação dos dados produzidos por meio das respostas aos questionários com a finalidade de conceber o Plano Estratégico de Permanência e Êxito, o entendimento resultante e constante no aporte teórico adotado era de que o fracasso escolar expresso na evasão ou na retenção implicava diferentes dimensões. Ou seja, considera-se importante refletir a realidade social a partir das teorias da reprodução social, nas quais as condições desiguais de existência (aspectos estruturais e simbólicos) definem as suas trajetórias de vida e, por consequência, escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1970). A noção de reprodução social, desenvolvida pelos autores, indica que a escola assume discursivamente o papel de veículo de mobilidade social e que, na prática, está na posição eficiente de conservação social ao transparecer legítimas as desigualdades sociais, naturalizadas pela narrativa hegemônica da cultura dominante. Agrega-se a isso o fato de atribuição aos estudantes do aspecto meritocrático individual do sucesso ou insucesso escolar que, em síntese, denota a reprodução social enquanto instrumento a serviço da manutenção da ordem já determinada nas relações de dominação e nos privilégios dirigidos a uma parcela dos estudantes das camadas altas da sociedade.

Ao adotar a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu acrescentou-se a crítica à obra, quando essa traz as dimensões: capital cultural,

a trajetória familiar e o *habitus* de classe como dois fatores determinantes para a reprodução das desigualdades sociais no sistema educacional. Além de se tratar de uma análise na sociedade francesa e se ter o entendimento de que na sociedade brasileira as desigualdades sociais são determinadas para além das estruturas de classe, a teoria bourdieusiana acena substancialmente para fatores exteriores nos processos que contribuem para o fracasso escolar. Desse modo, a análise dos dados teve como parâmetro os fatores indicados pelo Documento Orientador, distribuídos nas seguintes categorias motivadoras de evasão e de retenção/reprovação, adaptados ao que preconizam Polydoro (2000) e Dore e Lüscher (2011), conforme segue:

a) **fatores individuais dos estudantes:** necessidade de trabalhar, formação precária no ensino fundamental, repetência ou desempenho acadêmico insuficiente, possuir baixa aspiração educacional e ocupacional que resultam em excesso de faltas, comportamentos inadequados ao espaço acadêmico e a gestação não planejada;

b) **fatores internos à instituição:** currículo, carga horária, horários e expectativas frustradas com relação ao curso, a rede de relacionamento com colegas ou professores que traduz o grau de engajamento social e acadêmico do estudante.

c) **fatores externos à instituição:** distância entre casa/instituição e a falta de transporte; incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos, segurança pública, etc.

Com vistas a promover condições possíveis à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes,

agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica, [...] a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso; a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas

de preconceitos, [...] garantir a permanência e a diplomação dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (PNAES, 2010).

Por fim, as bases conceituais que deram sustentação à análise dos dados perscrutados reiteram a urgente necessidade de prevenir as causas que promovem a evasão. E, a partir do Plano Estratégico de Permanência e Êxito no âmbito institucional, por meio da teoria adotada, busca-se promover a elaboração dos planos específicos às realidades de cada *Campus*. Ou seja, o planejamento e a sua aplicação visam encontrar formas de prevenção dos problemas e a consequente adoção de soluções, tendo como base a diversidade dos fatores que influenciam e determinam a trajetória educacional dos estudantes em seus espaços sociais de pertencimento específicos (comunidades/território).

ENFRENTAMENTO DO CENÁRIO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFRS: OBJETIVOS, METAS, INDICADORES E ESTRATÉGIAS

A construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS se deu a partir de 4 (quatro) fases: (1) Formação de uma comissão e subcomissões de acompanhamento de ações de permanência e êxito (CIAAPE); (2) Construção dos indicadores quantitativos; (3) Diagnóstico qualitativo dos fatores de evasão/reprovação; (4) Elaboração do plano estratégico institucional; (5) Elaboração dos Planos Estratégicos dos *Campi* (IFRS, 2018). Dessas 4 (quatro) primeiras fases, portanto, resultou a análise do diagnóstico qualitativo e quantitativo dos dados coletados referentes à evasão e retenção para estabelecer os objetivos, metas, indicadores e estratégias para a permanência êxito

dos estudantes. Nesse espaço, apresentamos alguns dos aspectos centrais presentes nos capítulos 3 e 4 do referido documento.

O cenário: fases do diagnóstico, produção de dados e construção do Plano Estratégico

Para a análise de cenário, a Proen considerou os dados coletados nos *campi* pelas Subcomissões de Acompanhamento da Permanência e Êxito dos estudantes, além dos dados quantitativos⁵ referentes às informações sobre evasão, retenção, permanência e êxito dos estudantes extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), com dados correspondentes ao período de 2011 a 2016. Os dados relativos a 2017 foram sistematizados considerando as informações contidas na Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Para tanto, foram tomados os dados globais⁶ do IFRS, bem como individuais por Campus e modalidade de oferta.

Já o diagnóstico qualitativo tomou por base os dados coletados por meio do instrumento *on-line* que foi construído pela CIAAPE com o objetivo de identificar as causas que levam à evasão ou retenção dos estudantes e que considerou três grupos de respondentes: Estudantes em Curso, Estudantes Evadidos e Servidores (Técnicos e Docentes).

Assim, a análise dos dados quantitativos e qualitativos, permitiu que a CIAAPE estabelecesse uma lista de possíveis causas para a evasão e retenção, as quais transcenderam as causas inicialmente levantadas. Com base nos resultados dessa análise, a CIAAPE e a

5 Os dados foram coletados pelos *campi* conforme a disponibilidade dos estudantes para as responder ao questionário e consideraram o universo de matriculados.

6 Dados globais corresponderam à Taxa de Conclusão; Taxa de Evasão; Taxa de Retenção; Taxa de Matrícula Continuada Regular; Taxa de Matrícula Continuada Retida; Índice de Permanência e Êxito; Taxa de Efetividade Acadêmica; Índice de Eficácia; e Índice de Eficiência Acadêmica definidos pelas Portarias nº 818/2015-MEC e 25/2015-SETEC, pelo termo de acordo e metas MEC/SETEC-IFRN e pelo Acórdão nº 2.267/2005-TCU. (IFRS, 2018).

Subcomissões propuseram estratégias que contribuíssem para a redução dos índices de evasão e retenção, considerando as ações de intervenção por curso/modalidade/*Campus*.

A elaboração do Plano Estratégico institucional deu-se da seguinte forma:

Finalizadas as fases anteriores, em reunião realizada com a CIAAPE e Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), constituiu-se um subgrupo de trabalho (GT) com dezesseis membros, para sistematização e elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS. Com encontros periódicos, o GT teve por objetivos específicos:

- Sistematização dos diagnósticos quantitativos e qualitativos;
- Validação (acréscimo ou retirada) dos fatores de evasão e retenção/reprovação;
- Proposta para os fatores de evasão e retenção/ reprovação e para as estratégias de intervenção. (IFRS, 2018, p. 18-19).

Assim, esse primeiro movimento da CIAAPE permitiu que a Proen assumisse o processo e desse andamento na construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS.

Por fim, após a conclusão dos diagnósticos quantitativo e qualitativo, bem como da elaboração do Plano Estratégico do IFRS, a política aprovada no Consup, na qual conta que cada *Campus* sob a coordenação de sua subcomissão, construiu seu plano específico a ser aprovado pelo Conselho do *Campus* (Concamp).

Nesta etapa, compete às subcomissões:

- Sistematização dos diagnósticos quantitativos e qualitativos do *Campus* por curso/modalidade;
- Análise dos diagnósticos quantitativos e qualitativos por curso/modalidade;

- Validação (acréscimo ou retirada) dos fatores de evasão e retenção do curso/modalidade;

- Validação (acréscimo ou retirada) das ações a serem adotadas para o curso/modalidade. (IFRS, 2018, p. 19).

O cenário: o diagnóstico e os indicadores qualitativos e quantitativos de permanência e êxito no IFRS

Os indicadores qualitativos de permanência e êxito no IFRS tomaram por base a classificação apresentada no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014), cujas categorias motivadoras de evasão e de retenção/reprovação, já apresentadas no item 2 deste capítulo, foram analisadas qualitativamente a partir dos dados dos questionários e correspondem à: a) fatores individuais dos estudantes; b) fatores internos à instituição; e, c) fatores externos à instituição. Cada uma dessas categorias apresenta características específicas. Essas categorias de fatores foram a base para organização do instrumento aplicado nos diversos segmentos do IFRS e geraram o diagnóstico qualitativo.

A partir da análise dos dados qualitativos obtidos por meio da aplicação do questionário, foi possível identificar os diversos fatores que vêm promovendo a evasão e a reprovação dos estudantes do IFRS. Esses fatores foram relacionados às categorias anteriormente analisadas, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Principais causas de evasão e retenção apontadas no questionário *on-line* aplicado no IFRS.

Fatores individuais dos estudantes	Fatores internos à instituição	Fatores externos à instituição
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas financeiros; • Dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; • Reprovação em semestre/anos anteriores; • Busca pela conclusão dos estudos em outra Instituição após reprovação; • Incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos (cansaço, muitos acabam optando pelo trabalho que lhes garante sobrevivência); • Curso não atende expectativas; • Perfil diferente do curso escolhido; • Problemas familiares; • Recolocação profissional; • Falta de tempo para estudar fora da instituição; • Distância entre casa/Instituição; • Relacionamento com os colegas; • Perda dos prazos referentes aos fluxos durante período de matrículas; • Migração de Curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível de exigência muito rigoroso; • Inserção do curso no mercado de trabalho local; • Relacionamento com alguns professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de transporte para se deslocar até a instituição.

Fonte: IFRS (2018, p. 48).

A análise apresentada no Plano Estratégico de Permanência e Êxito, destaca que os fatores individuais preponderam sobre os fatores internos e externos à escola. Fica claro, também, nessa análise que, embora culturalmente, a sociedade, regida por uma lógica capitalista, tende a isentar as instituições públicas da responsabilidade e atenção aos direitos do cidadão à educação, essas questões não isentam o IFRS de responsabilizar-se pela adequação das práticas acadêmicas e de gestão, além de tensionar os fatores externos relacionados às políticas públicas (IFRS, 2018).

Para elaboração do diagnóstico quantitativo, foram utilizados os dados extraídos do SISTEC e Plataforma Nilo Peçanha (PNP) entre os anos de 2011 a 2017, além de indicadores gerais, dispostos no Termo de Acordo e Metas junto ao MEC. Em especial, foram utilizados os indicadores referentes à taxa de retenção, taxa de conclusão, taxa de evasão, taxa de matrícula continuada regular, taxa matrícula continuada retida, taxa de efetividade acadêmica e índice de permanência e êxito. O diagnóstico quantitativo apresentado no Plano, apresenta a análise geral do desempenho do IFRS em relação a esses indicadores e os discrimina por níveis e modalidades de oferta.

Dentre as questões positivas identificadas na análise dos dados quantitativos pode-se apontar o discreto crescimento da taxa de matrícula continuada regular e o discreto crescimento da taxa de permanência e êxito. As demais taxas tomadas como referência para esse diagnóstico quantitativo desenham um cenário bastante preocupante em relação à retenção, conclusão, matrícula continuada retida e efetividade acadêmica, o que reforça o valor institucional, acadêmico e social do Plano Estratégico de Permanência e Êxito.

Ainda, é preciso destacar alguns indicadores significativos que emergiram da análise quantitativa. Um deles diz respeito ao desempenho positivo dos resultados dos *campi* em implantação em comparação aos resultados dos *campi* consolidados em relação a todos os indicadores analisados. Outra questão a destacar se refere aos melhores resultados dos cursos de Ensino Médio Integrado se comparado às outras modalidades.

Por fim, é preciso indicar que, a análise atenta dos dados quantitativos em relação a cada indicador que balizou o diagnóstico de permanência e êxito dos estudantes do IFRS é, de fato, preocupante, o que encaminha para a pertinência do Plano e seu monitoramento.

A definição dos objetivos, das metas quantitativas e qualitativas e das ações estratégicas

Postos os principais aspectos do diagnóstico de permanência e êxito dos estudantes do IFRS, a Proen delineou, então, os objetivos, as metas quantitativas e qualitativas, bem como as ações estratégicas. Foi definido como objetivo geral do Plano Estratégico de Permanência e Êxito: “Determinar medidas estratégicas que favoreçam o alcance de metas para a permanência e o êxito no processo de formação integral dos estudantes do IFRS.” (IFRS, 2018, p. 49). Como objetivos específicos foram estabelecidos:

- Identificar as fragilidades que obstruem a permanência e o êxito dos estudantes.
- Categorizar as fragilidades nas características propostas neste plano: Individual, Internas da Instituição e Externas.
- Estabelecer estratégias para cada uma das metas com vistas à permanência e êxito dos estudantes.
- Acompanhar o desenvolvimento das ações propostas.
- Avaliar os resultados com vistas ao aprimoramento do plano. (IFRS, 2018, p. 49).

As metas, seguindo a lógica do diagnóstico, foram divididas em quantitativas e qualitativas.

As metas quantitativas correspondem àquelas definidas no Termo de Acordos de Metas e Compromissos firmado pelo IFRS junto ao MEC em 2010. Tal acordo, definia metas gerais dos índices de eficiência e eficácia da Instituição até o ano 2016. Considerando que o IFRS não atingiu as metas estipuladas nesse acordo, mesmo o prazo estando expirado, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito as manteve, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 - Metas quantitativas estabelecidas no acordo firmado entre a Rede Federal de Ensino e o MEC no Termo de Acordo de Metas e Compromissos, 2010.

Índice	2013	2016
<i>Eficiência da Instituição</i>	75%	90%
<i>Eficácia da Instituição</i>	70%	80%

Fonte: (IFRS, 2018, p. 50).

Já as metas qualitativas tomaram por base as principais causas identificadas nas respostas ao questionário aplicado nos *campi*. A definição das metas foram estabelecidas considerando o IFRS em geral, devendo os *campi*, a partir do Plano institucional, construir seu próprio Plano Estratégico de Permanência e Êxito, atendendo suas especificidades. A cada meta, foram propostas ações específicas com a definição de prazos.

No Quadro abaixo são apresentadas as 7 (sete) metas definidas no Plano Estratégico de Permanência e Êxito:

Quadro 3 – Metas definidas no Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS.

METAS	DESCRIÇÃO
<i>Meta 1</i>	<i>Construção de Programa Institucional de Formação Continuada para Servidores (Docentes e Técnicos Administrativos).</i>
<i>Meta 2</i>	<i>Acompanhamento dos estudantes com equipe multidisciplinar e multiprofissional.</i>
<i>Meta 3</i>	<i>Instituição de Diretrizes de Comunicação e Eventos.</i>
<i>Meta 4</i>	<i>Monitoramento, avaliação e acompanhamento dos cursos do IFRS.</i>
<i>Meta 5</i>	<i>Desenvolvimento de Programas Institucionais com ações coordenadas pelas Pró-Reitorias, com vistas à consolidação da identidade institucional e do sentimento de pertencimento dos atores sociais envolvidos.</i>
<i>Meta 6</i>	<i>Articulação Institucional interna e externa visando minimizar fatores estruturais que contribuam com a evasão.</i>
<i>Meta 7</i>	<i>Criação do Observatório de Permanência e Êxito de estudantes no IFRS.</i>

Fonte: IFRS (2018, p. 50-59).

A cada meta foram relacionados os fatores causais identificados no diagnóstico qualitativo, ações propostas, agentes responsáveis e o prazo a ser executado.

As ações propostas nas 7 metas, de forma geral, referem-se à formação continuada de docentes e servidores técnico administrativos, buscando qualificar a relação teoria e prática pedagógica e a formação humana integral; reconhecimento das necessidades pedagógicas e sociais dos estudantes, adaptando e flexibilizando horários e práticas pedagógicas e de estudos; melhorar a comunicação e a divulgação em relação aos cursos para um maior conhecimento do estudante no momento da escolha; revisar as propostas curriculares flexibilizando-as, a partir de amplas discussões entre os atores institucionais; implementar o Programa de Monitoria Estudantil e outras ações de apoio estudantil; ampliar a participação dos estudantes nos programas de ensino, pesquisa e extensão; ampliar os espaços de participação dos estudantes, especialmente no que se refere às discussões sobre permanência e êxito; ampliar a articulação entre as políticas externas e internas; melhorar a infraestrutura; sistematizar os dados sobre evasão e retenção; realizar, bianualmente, Seminário de análise dos dados e planejamento de ações para o combate à evasão e retenção; dentre outros.

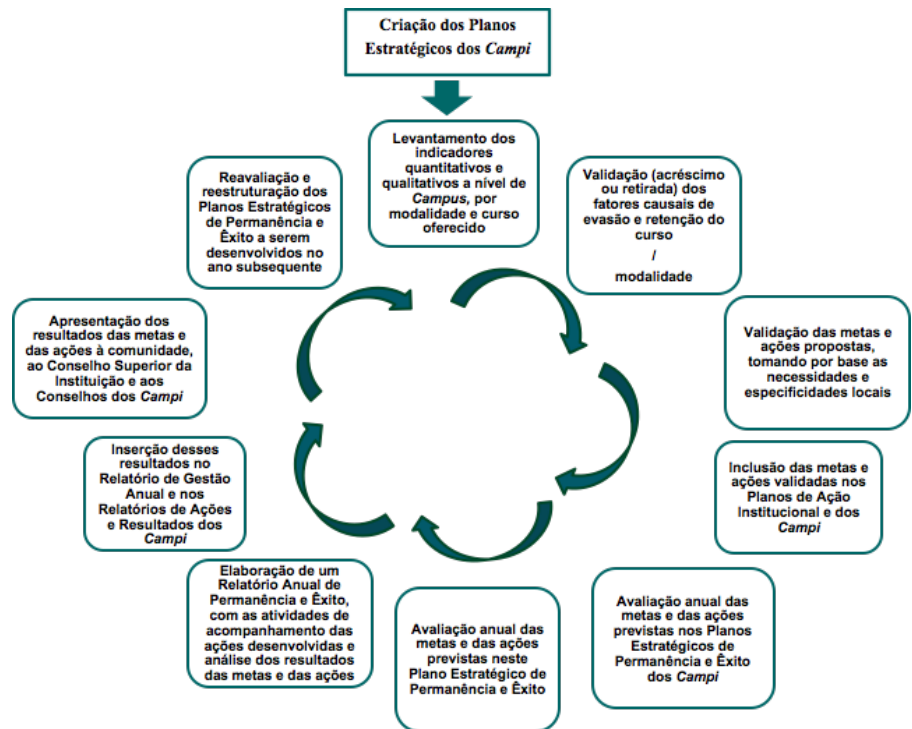
Importante salientar que o Plano prevê a sistematização das metas e ações a partir da sua implementação, em cada *Campus*, o qual deverá elaborar seu Plano Estratégico de Permanência e Êxito específico, respeitando bases conceituais e a estrutura definidos para o IFRS.

As estratégias de monitoramento dos indicadores, das metas e das ações

Ficou estabelecido no Plano Estratégico de Permanência e Êxito que a Proen e a Comissão Própria de Avaliação (CPA) realizarão o

processo de monitoramento dos indicadores em nível institucional. Em cada *Campus* esse processo deverá ser replicado, ficando sob a responsabilidade do Setor de Ensino e sua CPA-Local, devendo proceder a atualização anual dos respectivos indicadores, avaliando e revendo suas metas e ações. O Observatório de Permanência e Êxito deverá contribuir com os *campi* nesse processo.

Figura 1 - Ciclo anual de atividades de monitoramento e avaliação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos *Campi*.



Fonte: IFRS (2018, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito visa assegurar o sucesso da Educação Profissional e Tecnológica de modo a consolidar a RFEPCT, sob a concepção de uma educação integral e a formação de estudantes protagonistas de sua própria história, dotados de uma sólida preparação para o pleno exercício da cidadania.

Este artigo teve como proposta trazer a história do processo que resultou no Plano Estratégico do IFRS e, com a sua apropriação, promover ainda mais a inclusão social por meio, não apenas da democratização do acesso, mas da oferta de condições de permanência e êxito aos estudantes. A conclusão do Plano traz para cada *Campus* a responsabilidade de construir o seu Plano específico, considerando as suas particularidades locais, sociais, demográficas, econômicas, etc. O importante é que o Plano a ser elaborado, com base no Plano institucional, promova avaliações sistemáticas anuais sobre as metas e as estratégias concebidas, com vistas “à expansão das potencialidades humanas e à emancipação do coletivo, com olhar em todas as direções e dimensões – histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural” (SILVA; LIMA, 2017).

Contudo, em 2020 fomos surpreendidos com a pandemia de Covid-19 em decorrência da intensa transmissão do vírus Sars-CoV-2, que promoveu de forma contundente a perda de laços de sociabilidade e a exclusão social. Considerando a ausência de convivência social ou a impossibilidade de uma vida pública, de acordo com as orientações de distanciamento social proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e adotada pelo Ministério da Saúde (MS), em especial no início da constatação de que se tratava efetivamente de uma situação pandêmica, a dor social - termo adotado pelas Ciências Sociais - passa a ter espaço fértil, em se tratando da presença sistemática da violência do perigo, que suprime todas as zonas de proteção, como nos indica BECK (2010).

Essas zonas de proteção compõem parte significativa das relações sociais importantes para a vida dos sujeitos, e aqui nos reportamos aos estudantes, aos quais a ruptura significa a perda de papéis sociais que os situam junto à família, aos amigos, ao trabalho, ao espaço educacional (IFRS), etc. Temos, então, em uma sociedade fragilizada pela ausência de medidas governamentais, as quais deveriam propiciar ao indivíduo a possibilidade de superar minimamente essa dor social, ações institucionais que tentaram/tentam, de alguma forma, auxiliar na minimização dos problemas em direção à superação da dor social. Todas as dificuldades pelas quais todos estamos passando durante essa pandemia, ainda assim, e de alguma forma, foram encontradas estratégias possíveis que revelaram o reconhecimento de necessidades urgentes voltadas à comunidade do IFRS, que resultaram em ações institucionais que auxiliaram a minimizar a falta de condições mínimas. Essas iniciativas mostram o amadurecimento humanístico de empatia em relação ao Outro, enquanto iguais em nossa diversidade.

Este momento mostra que teremos que ampliar o Plano de Permanência e Êxito do IFRS, buscando redefinir metas e estratégias voltadas à excepcionalidade que essa pandemia exige, quanto à superação de tantas dores sociais, emocionais e de exclusão social evidenciada na ausência de recursos para manter interações sociais, emocionais, alimentação adequada, moradia, emprego e, quiçá, o retorno às atividades educacionais.

As medidas institucionais adotadas até aqui não foram poucas e nem mínimas, mas a situação exige mais, à medida que o tempo passa e a esperança de vacinação se distancia diante da política que se instaurou. Uma política que mostra os seus efeitos nocivos por meio da estagnação, do desmanche de instituições regulatórias, da desintegração do tecido social e da violência. E que, de alguma forma, intervem de forma insensível em outras estruturas necessárias para compor uma vida com a dignidade de direito a todas e a todos.

Nesse sentido, o movimento institucional que instituiu o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS reflete o compromisso com a inclusão dos estudantes na educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação integral. No entanto, a implementação dessa política exige a rigurosidade no cumprimento das etapas, metas, indicadores e estratégias previstos para, de fato, impactar positivamente a permanência e o êxito dos estudantes no IFRS, além do olhar atento para o seu redimensionamento face às condições sociais desses novos tempos impostos pelo cenário da pandemia.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

BRASIL. *Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 20 jul. 2010.

BRASIL. *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília: SETEC/MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 abr. 2021.

IFRS. *Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018*. Bento Gonçalves/RS: IFRS, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Resolucao_064_18_Aprovar_Plano_Estrategico_Completo.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

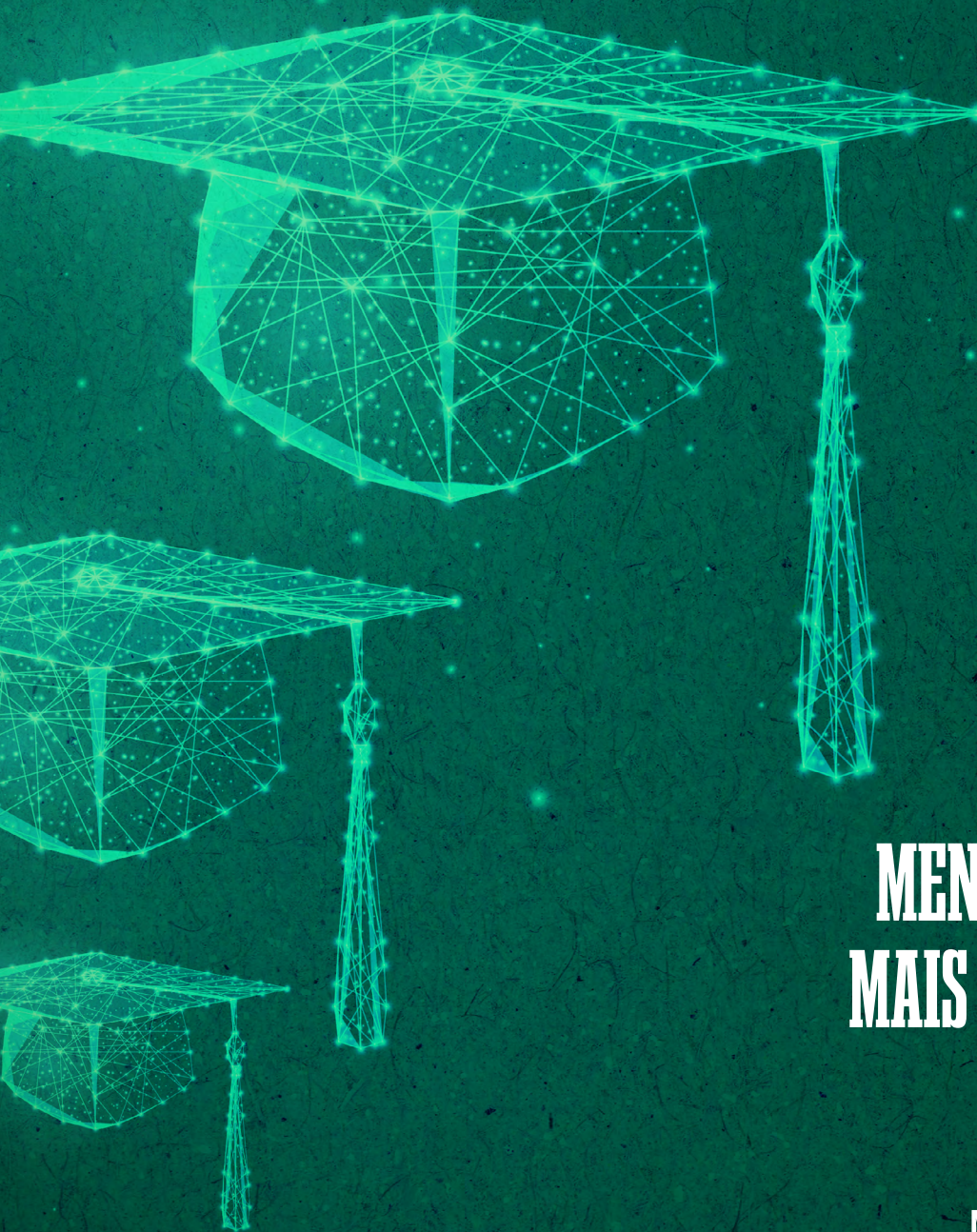
TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Acórdão TCU 506/2013*. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao;plenario:acordao:2013-03-13;506>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

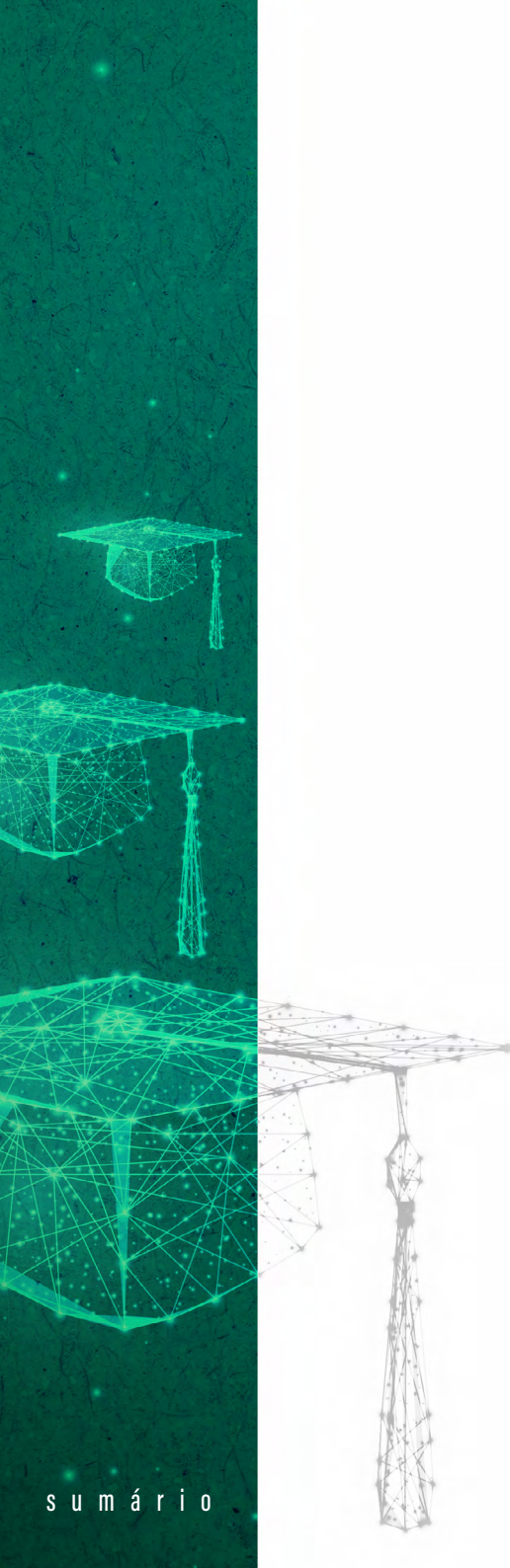
SILVA FILHO, R. B., LIMA ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *In: Educação por Escrito*, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 35-48, 2017.

2

Tiago Felipe Ambrosini
Clarice Monteiro Escott

**MENOS MERITOCRACIA,
MAIS DEMOCRATIZAÇÃO:**
A MELHORIA DO ACESSO
E SUA CONTRIBUIÇÃO
NA PERMANÊNCIA E ÊXITO





RESUMO: O presente artigo parte do entendimento de que, para se garantir a permanência e o êxito, uma das condições, é investir na democratização das formas de ingresso, melhorando o acesso ao ensino do IFRS. O acesso ao ensino das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, historicamente, foi marcado por processos seletivos meritocráticos que, por vezes, promovem a exclusão educacional. Essa análise considera a democratização do acesso como um desafio a ser construído, sendo o acesso, a permanência e o êxito como partes integrantes da garantia do processo de formação integral. O estudo realizado foi qualitativo, de cunho exploratório, sendo delimitado ao processo de ingresso discente do IFRS, abrangendo os dados dos processos seletivos de 2015/1 a 2020/1. Os resultados apontaram algumas estratégias de democratização do acesso no IFRS, indicando as potencialidades e os desafios dessas práticas institucionais e a sua relação com a permanência e o êxito.

Palavras-chave: Acesso; Permanência; Êxito; Processo Seletivo; Democratização do acesso.

INTRODUÇÃO

Propomos, neste artigo, analisar o acesso ao ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), integrando os conceitos de acesso, permanência e êxito. Partimos da perspectiva que o melhoramento das estratégias de ingresso, tornando-as mais inclusivas e igualitárias, pode contribuir para garantir a permanência do estudante e o conseqüente êxito em sua formação. Consideramos que a democratização não está dada, mas é um processo que exige um esforço social e institucional de superação da lógica meritocrática.

O estudo, ora apresentado, realiza uma análise qualitativa da relação entre a democratização do acesso e a permanência e êxito dos estudantes do IFRS. São abordadas algumas estratégias que possam viabilizar a democratização do processo de ingresso discente, eliminando barreiras e construindo formas de incluir os estudantes. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho exploratório, pois se considera o acesso, permanência e êxito como partes integrantes de um mesmo processo de formação integral, portanto, um conjunto de fenômenos não quantificáveis (MINAYO, 2002).

O embasamento teórico da pesquisa parte de um alinhamento conceitual, de base marxista, no qual não se toma o indivíduo como uma consciência isolada, mas como fruto das relações sociais de produção, entendendo o ser humano como um fenômeno social e histórico (MARX, 1989). Nessa perspectiva, se compreende a sociedade capitalista contemporânea sobre o prisma da desigualdade, sendo os sistemas de ensino, entendidos como instituições reprodutoras dessa desigualdade. Não obstante, essa análise crítica, também se aponta para uma forma de emancipação social, onde se busca não só compreender estruturalmente a desigualdade, mas também entender as

políticas públicas como formas de reconhecimento dos grupos excluídos (SANTOS, 2007).

O presente artigo, na primeira parte, apresenta as reflexões teóricas que analisam a meritocracia, mostrando a fragilidade das avaliações meritocráticas e a sua relação com a desigualdade educacional. Como contraponto a essa visão, são abordados os conceitos de democratização e de acesso ao ensino. Depois, passa-se para a caracterização do acesso no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na segunda parte, são analisados os dados dos processos de ingresso discente do IFRS de 2015/1 a 2020/1 e são apontadas as potencialidades e desafios das estratégias utilizadas no IFRS para aperfeiçoar o acesso ao ensino, integrando com as ações de permanência e êxito. Utilizam-se, para analisar os números consolidados dos processos de ingresso discente, os dados publicados pelo Observatório de Permanência e Êxito do IFRS⁷.

OS PROBLEMAS DA MERITOCRACIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

Nas sociedades democráticas, os sistemas de ensino sempre carregaram um certo otimismo com relação às noções de igualdade e meritocracia. Tratando todos como iguais, a escola seria a instituição que, por excelência, representaria o ideal democrático de dar a todos a oportunidade de conquista a partir do esforço e mérito individual. Nessa perspectiva, a escolarização é vista como uma oportunidade de ascensão e mobilidade social. No entanto, para Bourdieu (1982, 2007), o desempenho escolar não depende do esforço individual, mas é determinado pela origem social dos alunos. Ocorre, então, uma in-

7 Observatório de Permanência e êxito do IFRS. Dados do Processo Seletivo 2015/2020. Proen-DAE. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/53ebN>

versão de perspectiva. A educação não é baseada na justiça social, meritocracia e igualdade de oportunidades, mas em um sistema que legitima e reproduz a desigualdade educacional e social. O autor demonstrou como as desigualdades sociais são reforçadas dentro dos sistemas de ensino. O desempenho escolar, longe de ser um esforço individual, está mais determinado pela origem social dos alunos. Existe uma estrutura das oportunidades objetivas. A ascensão social através da escola é um caminho determinado pelas relações e práticas que o indivíduo internaliza junto ao grupo social em que está situado. Essa estrutura objetiva fundamenta a esperança subjetiva.

Dubet (2004) também faz a crítica das noções de justiça e igualdade relacionadas à escola. O que é, afinal, uma escola justa: aquela que é puramente meritocrática, promovendo competição entre indivíduos desiguais, ou a que compensa as desigualdades, dando mais chance aos que têm menos? Contudo, sabe-se que o critério do mérito esbarra no problema da igualdade de oportunidades. Numa sociedade onde há divisão e desigualdade, social, econômica e educacional, não haverá uma competição justa, ou seja, alguns sairão na frente na disputa. Mesmo garantido o acesso à educação básica, não significa que serão reduzidas as diferenças. A universalização do acesso é apenas uma condição formal da igualdade de oportunidades, as diferenças materiais continuam a determinar o sucesso/fracasso escolar. O sistema de ensino, que se pretende justo e igualitário, ao utilizar o critério meritocrático puro, legitima as desigualdades sociais. Os vencidos e fracassados nas disputas meritocráticas são cada vez mais excluídos do sistema e, ao invés de serem tratados como vítimas de uma competição injusta, são considerados responsáveis pelo seu próprio fracasso.

Trazendo para a realidade brasileira essa questão da meritocracia e a sua falaciosa ideia de justiça escolar, vemos que o surgimento dos exames de seleção ou vestibulares, representaram formas de re-

gulação e classificação que, para solucionar um problema de demanda e falta de vagas, foi gerando um quadro cada vez mais elitista, sobretudo no ensino superior público. A Constituição Federal de 1988 faz menção ao critério do mérito. O Art. 208 define que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) utiliza a expressão processo seletivo ao invés de vestibular, contudo a função continuou sendo classificatória de caráter meritocrático. O critério do mérito, presente nos processos seletivos, tem o sentido de classificar e selecionar e, dessa forma, excluir os menos favorecidos. “Ao se desconsiderar esse universo complexo de condições, decreta-se uma sentença, na maioria das vezes, condenatória aos candidatos excluídos. Em nome do mérito, como fosse o fiel da balança, um ente neutro, isento, imaculado, à parte de condicionamentos.” (SILVA; VELOSO, 2013a, p. 422).

A construção de uma visão que supere a lógica meritocrática implica em encarar o acesso para além do processo seletivo e integrá-lo à permanência e ao êxito. Essa mudança de visão tem por base um entendimento da democratização do ensino que, muito mais do que um direito formal, é tomada como um conjunto de práticas que transformem e desenvolvam a verdadeira democracia, baseada na igualdade e na justiça social.

Os conceitos de igualdade e de justiça nos sistemas de ensino estão na base da democracia. Por isso, o acesso justo e igualitário ao ensino público é uma norma democrática a ser seguida. Conforme Silva e Veloso (*Idem*, 2013a), a democracia consiste em usufruir coletivamente dos bens produzidos socialmente. Nesse sentido, em uma democracia capitalista, a partilha da riqueza ocorre somente de forma parcial. A partir disso, entende-se que a “democratização significa um processo de consubstanciação da democracia, uma junção de esfor-

ços para o seu alcance, avanços no interior da sociedade atual, aquilo que engendra mudanças na perspectiva da democracia efetiva." (*Ibidem*, 2013a, p. 425).

Diante disso, apresentamos aqui um entendimento mais amplo do significado de acesso no contexto das políticas educacionais. No caso do acesso ao ensino público, não basta considerar a etapa do ingresso (do processo seletivo), devendo levar em conta a dimensão da permanência do estudante e também a qualidade da formação. Assim, pode-se considerar o acesso a partir dessas dimensões: ingresso, permanência e qualidade da formação (êxito). Vê-se, portanto, como o ingresso não está dissociado da permanência e êxito, seja por uma questão conceitual, que considera a perspectiva da democratização do ensino, seja também por práticas institucionais, que promovam a integração entre o processo de ingresso e a permanência do estudante com a formação integral (SILVA; VELOSO, 2013b).

Uma das formas de se enfrentar o problema das seleções meritocráticas e de se buscar a inclusão dos grupos menos favorecidos nos processos de ingresso nas instituições federais de ensino foi a criação do sistema de Cotas, instituído pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. A Lei prevê que as instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio devem reservar, para os processos seletivos de ingresso de cada curso, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas, para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas (para ingressar nos cursos superiores) ou o ensino fundamental (para ingressar nos cursos técnicos). Metade das vagas reservadas deverá ser destinada para estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Além disso, deve ser prevista a reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Nesse contexto, estudos apontam a ampliação do acesso após a lei de cotas (SENKEVICS; MELLO, 2019). No período de 2012 a 2016,

o percentual de ingressantes de escola pública nos cursos superiores dos Institutos Federais aumentou de 69,2% para 74,9%. Nesse mesmo período, ao se considerar o conjunto de todas as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), a participação de estudantes provenientes de escolas públicas passou de 55,4 para 63,6% (crescimento de 15%), enquanto a participação de estudantes pretos pardos ou indígenas de escolas públicas passou de 27,7 para 38,4% (aumento de 39%). No entanto, observa-se que cerca de 86,5% dos jovens brasileiros que frequentaram o ensino médio em 2016 o fizeram em escolas públicas, contudo, mesmo após a implementação da Lei de Cotas, apenas 63,6% dos ingressantes das Ifes cursaram o ensino médio na rede pública. Analogamente, vê-se que apenas 38,4% dos ingressantes nas Ifes são pretos, pardos ou indígenas que frequentaram escolas públicas, enquanto 54,1% dos jovens brasileiros que frequentaram o ensino médio são desse mesmo grupo demográfico. Vê-se que o surgimento da lei não mudou automaticamente a realidade. Portanto, é necessário também o aperfeiçoamento das práticas inclusivas para que as barreiras presentes nos processos de seleção possam ser amenizadas.

Dessa forma, pode-se inferir que a exclusão produzida pelos sistemas de ingresso não ocorre somente nas universidades públicas, mas também está presente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que, historicamente, possui avaliações que consideram o mérito acadêmico como critério de ingresso nos cursos técnicos de nível médio e também superiores. Na história da EPT, as políticas de acesso foram modificando-se ao longo do tempo, assim como a própria EPT que, com o passar dos anos, sofreu alterações que refletiram intenções governamentais, mutações sociais e movimentos no cenário educacional e profissional. Ela foi marcada pela dualidade estrutural⁸, ou

8 Dualidade Estrutural refere-se a um conceito desenvolvido pelos pesquisadores da história da EPT – Frigotto (2010), Kuenzer (2010) e Moura (2007) – que analisam o desenvolvimento da educação profissional no Brasil enquanto segmento separado da educação propedêutica. Nessa perspectiva, assim como na sociedade há uma divisão entre os que pensam e executam, também na educação há uma separação entre o ensino escolar regular e a educação para os que vivem do trabalho.

seja, desde a sua origem, havia uma educação propedêutica e geral, que foi destinada às elites e grupos mais favorecidos, e a educação profissional, inicialmente de cunho assistencial, e depois destinada a formar mão de obra para o mercado de trabalho. (MOURA, 2007). Nessa perspectiva, percebe-se que o acesso às instituições da Rede Federal de EPT, nos cursos técnicos e superiores, vem ocorrendo mediante formas de seleção e classificação. Inicialmente, nas Escolas de Aprendizes e Artífices, o critério de seleção era a renda, sendo que os candidatos deveriam comprovar carência econômica. A partir de 1942, quando as instituições foram transformadas em Escolas Técnicas, passou a ser utilizado o critério do mérito individual, verificado por meio de exame de seleção. Em 1961, ocorreu um aumento na procura pelos cursos técnicos, pois passou a ser adotada a equivalência entre cursos técnicos e educação propedêutica, sendo que as duas formas davam acesso ao ensino superior. A partir de 1971, com a compulsoriedade do ensino médio profissional, a procura pelos cursos ofertados pela Rede Federal de EPT aumentou consideravelmente, devido à qualidade dos cursos e à infraestrutura das instituições. As alterações na organização da Rede EPT em 1997 e 2004, também não modificaram o aspecto meritocrático que caracteriza o acesso a essas instituições (COUTINHO; MELO, 2011).

A partir de 2008, surge uma nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁹, trazendo perspectivas diferenciadas para a questão do acesso ao ensino público. Isso, porque os Institutos Federais miram no desenvolvimento com inclusão social. Uma nova intencionalidade que está por trás da proposta dos Institutos: não só compreender o mundo, mas também transformá-lo (AGUIAR; PACHECO, 2017).

9 Instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO NO IFRS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

O Processo Seletivo de Ingresso Discente no IFRS ocorre a cada semestre letivo. Trata-se de uma forma de classificação dos estudantes que se candidatam às vagas nos cursos técnicos ou superiores ofertados pela instituição. Essa seleção é estruturada de forma unificada, envolvendo todos os *campi* do IFRS e abrangendo um calendário único, com as respectivas etapas: divulgação, isenção, inscrição, prova, resultado e matrícula. Em 25 de fevereiro de 2014, o Conselho Superior do IFRS aprovou a Resolução nº 022, que instituiu a Política de Ações Afirmativas do IFRS, que prevê a reserva de, no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência. Em 11 de julho de 2017, o Conselho Superior do IFRS aprovou a Resolução nº 053, que trata da Política de Ingresso Discente do IFRS. A partir do processo seletivo 2018/1, o IFRS passou a ofertar 50% das vagas dos cursos superiores e subsequentes para quem fez o ENEM nos últimos 5 anos. Em 2018, o Conselho Superior do IFRS¹⁰ aprovou a utilização do sorteio para ingresso nos cursos técnicos de nível médio, a critério dos *campi*. Os cursos técnicos ficaram com seleção por meio de prova¹¹ própria ou sorteio, e o PROEJA, com processo seletivo específico. Em 2019, foi aprovada a Política de Ingresso Especial e Permanência do Estu-

10 Resolução nº 046, de 21 de agosto de 2018, do Conselho Superior do IFRS, altera a Política de Ingresso Discente do IFRS, aprovada pela Resolução nº 053, de 11 de julho de 2017.

11 Cabe destacar que o foco de análise neste artigo toma por base a pesquisa (AMBROSINI, 2019), dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT, que buscou identificar possibilidades de democratização do acesso aos cursos do IFRS no contexto da atual Política de Ingresso, em especial, considerando as cotas para ingresso. Assim, não foi abordada em profundidade a utilização da prova que, certamente, contribui para o processo meritocrático como já analisado no item 2.

dante Indígena no IFRS¹², sendo, nesse caso, utilizada a seleção na forma de sorteio para os cursos técnicos e prova de redação para os cursos superiores.

Conforme o Observatório de Permanência e Êxito do IFRS (2020), vemos a evolução do número de vagas ofertadas pelo IFRS. No processo seletivo de 2015/1, a oferta foi de 2.439 vagas, sendo 1.720 vagas em cursos técnicos e 719 vagas em cursos superiores. Já, no processo seletivo de 2020/1, a oferta foi de mais de 4.800 vagas. Ou seja, de 2015 a 2020, praticamente dobrou o número de vagas. Os cursos mais ofertados correspondem às modalidades de ensino médio integrado e cursos superiores. Em decorrência da maior oferta, esses também são os cursos mais procurados que, em sua maioria, funcionam no turno da noite e no turno integral (manhã e tarde). Na média, os cursos técnicos integrados e os cursos superiores representam cerca de 60 a 80% dos inscritos, conforme o processo. Isso demonstra a demanda social pelo ensino médio de qualidade e também pela formação em nível superior, sendo que cursos que oferecem uma melhor inserção no mundo do trabalho, como os da área da tecnologia da informação e engenharias, concentram o maior número de inscritos.

A alta procura no ensino médio integrado e nos cursos superiores pode ser vista como um mesmo movimento, pois o jovem, muitas vezes, busca uma formação no ensino médio tendo como objetivo a aprovação no vestibular para o curso superior. Como o técnico integrado proporciona uma formação integral, esses cursos acabam sendo mais demandados, não necessariamente por sua conotação técnica, mas pela sua eficácia propedêutica na aprovação no vestibular.

Outro aspecto importante são os inscritos no sistema de cotas. De 2015/1 a 2020/1, observamos a seguinte distribuição dos inscritos no sistema de cotas e de inscritos nas vagas de acesso universal:

¹² Resolução nº 023, de 23 de abril de 2019, do Conselho Superior do IFRS, aprova a Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do IFRS.

Quadro 1 – Percentual de inscritos por cota e acesso universal de 2015/1 a 2020/1.

ANO	Cotas	Universal
2015/1	64,4	35,6
2015/2	65,2	34,8
2016/1	70,8	29,2
2016/2	70,5	29,5
2017/1	69,2	30,8
2017/2	67,5	32,5
2018/1	54,0	46,0
2018/2	62,3	37,7
2019/1	45,2	54,8
2019/2	47,9	52,1
2020/1	59,3	40,7

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Observatório de Permanência e Êxito do IFRS (2020).

OBS: No percentual de inscritos pelas cotas, estão incluídas todas as modalidades de cotas.

Pela regra dos Editais do IFRS, aqueles inscritos pelo sistema de cotas, também concorrem às vagas do acesso universal. Se, por um lado, tem-se aí um aumento das chances dos cotistas disputarem mais vagas, por outro, isso aumenta a concorrência no acesso universal e, considerando as avaliações por prova objetiva, há um tensionamento do critério meritocrático e acirramento da disputa por vaga nessa faixa de inscritos.

Observa-se, pelo quadro das cotas, que, em dois processos (2019/1 e 2019/2), houve mais inscritos pelo acesso universal que para as cotas, 54,8 e 52,1%, respectivamente, mesmo sendo o percentual de vagas de cotas, no geral, maior que 50%. Em que pese haver demanda pelas cotas, pois há um elevado número de estudantes de es-

cola pública e de baixa renda que buscam os cursos do IFRS, esse perfil, não necessariamente, se reflete no número de inscritos. Problemas de divulgação e orientação, além da pouca conscientização por parte da população sobre as cotas, talvez expliquem essa diferença nos números¹³.

O IFRS utiliza alguns meios e estratégias para divulgação e orientação sobre como o estudante pode ingressar na instituição, sobre as formas de acesso, as modalidades de curso, o que a instituição oferece, entre outras informações. Cada uma dessas estratégias possui suas respectivas potencialidades e desafios, que podem ser aperfeiçoadas ou melhoradas. Dentre essas, selecionamos alguns elementos, práticas e estratégias institucionais que consideramos relevantes do ponto de vista da democratização do acesso, os quais passamos a analisar a seguir.

Site do ingresso

Desde 2015/1, o IFRS, considerando ser uma instituição multi-campi, utiliza um site¹⁴ único onde estão concentradas as informações e publicações referentes ao processo seletivo. Nesse site, constam os editais, manuais, link para inscrição, publicação das chamadas, informações sobre as matrículas, link para acessar o *site* dos campi, entre outros. O site apresenta o menu com as principais opções e, no destaque, consta a notícia referente à etapa em andamento como, por exemplo, inscrições, prova, resultado, matrícula, etc. Com o tempo, o endereço torna-se mais conhecido como o local onde o estudante irá obter informações sobre o ingresso na instituição. Ou seja, o *site* do ingresso consolida-se como principal fonte de informação do Processo Seletivo. No *site*, constam, também, as provas e gabaritos anteriores

13 Em estudo mais específico, realizado no IFRS *Campus* Bento Gonçalves, essa diferença nos números de inscritos nas cotas também aparecem (AMBROSINI; ESCOTT, 2019).

14 Todas as informações sobre os processos seletivos do IFRS estão no *site* <https://ingresso.ifrs.edu.br/>

e isso é de fundamental importância para os futuros candidatos. O desafio, nesse caso, é tornar o *site* mais visível nos *sites* dos campi, direcionando o estudante para o *site* do ingresso, facilitando o acesso às informações sobre o ingresso. Outro ponto consiste em ampliar, no guia de cursos, as informações, trazendo um pouco da natureza do curso e do perfil do egresso.

Cursos EaD: Pré-IFRS e Conhecendo o IFRS¹⁵

O Pré-IFRS é um curso EaD *on-line* gratuito, utilizando a Plataforma *Moodle*, na qual o candidato terá acesso a informações sobre o IFRS, permitindo que se familiarize com a instituição e suas possibilidades. A inscrição no Pré-IFRS é *on-line* e gratuita. O curso é dividido conforme o conteúdo programático das provas e de acordo com a modalidade do curso escolhido. O curso dá direito a um certificado. Conforme o estudante vai participando do curso, novos conteúdos são liberados. Oportuniza ao estudante um primeiro contato com a instituição. Possibilita ter acesso ao conteúdo do curso o ano inteiro e não necessariamente no período do processo seletivo. A organização do curso é bem didática e usa a metodologia da gamificação. O curso tem simulados que focam na preparação para a prova. Um dos módulos do Pré-IFRS é o Conhecendo o IFRS, que pode ser acessado em separado. Apresenta a instituição, cursos oferecidos, unidades e demais informações. É um espaço onde o estudante pode conhecer de forma clara e objetiva a instituição em que pretende ingressar. Utiliza vídeos e tem alguma interatividade. Esses são dois instrumentos que qualificam o acesso ao IFRS, mas, como são ofertados na plataforma do *Moodle*, o estudante deverá fazer um cadastro. Além disso, deverá ter acesso à internet. O desafio é disponibilizar o conteúdo, de forma aberta, estimulando uma maior participação dos estudantes.

15 Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/ead/pre-ifrs/>

Acessibilidade

Nos instrumentos de divulgação do IFRS (*site*, vídeos, redes sociais) há uma atenção na questão da acessibilidade virtual, de modo a garantir pleno acesso aos documentos. Os materiais seguem as recomendações do Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais (SALTON *et al.*, 2017), elaborado pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS. Assim, há a preocupação na descrição das imagens, no uso da fonte, no visual do texto, de modo a proporcionar um acesso pleno, facilitando a navegação por parte dos leitores de tela (programas utilizados pelas pessoas cegas), colaborando assim com a inclusão social. Os vídeos são legendados e há tradução em libras, inclusive do edital do processo seletivo.

Cotas e Ações afirmativas

A partir da Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), o IFRS passou a ofertar 50% das vagas para estudantes provenientes da escola pública, em todos os níveis e modalidades de oferta. Com a alteração proposta pela Lei nº 13.409/2016, também passou a ter cotas para pessoas com deficiência (PcD). As cotas têm percentuais específicos para estudantes de baixa renda, autodeclarados pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência, de acordo com os dados do Censo do IBGE. Além disso, em 25 de fevereiro de 2014, o Conselho Superior do IFRS aprovou a Resolução nº 022, que instituiu a Política de Ações Afirmativas do IFRS, que prevê a reserva de, no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência. O IFRS conta também com o Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf)¹⁶, sendo um setor propositivo e consultivo que media as ações afirmativas na Instituição, congregando as ações dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs),

¹⁶ Resolução nº 038, de 20 de junho de 2017, do Conselho Superior do IFRS, aprova o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) e Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs), os quais estão regulamentados em documento próprio. Tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, a defesa dos direitos humanos, o respeito às diferenças, a inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades educacionais específicas para o mundo do trabalho, a valorização da identidade étnico-racial, a inclusão da população negra e da comunidade indígena, em todos os setores, combate à homofobia, buscando a remoção de todos os tipos de barreiras e formas de discriminação. O desafio nessas práticas inclusivas é integrar esse suporte dos núcleos de ações afirmativas acompanhando o estudante já no processo de ingresso. Além disso, os núcleos têm um papel importante na orientação das comissões de ingresso discente sobre as questões referentes à inclusão, mitigando as barreiras burocráticas.

Desenvolver um Guia de Acesso para todo o IFRS

Em pesquisa realizada junto ao IFRS *Campus* Bento Gonçalves, foram estudadas as formas e as estruturas de ingresso na Instituição com o objetivo de desenvolver estratégias com vistas à melhoria do processo de ingresso discente (AMBROSINI; ESCOTT, 2019). Diante disso, foi desenvolvido um produto educacional, na forma de Guia¹⁷, com a função de facilitar o acesso, qualificando o sistema de ingresso discente, informando sobre as formas de permanência na instituição e mostrando como funciona o ensino ofertado nos cursos do IFRS *Campus* Bento Gonçalves. O Guia visa dar mais orientações para as pessoas, sobretudo oriundas de escola pública que, ao se interessarem pelos cursos, tenham um suporte, desde a inscrição até a matrícula, evitando as desistências ao longo do caminho. A pesquisa desenvolvida junto aos estudantes ingressantes e não ingressantes apontou a ne-

17 Guia de Acesso Estude no IFRS BG (AMBROSINI; ESCOTT, 2020), produto educacional disponível no repositório EduCapes: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433604>>.

cessidade de maior orientação nesse processo. A complexidade dos processos seletivos, por vezes, é um entrave para o ingresso, de modo que a própria escolha do estudante em participar do sistema de cotas, por falta de orientação, também fica prejudicada. O Guia, então, visa mitigar essas barreiras para o ingressante, a partir de uma linguagem mais acessível e em formato digital. Dessa forma, o desenvolvimento de um Guia para todo o IFRS também pode ser considerado um desafio para o desenvolvimento de processos de ingresso de maneira mais inclusiva e democrática. Além disso, o Guia é uma estratégia que visa superar a noção de acesso apenas como processo seletivo e abarca também os elementos da permanência e êxito do processo formativo.

Integrar a política de ingresso com as ações de assistência estudantil

Com relação à Política de Ingresso Discente do IFRS, dentre os princípios a serem observados nas ações da instituição, no âmbito do processo seletivo, destacam-se a necessidade de articulação com a Política de Ações Afirmativas do IFRS, bem como a conexão com a Política de Assistência Estudantil do IFRS. Dessa forma, as políticas institucionais do IFRS apontam que a assistência estudantil já deve estar vinculada desde o processo de ingresso discente, de modo que as políticas de ações afirmativas e de assistência sejam consolidadas no transcurso da vida escolar e acadêmica dos estudantes. Esse é um desafio a ser consolidado, de modo que o estudante de baixa renda, por exemplo, já na inscrição do processo seletivo, possa ser orientado quanto ao programa de assistência estudantil. Um dado importante, nesse aspecto, é o aproveitamento da documentação do cotista de baixa renda na solicitação – posteriormente como aluno – do auxílio estudantil, prática que já vem sendo utilizada no IFRS. Outros programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão também podem ser divulgados no momento do ingresso.

Da divulgação para a orientação

Além da avaliação meritocrática, o estudante depara-se com as burocracias dos editais, a dificuldade de entender as formas de ingresso e o sistema de cotas. Isso prejudica o acesso aos cursos, pois muitas pessoas acabam se inscrevendo na opção errada ou não participando do sistema de cotas por falta de informação adequada. A falta de entendimento de como funciona o processo de ingresso e o desconhecimento dos cursos e da estrutura da instituição, são fatores que demandam um processo educativo mais engajado e uma inserção maior do IFRS nas comunidades. Por isso, é necessário mudar as práticas institucionais que priorizam a simples *divulgação* para aprimorar os processos de *orientação* e conscientização, mostrando a gratuidade do ensino, as possibilidades de assistência estudantil, o sistema de cotas e a qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, que são desenvolvidas na Instituição. As estratégias de divulgação, muitas delas em redes sociais, são fundamentais para despertar o interesse dos futuros estudantes, contudo, um próximo passo seria o desenvolvimento de estratégias de orientação, conscientizando as pessoas sobre os cursos e a estrutura da instituição.

Outras estratégias de democratização do acesso utilizadas no IFRS não foram aqui abordadas, mas não deixam de ser importantes, como, por exemplo, a utilização do sorteio para ingresso nos cursos técnicos e o processo especial para ingresso de indígenas, que são práticas mais recentes e poderão ser analisadas futuramente. O trabalho das comissões de heteroidentificação também é uma prática institucional que vem sendo aperfeiçoada, motivada por avaliações internas e mudanças na legislação. Assim também o trabalho de análise socioeconômica dos candidatos de baixa renda, que estão tendo um prazo maior para realizar a matrícula, além de receberem orientação dos Assistentes Sociais. Por fim, cabe referir que os *cam-*

pi, dentro das suas particularidades, realizam ações específicas no acolhimento dos estudantes.

CONCLUSÃO: OLHAR PARA OS “VENCIDOS”

O IFRS, desde a sua criação, passou por importantes aperfeiçoamentos na área do ingresso. Pode-se dizer que foram ampliadas significativamente as oportunidades de inclusão dos estudantes que, historicamente, sobretudo na Rede Federal EPT, ficavam de fora das instituições. As novas estratégias de democratização do acesso estão promovendo a inclusão dessas pessoas. O desafio agora é mudar as estruturas internas. Isso, porque, se as práticas inclusivas ficarem somente em nível de acesso e não se desenvolverem na permanência do estudante, alterando as concepções de ensino e de aprendizagem, o êxito na formação continuará sendo filtrado pelos critérios meritocráticos.

Se substituirmos a meritocracia por formas realmente justas de promoção do acesso, permanência e êxito estaremos implicados, então, em considerar os “vencidos” do sistema, ou seja, os que ficaram de fora dos processos, que não conseguiram obter o acesso. O desafio é mudar a perspectiva: ao invés de tomarmos como fracassados ou vencidos, olharmos como detentores de dignidade e direitos. Os excluídos não estão fora porque não conseguiram entrar, mas porque lhes foi barrada a entrada. A sua existência, enquanto excluído, é, muitas vezes, o que sustenta o privilégio de poucos.

A democratização, na perspectiva que foi aqui abordada, não trata somente da inclusão de indivíduos, mas da mudança de estruturas. Enquanto as relações sociais forem desiguais, baseadas na exploração de poucos sobre muitos, a inclusão de mais indivíduos não

altera a lógica interna de funcionamento. O desafio para construção de uma sociedade democrática será transformar as instituições, baseadas no desempenho e no mérito individual, substituindo por uma lógica mais solidária e participativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, LEV de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. *In: ANJOS*; M. B. dos; RÔSAS, G. *As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Natal: IFRN, 2017. p. 13-35.

AMBROSINI, Tiago; ESCOTT, Clarice Monteiro. *Guia de Acesso Estude no IFRS BG: estratégia de orientação para melhorar o acesso ao IFRS Campus Bento Gonçalves*. Dissertação (Mestrado ProfEPT). IFRS Campus Porto Alegre, Porto Alegre: 2019. Disponível em: < <https://bitly.com/aHyoG> > Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. *Guia de acesso estude no IFRS-BG (2020)*. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433604>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: BOURDIEU, P. Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis – RJ: 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 26 abr. 2021.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda; MELO, Frederico Luiz Barbosa de. Inovações socioeducacionais e os processos seletivos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação & Tecnologia*, 15(3), 2011. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/viewFile/278/279>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica (EPT) com a universalização da educação básica. In: MOOL, J. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de Educação Profissional: uma reflexão necessária. In: MOOL, J. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SALTON, B. P.; DALL AGNOL, A.; TURCATTI, A. *Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais*. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? *Cadernos de Pesquisa*,

v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000200184&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Merten Aguiar. Democratização do ingresso na educação superior: liames com a teoria marxista. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.19, n.39, p. 409-428, mai./ago.2013a. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193528369009.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772013000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2021.

3

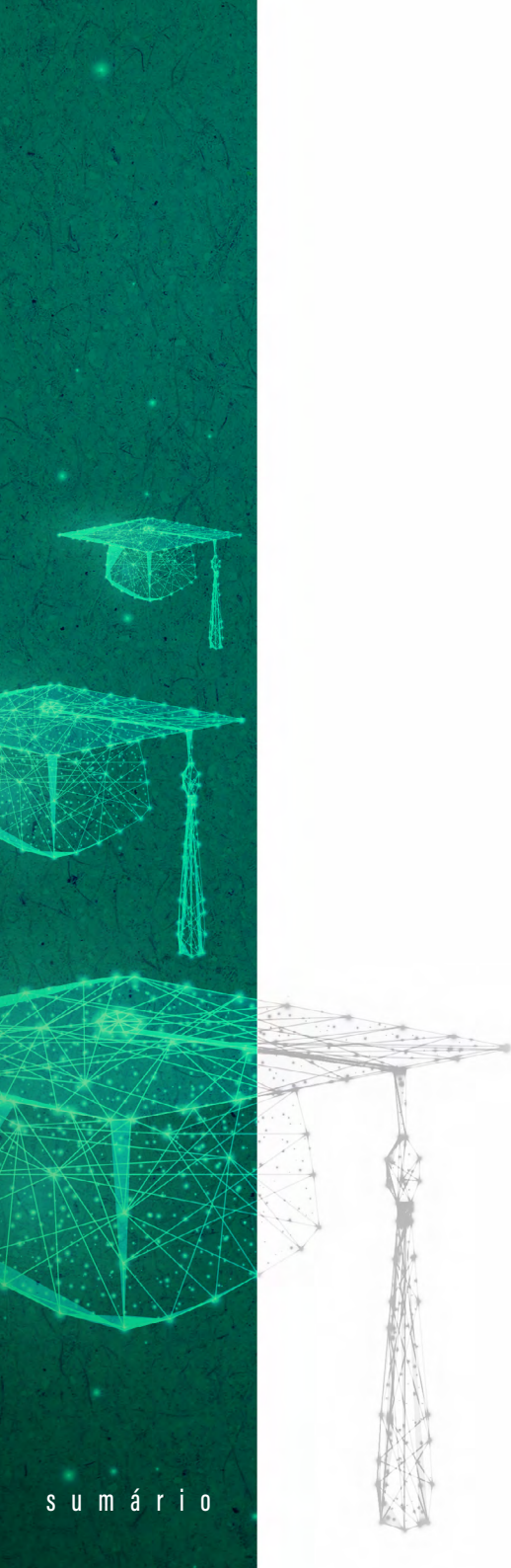
Daiane Toigo Trentin

Rosangela Ferreira

Letícia Martins de Martins

PROTAGONISMO DISCENTE EM AÇÕES DE EXTENSÃO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO





RESUMO: O presente capítulo apresenta as ações desenvolvidas pela Pró-reitoria de Extensão do IFRS com foco na permanência e êxito dos estudantes ao longo dos anos de 2019 e primeiro semestre do ano de 2021. Para tanto, é realizada uma discussão sobre a identidade da cultura jovem na atualidade como também acerca do itinerário evolutivo pelo qual o conceito de Extensão passou desde sua gênese e, na sequência, são elencadas as atividades de Extensão à luz do Plano Estratégico de Permanência Êxito dos Estudantes. Cabe ressaltar que o capítulo apresenta um debate inicial, não buscando ser categórico ao afirmar que as ações desenvolvidas promoveram a permanência e êxito, porém considera a discussão fundamental além de ensejar futuras pesquisas para avaliar a efetividade das ações aqui representadas.

Palavras-chave: Extensão; Permanência e êxito; Protagonismo discente.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem atuado no sentido de garantir o acesso e a ampliação do ensino em instituições públicas, especialmente no que diz respeito à Educação Profissional de Nível Médio e Educação Superior na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A democratização desses níveis de ensino representa uma perspectiva importante, que coloca os Institutos Federais de Educação frente ao desafio de estabelecer um olhar para os fatores intervenientes na permanência e êxito dos estudantes nos períodos esperados para a conclusão nos cursos, além da necessidade de desenvolver ações destinadas a atuar e minimizar os elementos que influenciam ou determinam a evasão dos estudantes. Na busca por reduções nos indicadores de evasão e retenção acadêmicos, as instituições de ensino são chamadas a construir seus Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito de Estudantes.

Diante dessa problemática, cabe às dimensões acadêmicas do Ensino, Pesquisa e Extensão, sustentadas no princípio de indissociabilidade, compor o conjunto de estratégias e ações do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de seus Estudantes. A partir desse cenário, este capítulo tem como objetivo promover uma discussão inicial de como a Extensão pode contribuir para permanência e êxito dos estudantes nas instituições públicas de ensino. Para tanto, são apresentadas as ações desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS que tiveram por foco o protagonismo e a formação discente nas atividades de extensão no período de 2019 o primeiro semestre do ano de 2021, após a aprovação em 2018 do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Como metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa de análise documental. Para tanto, foram utilizados documentos internos à Pró-Reitoria de Extensão para apresentar as iniciativas rea-

lizadas no período de foco da pesquisa. Aqui cabe ressaltar que esta discussão se limita a apresentar as atividades efetivadas e não trazer uma resposta taxativa que as ações promoveram a permanência e o êxito, carecendo de estudos mais aprofundados para que seja possível fazer esse tipo de inferência.

No primeiro momento, procurou-se delinear a identidade da cultura jovem na atualidade, por meio das disposições presentes no Estatuto da Juventude, de sua relação com a educação e as instituições de ensino e interação em sociedade. Estabelecidos os aspectos que caracterizam a juventude e suas interações educativas e sociais, parte-se para o estudo da evolução conceitual e dos marcos normativos contemporâneos da extensão, desenvolvido à luz do Plano Nacional de Educação e da Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 07/2018.

Por fim, apresentam-se as iniciativas institucionais extensionistas, partindo do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (PEPE) e de referenciais teóricos que defendem a importância da relação universidade/estudantes/sociedade para a construção, socialização de conhecimento e formação educativa, profissional e cidadã dos estudantes.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar os temas aqui abordados, mas espera, diante da relevância do tema, contribuir para motivar a reflexão e a geração de novos estudos que busquem demonstrar as potencialidades do fazer extensão para a formação integral dos estudantes e as estratégias de permanência e êxito nas instituições públicas de ensino.

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

O Estatuto da Juventude, instituído pela Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, define que jovem é qualquer pessoa com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. De acordo com os últimos dados do IBGE (2011), o Brasil possui 51.340.473 jovens, equivalente a 26,9% do total da população brasileira. Esse contingente de jovens tem no Estatuto da Juventude a definição de princípios que devem ser observados na elaboração de políticas públicas e nas ações direcionadas ao público jovem:

I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2013, Art. 2º).

O reconhecimento de direitos constitucionais e do Estatuto da Criança e Adolescente são aprofundados no Estatuto da Juventude, com fomento à representação e participação social, política, econômica e cultural dos jovens. Incentivo ao protagonismo, inserção nos espaços deliberativos e decisórios e reconhecimento das especificidades do público jovem são fazer parte dos propósitos deste marco regulatório. Mas quem são esses jovens? Como se processam suas relações sociais e educativas?

A globalização, os avanços tecnológicos e a cultura do consumo promoveram profundas mudanças no estilo de vida e identidade dos jovens, influenciando a forma como estes se relacionam com a

família, com o trabalho e com o sistema educacional, de modo que a juventude contemporânea não se enquadra em uma definição única e homogênea (ENNE, 2010).

A visão sociológica compreende a juventude como um período da vida, uma fase de mudança, um período de transição e preparação para a vida adulta. Esse entendimento contribui para um perfil de rebeldia, de reação dos jovens à autoridade adulta que não os reconhece enquanto sujeitos com direito a voz e que lhes nega espaços de expressão e participação social. Dessa forma, tomar como problema a forma característica e diferenciada com a qual os jovens escolhem se expressar e identificar enquanto grupo contribui para o acirramento de crises e conflitos pelas diferenças entre gerações. Nessa perspectiva, o que família e escola consideram como aspectos importantes para o convívio social encontra-se desalinhado das expectativas e desejos dos jovens contemporâneos (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 51).

Em seu estudo, Alves e Dayrell (2015) observam que o sistema econômico capitalista reconhece a juventude como grupo consumidor mas, por outro lado, cria uma desigualdade de oportunidades e precariza as relações de trabalho, afetando a capacidade dos jovens de planejarem e projetarem um futuro que contemple suas expectativas e necessidades. Perceber e compreender os fios condutores que movem as relações e estruturas da sociedade passa a ser uma necessidade para a realização de projetos de vida mais conscientes e alinhados às possibilidades de cada realidade.

Nas últimas décadas o sistema de consumo capitalista tem influenciado drasticamente o modo de vida e a relação dos jovens com a geração anterior. Esse fato é exemplificado na pesquisa de Enne (2010, p. 31) que registra o seguinte depoimento de uma aluna em suas redes sociais: “esperando minha mãe ir pra balada pra eu poder estudar”. No mesmo estudo a autora aborda como a juventude tornou-se uma mer-

cadoria consumível, objeto de desejo de uma sociedade condicionada à supervalorização do “ser jovem”.

Com esses aspectos em pauta, a juventude necessita ser compreendida como produto de múltiplas e variadas interações e experiências proporcionadas pelo ambiente em que se está inserida. A identidade juvenil é determinada por “questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais, assim como pelos interesses específicos de cada grupo” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 51).

No momento em que reproduz espaços de autoritarismo e repressão às Instituições de Ensino contribuem para invisibilizar e limitar a identidade juvenil, desconsiderando seu potencial de protagonismo no processo educacional e social. Para Martins e Carrano (2011, p. 54) “a juventude deve ser encarada como um período de construção e experimentação de possibilidades identitárias” e, por isso, as Instituições de Ensino devem adotar uma postura de escuta e investigação da expressão e diversidade da cultura jovem. Assim, uma prática pedagógica e cultural de aproximação para a relação docente-estudante deve superar relações de subordinação e dominação decorrentes de diferenças entre os estratos geracionais.

Mais que nunca é necessário que a escola supere e não reproduza posturas que negam à juventude um espaço enquanto grupo social e que não reconhecem sua diversidade. De acordo com Alves e Dayrell (2015) é preciso reconhecer a importância da subjetividade dos indivíduos, suas expectativas, características individuais, desejos e aptidões, e entender a forma como as relações e as estruturas externas influenciam suas personalidades e a elaboração de seus projetos de vida, ou a falta destes.

Nesse sentido, o espaço acadêmico desempenha um importante papel para oportunizar experiências que contribuam para que

os jovens percebam e compreendam as estruturas e conjunturas presentes na sociedade e que influenciam as vidas e oportunidades dos indivíduos. Fundamentada na premissa de interação com a realidade concreta das comunidades, a Extensão proporciona o espaço ideal para essas vivências pelos jovens, contribuindo, não apenas com a contextualização e construção do conhecimento científico, mas com a formação social e individual da juventude.

EXTENSÃO: ITINERÁRIO CONCEITUAL E CONTEMPORANEIDADE

A Extensão passou a fazer parte das ações universitárias quando o contexto cultural, econômico e político da sociedade industrial passou a demandar maior especialização por um conhecimento que, até então, restringia-se aos muros das universidades. As atividades de extensão surgem como opção para uma política de manutenção da ordem social pela minimização das relações de tensão causadas por estruturas desiguais de acesso aos meios de produção e renda. Nesse conceito inicial, a Extensão materializa-se como ações assistenciais destinadas à população pobre, agricultores e daqueles que se encontravam afastados do meio acadêmico (NOGUEIRA, 2013).

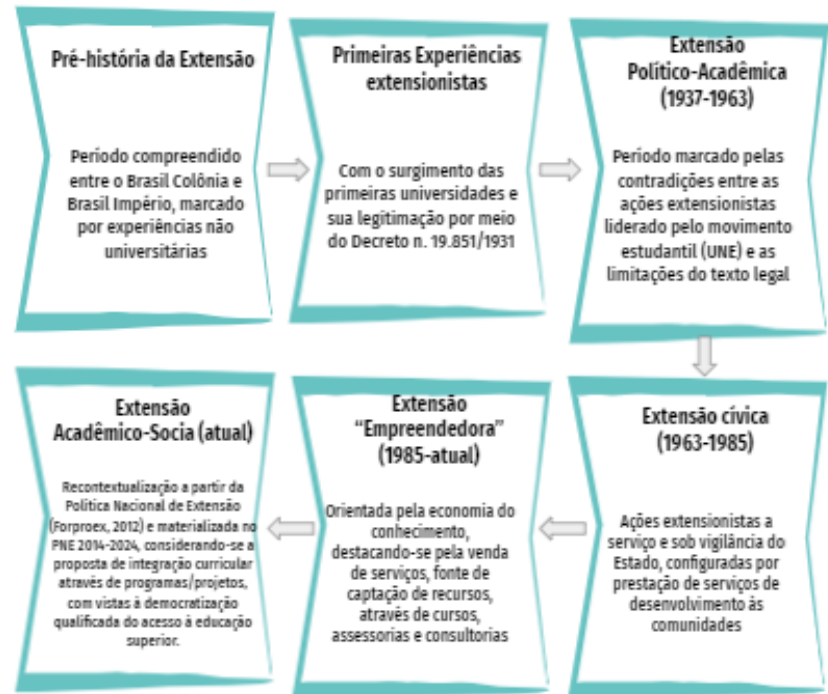
É nessa perspectiva assistencialista e de transferência unilateral de saber científico, majoritariamente por meio de conferências e prestação de serviços, que a Extensão passa a ser desenvolvida nas universidades brasileiras. A partir dos movimentos sociais da Reforma de Córdoba, ocorridos na América Latina, inseriu-se a compreensão de que as instituições de ensino superior possuem o compromisso social de atuar sobre os grandes problemas da sociedade nacional, mobilizando seu potencial acadêmico, social e cultural, por meio da extensão universitária (RIBEIRO, 2019).

Os aspectos reducionistas da prática extensionista, enquanto difusão e prestação de serviços para assistência à comunidade, são tratados por Freire (2015) no livro “Extensão ou Comunicação?”. Ao analisar o sentido semântico da palavra “extensão”, o autor entende que o fazer extensionista tomado no significado implícito ao termo - estender algo a alguém - representa uma invasão cultural, uma prática educativa de domesticação, que reduz os sujeitos a objetos e receptáculos de um conhecimento que lhes chega acabado e que não dialoga com aspectos da realidade. A obra de Freire potencializou uma reflexão conceitual da Extensão ao compreender que o fazer extensionista deve promover um intercâmbio entre saber sistematizado na academia e o saber popular das comunidades, em um processo comprometido com a conscientização social e a transformação dos envolvidos nas ações.

Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações (FREIRE, 2015, p.26).

Esse *lócus* de atuação dinâmico, problematizador e, por vezes, contraditório em interesses e finalidades, contribui para uma polissemia de significados para a Extensão expressos na cronologia de Imperatore (2019):

Figura 1 - Cronologia da extensão no cenário brasileiro.



Fonte: Imperatore (2019, p. 159).

Dois documentos norteiam os conceitos atuais de Extensão e embasam as concepções, objetivos e diretrizes destas atividades em nível nacional: I) Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada pelo FORPROEX¹⁸; e II) Resolução Nº 07/2018, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação.

18 FORPROEX: Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão.

Quadro 1 - Conceito da Extensão em documentos normativos vigentes.

DOCUMENTO	CONCEITO DE EXTENSÃO
<i>Política Nacional de Extensão Universitária 2012</i>	<i>A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p 28).</i>
<i>Resolução CNE/CES Nº 07/2018</i>	<i>A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 01).</i>

Fonte: FORPROEX (2012, p. 28) e BRASIL (2018, p. 01), grifo nosso.

Além da conceituação de Extensão, o texto da Resolução CNE/CES nº 07/2018 apresenta importantes elementos que estruturam a concepção e a prática da Extensão na Educação Superior: a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade a formação cidadã dos estudantes e a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade e a articulação entre ensino/extensão/pesquisa (MEC, 2018). Esses elementos estão presentes também nas diretrizes para a Extensão propostas pelo Fórum de Pró-reitores das Instituições de Educação Públicas Brasileiras (FORPROEX), publicadas na Política Nacional de Extensão Universitária como: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; impacto na formação do estudante e impacto e transformação social. Esses princípios, além de serem consenso entre os gestores e representantes da extensão em nível nacional, são de vital importância para a caracterização de uma ação de Extensão.

A Resolução CNE/CES nº 07/2018 regulamenta ainda a Estratégia 7 da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-

2024. Aprovado pela Lei nº13.005/2014, o PNE tem por finalidade definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação que assegurem a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, nas diferentes esferas federativas brasileiras.

O objetivo da Meta 12 é a elevação das taxas bruta e líquida de matrículas na Educação Superior. Para acompanhamento da taxa líquida de matrícula é proposto o indicador “Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior” que considera em sua fórmula de cálculo o percentual de jovens que frequentam ou que já concluíram a graduação na faixa etária de 18 a 24 anos.

Essa faixa etária de referência requer que os estudantes mantenham frequência e aproveitamento de acordo com o esperado para o percurso curricular estabelecido no Projeto Pedagógico de Curso. Logo, evasão e retenção são ocorrências indesejadas, demandando medidas de enfrentamento nas instituições de ensino.

Entre as estratégias para a Meta 12, a de número 7 preconiza assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. A efetivação desta estratégia nas instituições de ensino vem contribuir para a democratização e maximização na abrangência da extensão enquanto dimensão acadêmica, na medida que os estudantes deverão, em algum momento de sua formação, vivenciar um momento de prática extensionista.

PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES (PEPE) E AS AÇÕES DE EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

No ano de 2014 o Ministério da Educação (MEC) publica o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. No ano seguinte, em 2015, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), organizou a Nota Informativa 138 (MEC, 2015). A referida nota, preconizava que as Instituições da Rede Federal deveriam elaborar os seus Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito dos Estudantes, cujos principais objetivos seriam propor ações e estratégias que buscassem diminuir os índices de evasão e retenção dos alunos, promover ações que garantem à democratização do acesso à educação, bem como, fortalecer a atuação destas Instituições.

Aprovado em 2018 o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (PEPE) tem como objetivo principal “determinar medidas estratégicas que favoreçam o alcance de metas para a permanência e o êxito no processo de formação integral dos estudantes do IFRS”.

O PEPE inicialmente realiza um profundo diagnóstico acerca do tema e apresenta propostas de ações e metas qualitativas e quantitativas e propõe a composição de uma Comissão Interna para Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE) em cada uma das unidades do IFRS. Cada *campus* passa a contar com uma CIAAPE, cuja composição tem caráter multidisciplinar, e é formada por integrantes dos seguintes segmentos: Ensino, Extensão, Pesquisa, Desenvolvimento Institucional, Estudantes, Assistência

Estudantil, Registros Acadêmicos, Comunicação e Coordenadores de Cursos. As subcomissões atuam em inúmeras frentes na busca pela permanência e êxito dos estudantes. Nas metas qualitativas previstas no PEPE, a extensão possui ações previstas em quatro momentos, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Metas qualitativas previstas no PEPE para a Extensão.

Meta	Ação proposta
<i>Construção do Programa Institucional de Formação Continuada para Servidores (Docentes e Técnicos Administrativos) com foco na Permanência e Êxito</i>	<i>Aproximar a realidade estudada em sala de aula com o contexto do mundo do trabalho, buscando eliminar a dualidade estrutural entre educação profissional e propedêutica.</i>
<i>Acompanhamento com equipe multidisciplinar e multiprofissional</i>	<i>Estimular a criação de grupos de estudo com a participação de servidores, estudantes e comunidade. Fomentar e organizar a realização de eventos de natureza técnico-científica, artístico-cultural e desportiva para promover a aproximação da comunidade interna e externa. Promover eventos e atividades que estimulem a interação do estudante com o mundo do trabalho. Desenvolver mecanismos de interação com egressos e empresas. Aperfeiçoar mecanismos de acompanhamento com os egressos.</i>
<i>Desenvolvimento de Programas Institucionais com ações coordenadas pelas Pró-Reitorias</i>	<i>Fomentar projetos para articulação entre a teoria e a prática, a partir da implantação de programas de bolsas que envolvam Ensino, Pesquisa e Extensão. Ampliar a participação de estudantes voluntários nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Fortalecer os NEABIs, NEPGEs e NAPNEs. Ampliar o apoio à participação em eventos dos estudantes. Desenvolver espaços de discussões e relatos de experiências exitosas com os egressos, estudantes e servidores sobre a temática Permanência e Êxito dos estudantes.</i>
<i>Criação do Observatório de Permanência e Êxito de estudantes no IFRS</i>	<i>Acolher projetos de ensino, pesquisa e extensão que tratem de temas que integrem o observatório de permanência e êxito do IFRS. Sistematizar indicadores qualitativos e quantitativos de Permanência e Êxito por Pró-Reitoria. Fomentar Pesquisa voltada à Permanência e Êxito dos estudantes.</i>

Fonte: Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (PEPE), 2018.

Na perspectiva de contemplar essas metas e ações propostas no PEPE, a Pró-reitoria de Extensão vem promovendo um conjunto de ações destinadas a promover suas finalidades institucionais e auxiliar na efetivação do objetivo deste Plano, de promover uma formação integral aos estudantes do IFRS. Destacam-se essas iniciativas no Quadro 3.

Quadro 3 - Iniciativas da Extensão.

Iniciativa	Descrição
<i>Curso Mooc “Extensão para Estudantes”</i>	<i>No ano de 2020 a Pró-Reitoria de Extensão lançou um curso online tendo por público-alvo estudantes da instituição, especialmente bolsistas/voluntários em ações extensionistas. Com duração de 20 horas, o curso tem por objetivo informar e instrumentalizar os discentes da instituição acerca dos documentos e conceitos norteadores sobre a Extensão. Desde seu lançamento, já foram mais de 500 participantes inscritos.</i>
<i>Cartilha “Extensão em Ação” 2ª Edição</i>	<i>Publicada no ano de 2019 e fundamentada na Política de Extensão institucional, este material foi elaborado em parceria com o Comitê de Extensão (Coex) e tem por finalidade orientar, através de uma linguagem acessível, os extensionistas (servidores e estudantes) na compreensão, elaboração e execução de Ações de Extensão.</i>
<i>Edital IFRS Nº 09/2020</i>	<i>Concessão de Apoio Financeiro para Ações de Extensão Propostas por Estudantes do IFRS: lançado no ano de 2020, este edital tem por objetivo fomentar o desenvolvimento de projetos de extensão propostos por estudantes do IFRS a serem apoiadas financeiramente, por meio da concessão de fomento interno e de bolsas proponentes regularmente matriculados nos cursos presenciais da instituição. Na primeira edição, este edital contou com 26 ações propostas, com coordenação protagonizada por estudantes de 13 campi do IFRS.</i>
<i>Encontros de Formação para os Estudantes Membros das Comissões de Gerenciamento de Ações de Extensão (CGAEs)</i>	<i>Encontros realizados no primeiro e segundo semestre de 2019 os encontros buscaram auxiliar os discentes na compreensão dos aspectos fundantes da Política de Extensão do IFRS, no conhecimento dos fluxos e do funcionamento do setor de Extensão nos campi e o papel das CGAEs e da PROEX na instituição. Além disso, possibilitaram a discussão e o compartilhamento de ideias sobre as ações extensionistas no IFRS.</i>
<i>Bolsas de Extensão</i>	<i>Principal metodologia de incentivo para a participação dos estudantes em ações de extensão, as bolsas constituem-se importante estratégia de permanência e êxito seja pelas experiências formativas proporcionadas, seja pelo auxílio financeiro disponibilizado. Conforme dados do Portal de Indicadores da PROEX IFRS, desde 2011 foram mais de 3 mil estudantes contemplados (as) com bolsas de extensão.</i>

Fonte: Pró-reitoria de Extensão do IFRS, 2021.

Ainda, outra iniciativa importante é a pesquisa realizada por Ferreira, Trentin e França (2021), por meio de um estudo qualitativo com os estudantes de cursos de Ensino Técnico de Nível Médio e Ensino Superior do IFRS que participaram de ações de extensão. Em relação à atuação da extensão na permanência e êxito, 80,3% dos estudantes responderam que a participação em ações extensionistas como bolsistas e/ou voluntários, contribui positivamente para esta dimensão. Nas respostas negativas, ressalta-se a falta de relação entre as atividades de extensão e os conteúdos curriculares do curso, sinalizando a necessidade de efetivar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Iniciativas como as listadas acima, que possuem por escopo a participação e o protagonismo discente em ações de extensão, vêm sendo desenvolvidas em diferentes instituições públicas de ensino no Brasil e oportunizam momentos de aprendizado para além da formação técnica e de conhecimentos relativos à futura área de atuação dos estudantes. Nesse sentido, a professora Sandra de Deus (2020) destaca a importância de uma formação composta tanto pelo aprendizado adquirido no interior da universidade, como também pela atuação na comunidade e, também, a participação da extensão nesse processo educativo.

A Extensão Universitária afirma, acima de tudo, que a comunidade acadêmica não pode e não precisa estar fechada consigo mesma. Ela necessita se expandir. Ela tem esse papel e esse dever. Acima de tudo, ela sobrevive e se recria a partir do contato com essa diversidade, que é apresentada no mundo fora da universidade. A partir deste contato, o mundo, em si, transforma-se, recria-se. As pessoas também se tornam outras. Tornam-se atentas com o que ocorre socialmente em sua volta. Independentemente da sua área de atuação (seja exata, seja humanas), o estudante universitário, ao viver a experiência da Extensão, transforma-se, consegue atuar no seu trabalho de maneira muito mais consistente. (DEUS, 2020, p. 43).

Em pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) acerca da construção de um processo de aprendizagem significativo em estudantes que estão atuando em projetos de extensão concluiu-se que este princípio pode ser efetivado na medida em que a extensão for “um jeito de ser, uma maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender” (SÍVERES, 2013, p.16). O estudo encontrou importantes categorias de discussão, tais como a aprendizagem e a construção da cidadania; a aprendizagem e o alargamento do espaço de ensino-aprendizagem; e a aprendizagem para a atuação profissional. Com relação à esta última, a pesquisa aponta que a participação em ações de Extensão contribui para a formação acadêmica dos estudantes, proporcionando-lhes um conhecimento da realidade de atuação profissional ainda no meio universitário, bem como permite uma melhor relação entre teoria e prática e aquisição de diferentes habilidades profissionais, especialmente relacionadas à comunicação interpessoal e convivência. Outro destaque da pesquisa é a contribuição da prática extensionista para a aprendizagem de valores éticos-políticos-sociais e consequente fortalecimento do exercício da cidadania nos estudantes. Na percepção de Costa *et al.* (2013), desenvolver esta aprendizagem através da participação em projetos de extensão com setores da sociedade contribui para que a universidade cumpra seu papel social de construção e universalização do conhecimento, com a promoção de espaços educacionais e valorização de saberes comunitários.

Compreendendo que o processo de aprendizagem não acontece apenas dentro das instituições acadêmicas, mas na sociedade como um todo, ou, como afirma Síveres (2013, p. 23) “não se restringe a uma entidade escolar, mas envolve todos os segmentos educacionais; não se desenvolve apenas por uma metodologia, mas passa por todas as formas de construção do conhecimento”, entende-se que as ações de desenvolvidas no IFRS contribuem para potencializar a interação universidade-estudante-comunidade, para o enriquecimento

das práticas pedagógicas e para a construção de espaços de protagonismo discente.

Iniciativas que oportunizem uma atuação discente mais comprometida com sua própria formação, onde os estudantes são chamados a participar ativamente das atividades acadêmicas e tomadas de decisão nos espaços institucionais, encontram-se em alinhamento com o proposto no Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito de Estudantes, Espera-se que um maior engajamento dos estudantes no cenário educativo e social, como preconiza o Estatuto da Juventude, venha contribuir para o enfrentamento da evasão e retenção nos cursos do IFRS. Nesse sentido, compreende-se que a extensão como processo formativo, interdisciplinar e que se integra à matriz curricular dos cursos tem potencial de contribuir para a permanência e êxito dos estudantes, especialmente com a operacionalização da estratégia 12.7 do PNE e Resolução CNE/CES nº 07/2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O arcabouço conceitual define a extensão como um processo formativo estabelecido na relação universidade-sociedade, em articulação com o Ensino e a Pesquisa e onde a participação e engajamento da juventude acadêmica é condição *sine qua non* para a realização das atividades. Através da Meta 12, Estratégia 7, do PNE 2014-2024 e Resolução CNE/CES Nº 07/2018 o protagonismo estudantil é potencializado nos espaços educativos e de interação com os setores da sociedade.

Compreendendo a Extensão como dimensão promotora para a participação acadêmica em ambientes de inserção social e política, conforme preconiza as diretrizes e princípios do Estatuto da Juventude, a Pró-reitoria de Extensão do IFRS desenvolveu, a partir de 2019, ações

de modo a oportunizar espaços de autonomia, reconhecimento e desenvolvimento da cidadania para os estudantes e buscando contribuir para as ações de permanência e êxito. Acredita-se que as atividades extensionistas e, em especial, sua prática inserida na carga horária dos componentes curriculares dos cursos, podem contribuir com os objetivos do Plano de Permanência e Êxito no IFRS, com a oferta de educação na perspectiva de desenvolvimento integral do estudante e com a melhoria nos indicadores de eficiência e eficácia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. MEC: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. *Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

DEUS, Sandra de. *Extensão universitária: trajetórias e desafios*. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020. E-book.

ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. *Revista Comunicação, Mídias e Consumo*. v. 7, n. 20, p. 13-35, nov. 2010.

FERREIRA, Rosângela; TRENTIN, Daiane Toigo; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuição da extensão na perspectiva de estu-

dantes extensionistas. *I Seminário Regional Sul de Educação Profissional e Tecnológica*, 2021.

FORPROEX. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Rede Nacional de Extensão, [1999]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-Extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2020.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sinopse do censo demográfico*: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=249230>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. *Curricularização da extensão: experiências da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais*. Rio de Janeiro: Gama, 2019. 256 p.

MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação (UFES)*, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117118584004>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. A construção da Extensão universitária no Brasil: trajetória e desafios. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). *Avaliação da Extensão Universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão*. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013. p. 27-50.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. As Bases Institucionais da Política de Extensão Universitária: Entendendo as Propostas de Universidades Federais nos Planos de Desenvolvimento Institucional. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 5, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652870/0>>. Acesso em: 07 set. 2020.

4

Vanessa Faria de Souza

Tiago Rios da Rocha

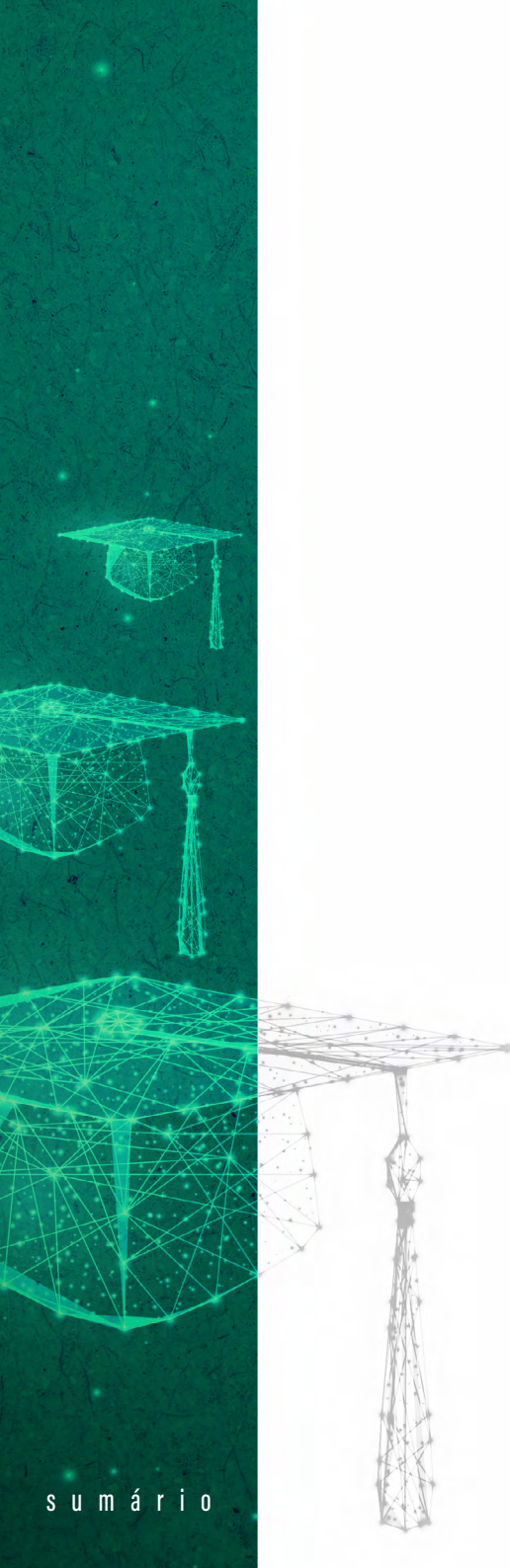
Edimar Manica

Roger Luis Hoff Lavarda

Ronaldo Serpa da Rosa

REFORMULAÇÃO CURRICULAR COMO AÇÃO PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO:

UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA NO *CAMPUS* IBIRUBÁ



RESUMO: A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS - *Campus* Ibirubá foi pensada primeiramente com a intenção de ofertar um Ensino Técnico verdadeiramente integrado ao Ensino Médio, primando pelo ensino de excelência. Todavia, essa reformulação é também uma ação que visa a permanência e êxito dos estudantes, uma vez que ao integrar de forma mais conciliada as disciplinas – da área técnica com a básica – reorganizar suas ementas, cargas horárias e períodos, bem como propor novas práticas profissionais integradoras, a realização do curso fica mais fluida, os alunos percebem a aplicação dos conceitos/conteúdos e, conseqüentemente, há maior motivação. Nesse sentido, o PPC foi reformulado de forma colaborativa, entre professores e técnicos-administrativos em educação e estudantes, e este manuscrito objetiva relatar essa ação, tendo em vista o aperfeiçoamento e melhoria do curso e seu aspecto motivacional na permanência e êxito dos estudantes. Como resultados parciais foi possível identificar maior engajamento dos alunos.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso; Reformulação Curricular; Permanência. Êxito; Engajamento.

INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso e apresenta características de um projeto, no qual devem ser definidos os seguintes componentes: Concepção do Curso; Estrutura do Curso – Currículo, corpo docente, corpo técnico administrativo e infraestrutura; Procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso; e Instrumentos normativos de apoio (composição do colegiado, procedimentos de estágio) (UFMG, 2012). No que tange ao currículo do curso, esse é organizado e estruturado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução N° 06, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013, 2018b).

Em termos gerais, o PPC rege como o curso deve ser conduzido e é muito importante no que se refere a organização das disciplinas e prioridades para os professores e Técnicos Administrativos em Educação (TAE's) vinculados ao curso, sendo esses delineamentos fundamentais para permanência e êxito dos alunos. Isso porque, um curso mal formulado, com disciplinas desorganizadas e com ementas pouco realistas, não é motivador, o que pode acarretar aos estudantes terem maus desempenhos e evadir.

Ao se falar de permanência e êxito estudantil, não há como desvincular a retenção e a evasão, desafios que vão desde a educação básica até a superior, e que interferem negativamente nos indicadores de qualidade em qualquer instituição de ensino. A evasão deve ser vista “como um fenômeno complexo e não um problema comum, uma vez que compromete o efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2014, p. 15). No Brasil, estudos organizados pela Comissão Especial para Estudo da Evasão (CEEEUPB, 1996) concluíram que:

A saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso e a evasão de instituição é entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. Por outro lado, a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão (BRASIL, 2014, p. 20).

A Comissão concluiu ainda, que as principais causas da evasão classificam-se em três grandes áreas que, por sua vez, contemplam várias dimensões. A primeira área relaciona-se aos estudantes, a outra às instituições de ensino e, a última, a questões socioculturais e econômicas.

Dessa forma, observa-se que a área em que coordenadores de curso, equipe pedagógica e professores – servidores no geral – mais podem influir e otimizar é a relacionada à instituição de ensino. Nessa perspectiva, pensando em sanar aspectos relativos em especial a instituição de ensino, no que tange a reprovação/retenção e a evasão, com foco na permanência e êxito dos alunos e com vistas na melhoria e aperfeiçoamento dos cursos, foi proposto em 2017 uma reformulação dos PPC's dos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Ibirubá*.

Essa reformulação teve como objetivo aprimorar a integração entre as disciplinas técnicas e básicas. Ademais, propiciou uma readequação das ementas dessas disciplinas, levando em consideração que os alunos deveriam ter contato com conhecimentos de disciplinas básicas, antes desses serem abordados/trabalhados, nas disciplinas técnicas, algo não otimizado no PPC anterior. Nesse sentido, foi proposta também a inserção de disciplinas estratégicas com o objetivo de sanar dificuldades observadas nos estudantes no decorrer do tempo no *Campus Ibirubá*, assim como um aperfeiçoamento das práticas profissionais desenvolvidas.

Diante do exposto, o objetivo deste manuscrito foi expor o processo de reformulação do PPC do curso Técnico em Informática In-

tegrado ao Ensino Médio do IFRS – Campus Ibirubá, com vistas na melhoria e aprimoramento do curso, evidenciando seu potencial para permanência e êxito dos estudantes no curso e apresentando uma perspectiva dos professores da área. Contudo, sem salientar de forma pessoal elementos positivos ou negativos do processo, apenas expondo suas etapas e as principais reformulações que o processo oportunizou e, por fim, destacando alguns dos resultados já alcançados com as aprimorações elaboradas.

Para isso, esse documento está organizado da seguinte maneira: primeiramente na Seção 2 é exposto como foi o processo de reformulação; na Seção 3 são apresentadas as principais alterações realizadas no PPC; na Seção 4 são evidenciados alguns resultados já alcançados; e por fim, na seção 5 são apresentadas as considerações finais e as perspectivas futuras.

PROCESSO DE REFORMULAÇÃO

O processo de reformulação do PPC foi iniciado efetivamente em 2017 e executado em etapas, sendo que a mais demorada envolveu as discussões com os professores das disciplinas técnicas e básicas, e TAE's vinculados a cada curso, bem como os estudantes que opinaram sobre as mudanças que consideraram importantes. Isso ocorreu, pois foi necessário chegar em um consenso sobre as necessidades de adequações, no estágio curricular supervisionado, nas ementas das disciplinas, assim como carga horária e período em que as disciplinas seriam ofertadas, dentre outros pontos que são destacados neste capítulo. O processo como um todo durou cerca de um ano para ser finalizado. Nesse sentido, pode-se citar pelo menos 6 etapas que compuseram o processo de reformulação do PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio:

1ª ETAPA – Conscientização da necessidade de mudança:

Essa etapa iniciou-se muito antes da decisão de uma reforma curricular mais profunda, pois já havia na equipe pedagógica um anseio de um projeto de curso que privilegiasse a integração entre a área técnica e a básica de uma forma mais harmônica. Isso porque, percebeu-se que alterações, passíveis de serem realizadas propiciariam aos alunos, por exemplo, ter acesso a conhecimentos necessários de disciplinas básicas antes da execução das disciplinas técnicas que aplicavam tais conhecimentos, mudanças simples de ordem de conteúdos nas ementas, mas importantes para os estudantes. Dessa forma, os argumentos para conscientização dos coordenadores, professores e TAE's dos cursos foram que essas mudanças poderiam diminuir os índices de reprovações/retenções dos alunos e de desistências, pois sabe-se que o desempenho ruim é um dos principais fatores de evasão, e essa reformulação poderia melhorar a qualidade dos cursos. Nesse sentido, as primeiras discussões sobre o tema foram iniciadas em 2015 e uma reformulação foi elaborada em 2016 – mas, essa foi focada no atendimento do decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que estabelecia nova carga horária das disciplinas técnicas – todavia a partir dessas alterações e da visualização das possibilidades de melhoria, foi iniciado um processo mais aprofundado de reformulação em 2017.

2ª ETAPA – Formação para os envolvidos com a reformulação do PPC: foi necessário um entendimento sobre como seriam realizadas as adequações, nesse sentido foram realizadas reuniões com a equipe pedagógica do *Campus*, e também uma palestra com professor especialista em Ensino Médio Integrado, responsável pelas reformulações efetuadas nos PPC's do Instituto Federal Farroupilha. Tais formações foram essenciais para que fosse possível entender o que era necessário alterar no currículo, em termos de otimização e integração das disciplinas.

3ª ETAPA – Planejamento da Reformulação: o Planejamento foi efetuado entre os três coordenadores dos cursos – no *Campus* Ibirubá há três cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Mecânica, Informática e Agropecuária – em conjunto com a equipe pedagógica. Nessa etapa foram realizadas discussões em termos de legislação vigente, que define principalmente carga horária e algumas ementas e disciplinas essenciais, bem como foram definidas as principais alterações que seriam propostas, para depois serem discutidas individualmente, cada uma das mudanças, com os professores, TAE's e estudantes.

4ª ETAPA – Discussão com os envolvidos no processo: Nessa etapa foram apresentadas as mudanças que foram pensadas pelos coordenadores e equipe pedagógica aos professores, técnicos e estudantes vinculados aos cursos. Primeiramente, foi feita uma tentativa de discutir com o grande grupo de professores e técnicos em conjunto, separados apenas por curso, entretanto percebeu-se não ser produtivo esse modelo de discussão. Repensando esse formato foi proposto discutir com os professores das disciplinas básicas em um momento, e das técnicas em outro momento ainda por curso, modelo que também foi pouco eficaz. Por fim, optou por discutir por área separando-se então em: exatas, humanas, linguagens, biológicas e técnicas em conjunto com os três coordenadores, separando-se apenas no que tange aos professores das disciplinas técnicas, com reuniões específicas. Esse último formato foi bastante proveitoso e oportunizou discussões muito ricas acerca de ementas, carga horária, disposição de conteúdos no decorrer dos três anos letivos, modelos de avaliação, projetos inovadores de integração entre disciplinas, Prática Profissional Integrada¹⁹, estágio curricular supervisionado e inserção de

19 A Prática Profissional Integrada (PPI) consiste em uma metodologia de ensino que visa assegurar espaço e tempo no currículo, possibilitando desta forma a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas dos cursos com a prática real do mundo do trabalho.

disciplinas estratégicas. Finalmente, as alterações pensadas foram apresentadas para os discentes que puderam opinar sobre as alterações propostas e expor suas ideias sobre as reformulações, das quais foi feito todo o possível para inclusão no PPC final, após discussão com os demais participantes do processo.

5ª ETAPA – Reformulação das Ementas pelos professores: No decorrer dessa etapa, após ficar decidido nas discussões como as disciplinas seriam reorganizadas, ficou sob a responsabilidade de cada professor a reformulação da ementa da disciplina que leciona, sendo também de sua responsabilidade elencar disciplinas e conteúdos que poderiam ser integrados. Para isso foi disponibilizado para os professores uma planilha on-line, centralizada, em que podiam verificar as ementas dos colegas, bem como as possibilidades de integração já preenchidas, dessa forma podendo compartilhar ideias ajudando e sendo auxiliados no processo, nesse sentido o coordenador do curso atuou como gestor, dando suporte para todos os envolvidos.

6ª ETAPA – Escrita do PPC: No decorrer das reuniões, partes constantes do PPC, como Introdução, Justificativa, Perfil do Egresso, dentre outros, foram sendo reescritos pela coordenadora do curso, assim quando os professores finalizaram a escrita das ementas, foi possível inserir todas no documento final formatar e submeter para avaliação.

Pela descrição pode-se perceber o caráter colaborativo da reconstrução do PPC, em que todos os envolvidos com o curso tiveram oportunidade de participar ativamente e opinar a respeito das propostas de alteração.

PRINCIPAIS REFORMULAÇÕES REALIZADAS

A principal alteração realizada foi a mudança de uma divisão em dois Núcleos – formação Básica e Técnica – para um currículo organizado a partir de três Núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico, os quais são perpassados pela Prática Profissional Integrada. Essa divisão possibilita elencar disciplinas estratégicas que auxiliam na integração entre as disciplinas convencionais vinculadas ao Ensino Médio e as disciplinas Técnicas. A descrição dos Núcleos formativos pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos Núcleos de formação.

NÚCLEO	DESCRIÇÃO
BÁSICO	<i>Caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam com os componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com os demais componentes curriculares do curso em relação ao perfil do egresso. Nos cursos integrados, o núcleo básico é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza.</i>
POLITÉCNICO	<i>Caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam os componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com os demais componentes curriculares do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração. O Núcleo Politécnico é o espaço em que se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade. Ademais, possui 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 da politécnica.</i>
TECNOLÓGICO	<i>Caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as Componentes Curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica, e que possuem maior ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais Componentes Curriculares do curso em relação ao perfil profissional do egresso. O mesmo constitui-se basicamente a partir dos componentes curriculares específicos da formação técnica, identificados a partir do perfil do egresso.</i>

Fonte: PPC do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Campus Ibirubá (2018).

Além da nova divisão das disciplinas em três núcleos foram incorporados dois campos novos a cada disciplina no PPC, no que diz respeito ao Programa por Componentes Curriculares, Ênfase Tecnológica e Áreas de Integração. O primeiro diz respeito ao que o professor da disciplina considera ser primordial que o aluno saiba, em termos de conteúdos, ao terminar a disciplina, correspondendo ao conhecimento mínimo que o estudante deve possuir para ser aprovado. Esse campo auxilia os docentes em cada oferta da disciplina na elaboração do cronograma e, principalmente, na definição das avaliações. O segundo campo elenca todas as disciplinas e possíveis conteúdos que possam ser integrados, no Quadro 2 pode ser observado um exemplo de ementa de uma disciplina do primeiro ano.

Quadro 2 – Exemplo da Ementa de uma Disciplina.

COMPONENTE CURRICULAR: Algoritmos e Programação I	
<i>Carga Horária Semanal: 4 períodos</i>	<i>Carga Horária Relógio: 133 horas</i>
Ementa	
<i>Introdução a algoritmos, tipos de dados e instruções primitivas, variáveis, constantes, operadores aritméticos, lógicos e relacionais, comandos de entrada e saída, estruturas sequenciais, estruturas de desvios, estruturas de repetição, vetores, matrizes, funções.</i>	
Objetivos	
<i>Fornecer elementos e técnicas que capacitem o estudante a construir algoritmos, através da identificação dos passos ou ações necessários para transformar um conjunto de dados de entrada em informações de resultado.</i>	
Ênfase Tecnológica	
<i>Tipos de dados e instruções primitivas, variáveis, constantes, operadores aritméticos, lógicos</i>	
Áreas de Integração	

Matemática aplicada à Informática: sistemas de numeração, lógica Proposicional, tabelas-Verdade, Cálculos Básicos, Conjuntos numéricos, Regra de três simples e composta.
Introdução à Informática: codificação de dados.
Matemática: cálculos Básicos, Estruturas Homogêneas (Vetores e Matrizes)
Física: fórmulas para cálculos (Distância, Conversões de unidades)
Física aplicada à Informática: noções Básicas de eletrônica (Corrente, voltagem, amperagem).
Língua Inglesa Técnica para Informática: termos Técnicos.
Geografia: funcionamento de GPS e Localização, Aplicativos para Localização como Google Maps e Google Earth.

Bibliografia Básica

LOPES, A. Introdução à Programação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.
MORAES, C. R. Estruturas de Dados e Algoritmos - Uma Abordagem Didática. São Paulo: Berkeley Brasil, 2001.
COSTA, L.; MOREIRA, C. Java para Iniciantes. Ciência Moderna. 2002.

Bibliografia Complementar

KATHY, S.; BERT, B. Use a Cabeça! Java. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2007.
CADENHEAD, R.; LEMAY, L. Aprenda em 21 dias Java. São Paulo: Câmpus, 2005.
FORBELLONE, A. L. V. Lógica de programação: a construção de algoritmos e estruturas de dados. 3.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
MEDINA, M.; FERTIG, C. Algoritmos e Programação - Teoria e Prática: Novatec, 2005.
VILARIM, G. O. Algoritmos: Programação para Iniciantes. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2004.

Fonte: PPC do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Campus Ibirubá (2018).

Outra importante alteração foi a inserção de três disciplinas “Chaves” no decorrer do curso, essas disciplinas foram chamadas assim por conterem conhecimentos determinantes para a formação técnica dos alunos, embora tenham sua essência na área básica. Dessa forma, elas foram pensadas para aprimorar os conhecimentos necessários para a formação técnica, essas disciplinas são:

1. **Matemática Aplicada à Informática** - que tem como objetivo desenvolver a capacidade de utilização da Matemática na resolução de problemas; ler, interpretar e utilizar representações matemáticas; procurar, selecionar e interpretar informações relativas ao problema; desenvolver raciocínio lógico,

crítico e analítico; aplicar conhecimentos e métodos matemáticos em outras áreas do conhecimento. Essa disciplina se integra com: Hardware, Sistemas Operacionais e Redes, Algoritmos e Programação, Banco de Dados, Química, Física e Física aplicada à Informática.

- 2. Língua Inglesa Técnica para Informática** - tem como objetivo desenvolver habilidades linguísticas em língua inglesa que atendam às necessidades do técnico em informática por meio da ênfase na compreensão de leitura e aprimoramento do vocabulário técnico. Essa disciplina se integra com: Algoritmos e Programação, Hardware, Projeto de Estágio, Sociologia e Língua Portuguesa.
- 3. Física Aplicada à Informática** - além de instrumentalizar os alunos, com princípios do eletromagnetismo, para a compreensão dos fenômenos do cotidiano, visa subsidiar a aplicação nos Componentes Curriculares de formação técnica. Busca compreender os conceitos da ondulatória e suas relações para o entendimento de fenômenos da óptica, da acústica e da física moderna. Essa disciplina se integra com: Sistemas Operacionais e Redes, Hardware de Computadores, Algoritmos e Programação e Matemática Aplicada à Informática.

Outra importante reformulação implementada foi o *Nivelamento na Disciplina de Inglês*, no qual os alunos ao invés de participarem das aulas nas turmas comuns (primeiro, segundo e terceiro anos), participam das turmas de inglês: *inicial*, *médio* e *avançado*. As professoras de linguagens observavam que muitos alunos já possuem conhecimentos prévios da língua inglesa, por isso elas consideraram que haveria muito mais desenvolvimento, tanto para aqueles com pouco conhecimento, como para aqueles que já dominam a língua inglesa, se esses estivessem em turmas niveladas, o que possibilita atendimentos orientados. Esse processo é bastante trabalhoso, en-

volve testes de nivelamento, mais turmas para lecionar, entretanto é mais vantajoso para os alunos. Essa afirmação foi feita pelas professoras de linguagens no decorrer das reuniões, com base na observação de uma das professoras sobre os resultados do nivelamento da disciplina de Língua Inglesa em outra instituição de ensino.

Por fim, salienta-se a inserção no PPC da *Prática Profissional Integrada* (PPI) derivou da necessidade de garantir a prática profissional nos cursos técnicos do *Campus Ibirubá*. A PPI visa agregar conhecimentos, por meio da integração entre as disciplinas do curso, resgatando assim, conhecimentos e habilidades adquiridos na formação básica e tem por objetivo aprofundar o entendimento do perfil do egresso e áreas de atuação do curso, buscando aproximar a formação dos estudantes com o mundo do trabalho. A PPI deve articular os conhecimentos trabalhados em no mínimo duas disciplinas, contemplando necessariamente disciplinas da área básica e da área técnica.

A PPI foi formulada para acontecer no decorrer dos três anos e entre os resultados esperados com a sua realização, estão: o desenvolvimento de projetos e/ou produto (escrito, virtual e/ou físico) conforme o Perfil profissional do Egresso; bem como a realização de no mínimo um momento de socialização entre os estudantes e todos os docentes do curso por meio de seminário, oficina, dentre outros. Essa prática busca acima de tudo uma formação mais completa para os estudantes, desenvolvendo tanto os conhecimentos específicos necessários para sua implementação, assim como a socialização dos resultados.

Quanto a avaliação da PPI, essa também deve ocorrer de forma integrada, assim ao final de cada prática os professores dos componentes curriculares participantes se reúnem e elaboram uma avaliação em unidade, na qual cada professor avalia os conteúdos que são específicos da sua área de integração, ou seja, de sua disciplina. Dessa forma, há uma otimização na quantidade das avaliações realizadas, e os alunos conseguem aproveitamento dos conhecimentos adquiridos

de forma completa e integral. O formato da avaliação fica a critério do professor, o qual pode realizar uma avaliação escrita, oral, apresentação de seminário, relatório técnico, artigo, projeto, ou um produto (como um *software/aplicativo*).

As alterações descritas nessa seção são algumas das principais que foram realizadas no PPC do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus Ibirubá*, na proposta de 2018, todavia foram realizadas readequações também no *perfil do curso*, no *perfil do egresso*, na *organização curricular*, no *estágio curricular obrigatório* e na *matriz curricular*. Entretanto não há espaço nesse documento para citar todas, portanto optou-se por detalhar as alterações que caracterizaram inserções, ou seja, elementos que não existiam no PPC antigo. Tais reformulações priorizam o aperfeiçoamento do curso, no sentido de ampliar os conhecimentos dos estudantes melhorando seus desempenhos, sua motivação e consequentemente a permanência e êxito desses alunos.

RESULTADOS ALCANÇADOS ATÉ O MOMENTO

Como o PPC foi aprovado no final de 2018, a primeira turma a ingressar nesse currículo foi a de 2019, à vista disso esta seção relata apenas os resultados obtidos no ano de 2019, uma vez que devido à pandemia de Covid-19, o calendário acadêmico de 2020 está suspenso e o IFRS está ofertando Atividades Pedagógicas não Presenciais. Todavia, já no primeiro ano, foi possível identificar como resultados parciais dessa trajetória um considerável engajamento dos alunos, sobretudo no que diz respeito à elaboração da PPI.

Para a construção da PPI, realizada no primeiro ano de vigência do PPC, foi primeiramente escolhido um tema norteador para a implementação do projeto, que foi “pessoas com necessidades específicas

e inclusão”, também foram selecionadas as disciplinas que seriam integradas nessa prática, que foram: Programação, Língua Portuguesa, Matemática Aplicada à Informática e Banco de Dados. Nesse sentido, várias ações foram executadas, primeiramente foram feitas algumas palestras com pessoas que têm lugar de fala sobre o tema, como o prof. Francinei Rocha Costa, professor surdo do *Campus Ibirubá*, para os alunos se sensibilizarem com o tema, ademais foram feitas sessões de curta metragem, passando filmes como o “*Cuerdas*”. Após eles se familiarizarem com a temática e pensarem em projetos inclusivos²⁰, foram inseridas oficinas para a elaboração dos produtos de informática como *softwares* e/ou aplicativos ou então eletrônicos feitos a partir de Arduíno e produtos recicláveis, e os professores das disciplinas participantes ministraram aulas vinculadas a PPI e passaram tarefas para que os alunos desenvolvessem.

No que tange às oficinas ofertadas, os projetos vinculados ao Edital *Habitat's* de Inovação do IFRS foram muito importantes, como o projeto “*Geek Maker Space: implantação de um espaço maker voltado ao ensino no IFRS Campus Ibirubá*” que oportunizou aos alunos conhecimentos básicos de linguagens de programação, eletrônica, modelagem 3D e *Design Thinking*. Em suma, os alunos tiveram contato com o tema gerador selecionado, com os conteúdos das disciplinas participantes e também, com ferramentas e técnicas para criar soluções inovadoras para situações do cotidiano de uma pessoa com deficiência. No Quadro 3 alguns resultados obtidos com a PPI podem ser visualizados.

20 Projetos inclusivos: Neste contexto, esses projetos se referem ao produto, processo, ou protótipo que os alunos desenvolveram na PPI com o objetivo de atender pessoas com necessidades específicas. Como por exemplo, os alunos poderiam desenvolver um aplicativo que traduz áudio para Libras com o intuito de incluir pessoas surdas.

Quadro 3 – Resultados da Prática Profissional Integrada (PPI).

PROJETO	IMAGEM	DESCRIÇÃO
Smart Glasses	 A photograph showing the components of a smart glasses project, including a pair of glasses, a small black electronic device, and various wires and sensors.	<i>Óculos para deficientes visuais com sensor ultrassônico que emite um sinal de alerta quando identifica um obstáculo</i>
Bengala Star Wars	 A photograph of a person using a cane that is designed to look like a Star Wars lightsaber. The cane is black with a red and blue hilt.	<i>Bengala para deficientes visuais com sensor ultrassônico que emite um sinal de alerta quando identifica um obstáculo, porém para seu uso ser mais atrativo tem uma estilização do Star Wars</i>
Luva do Thanos	 A photograph of a person wearing a yellow glove that is designed to look like Thanos's Infinity Gauntlet. The glove has several colorful buttons on the palm side.	<i>Luva do Thanos (Marvel) que identifica obstáculos e dá sinal sonoro e luminoso.</i>
Carrinho de captura de imagens	 A photograph of a small yellow and black cart with a camera mounted on top. The cart has a yellow question mark and the number '402' on its side.	<i>Carrinho montado com o intuito de ser controlado remotamente e captar imagens dos túneis de Ibirubá, pois na época estava o mistério dos túneis na cidade.</i>

Fonte: Autores (2019).

No que se refere às melhorias nas disciplinas, como foi apenas um ano com o desenvolvimento do PPC, ainda não foi possível observar avanços consideráveis, entretanto como a disciplina de Matemá-

tica Aplicada à Informática foi lecionada no primeiro ano, foi possível verificar alguns resultados positivos com relação ao desempenho dos alunos nas disciplinas de Algoritmos e Programação e Banco de Dados. Todavia, o maior resultado até o momento foi o engajamento dos alunos na PPI, o que já é um elemento bastante satisfatório.

Quanto às aprendizagens decorridas do primeiro ano de realização do PPC, ainda no que se refere a PPI, foi observado que quando ocorrer a integralização do PPC, ou seja, os três anos estiverem realizando a PPI, será necessário dividir os professores nas turmas para não sobrecarregá-los. Por exemplo, não há como o professor de Filosofia atuar em nove PPI's, simultaneamente (três projetos a cada Curso Técnico do *Campus*). Então, a solução proposta foi dividir os professores das disciplinas básicas nas PPI's, de acordo com as grandes áreas, um exemplo é se o professor de Geografia está em uma das turmas do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, o professor de História pode não atuar nessa PPI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo processo de mudança é desafiador, a mudança retira os sujeitos de sua zona de conforto e isso muitas vezes gera discussões e não permite o desenvolvimento, avanços e evoluções. No sistema educacional, a evolução deve ser uma constante, em especial pelo perfil dos alunos atuais, cada vez mais conectados, informatizados, com acesso a dezenas de dispositivos digitais e informações, ainda mais em se tratando de um curso da área de informática.

Nesse sentido, o objetivo deste manuscrito foi expor o processo de reformulação do PPC do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS – *Campus* Ibirubá com vistas na melhoria e aprimoramento do curso, apresentando uma perspectiva

dos professores da área. Contudo sem salientar de forma pessoal elementos positivos ou negativos do processo, apenas expondo suas etapas e as principais reformulações, que o processo oportunizou e, por fim, destacando alguns dos resultados já alcançados com as aprimorações elaboradas.

Evidencia-se como ponto central desse processo de reformulação, o potencial que este tem com relação a permanência e êxito dos alunos no curso, pois o foco desta reorganização foi ampliar o acesso a conhecimentos prévios nas disciplinas básicas, para então aplicar nas disciplinas técnicas. Além disso, foram criadas disciplinas “Chaves” para melhorar o entendimento de temas essenciais na área técnica. Bem como, foi implementado uma área específica denominada Politécnica, com disciplinas que dão suporte a diversas outras e têm uma grande integração. Por fim, cita-se a PPI que oportuniza o aluno ter contato com o desenvolvimento de um produto na área de informática desde o primeiro ano do curso, essa prática possibilita a integração de diversas disciplinas, sendo responsável por uma visão mais global do aluno para com o curso, elemento que tem potencial para motivar os alunos na permanência e êxito, e quem sabe até mesmo, na área de informática futuramente.

Como proposta futura, foi verificada a necessidade de a PPI ter carga horária na próxima reformulação do PPC, de forma a registrar essa atuação dos docentes de forma mais efetiva. Além disso, foi identificada a oportunidade de aliar a PPI com a Curricularização da Extensão²¹ e com isso aproximar ainda mais os alunos da comunidade externa.

21 A Curricularização da Extensão é uma estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), que foi regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a). A Resolução regulamenta a aplicação da estratégia 12.7 do PNE que traz a seguinte definição: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2018a, p. 3), bem como estabelece as diretrizes para a extensão nos cursos das instituições de ensino superior.

De acordo com a Apresentação da Curricularização da Extensão do IFRS, esse ato legislativo orienta que a extensão deve se integrar à matriz curricular, consistindo em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (IFRS, 2020). Dessa forma, a extensão pode ser consolidadas nas instituições de educação superior como uma atividade formativa, de caráter interdisciplinar e, através da indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, deve se integrar ao planejamento curricular dos cursos de graduação, de modalidade presencial ou a distância (IFRS, 2020).

As premissas de interdisciplinaridade e integração, formalizadas no conceito de extensão pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES (BRASIL, 2018a), pressupõe:

[..] que a curricularização não deve ser entendida apenas como um apêndice dentro do formato curricular tradicional, destinada unicamente a atender as exigências legais. O processo de curricularização implica a problematização e superação da fragmentação do conhecimento teórico-prático e a compreensão dos conteúdos curriculares a partir de diferentes experiências e saberes dos territórios nos quais a instituição se encontra inserida (IFRS, 2020).

Por isso, ao pensar na PPI como uma forma de Curricularização da Extensão, há uma proposta concreta de aliar um projeto que já vem demonstrando-se promissor, do qual alguns produtos já foram gerados, com uma aproximação com a comunidade no formato de ações extensionistas. Tal processo vai muito além do atendimento às exigências legais, pois apresenta grande potencial de benefício para os estudantes e comunidade externa, em termos de ações concretas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, 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: 12 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Institui Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira*. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

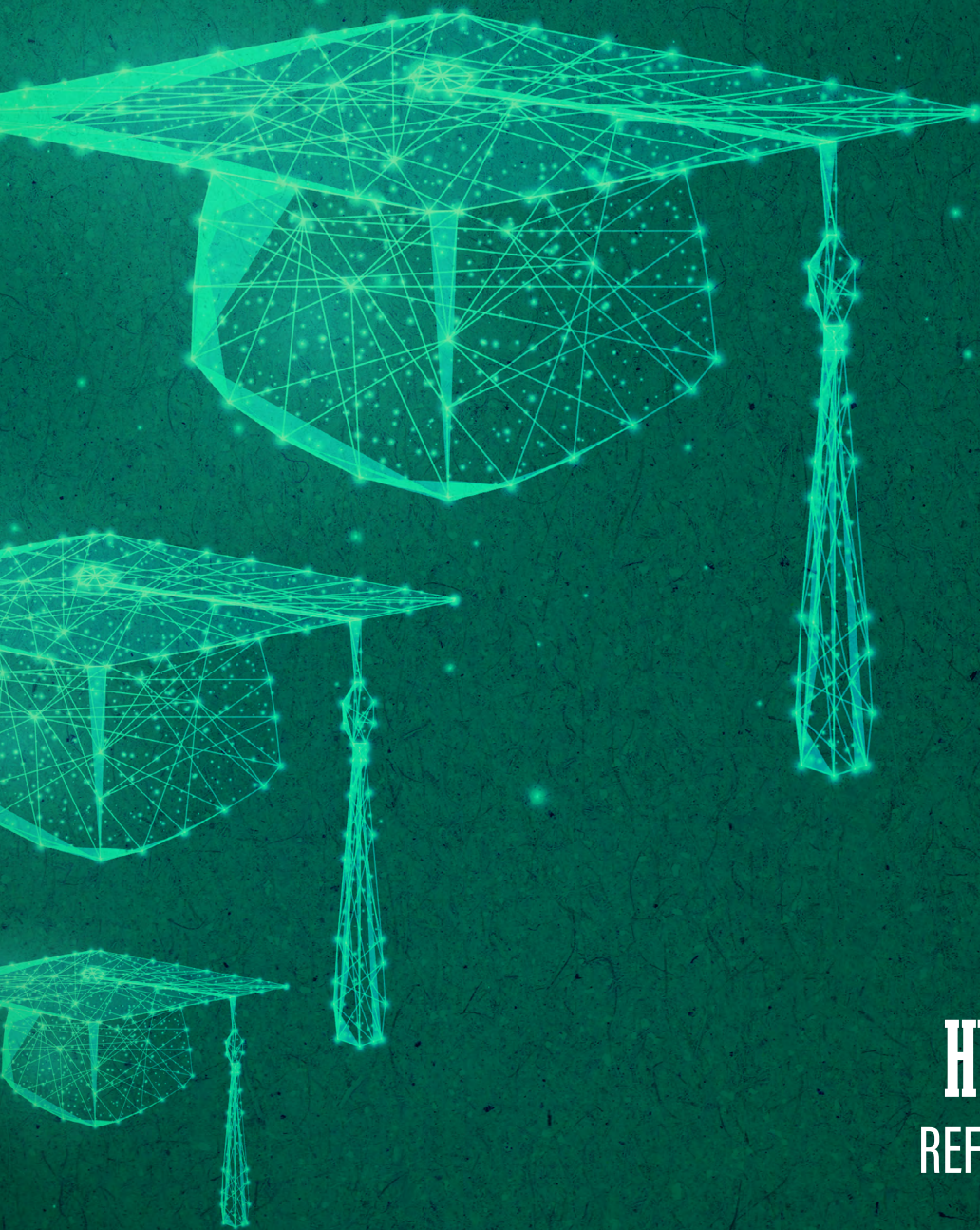
CEEEUPB, Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*, 1996. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CNCT, *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, 3. ed. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Curricularização da Extensão*. Bento Gonçalves-RS, 2020. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/extensao/curricularizacao-da-extensao/apresentacao/>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PPC, *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Campus Ibirubá*, 2018. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/ibiruba/wp-content/uploads/sites/4/2017/12/PPC.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

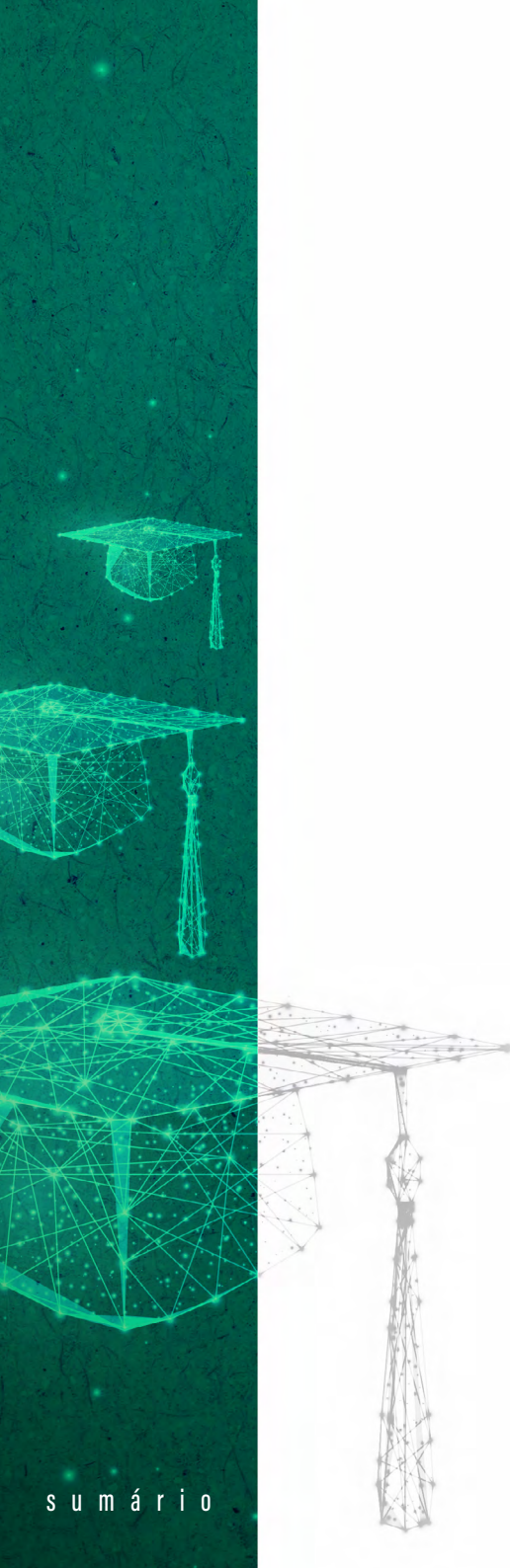
UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. *Projeto Pedagógico de Curso – PPC*. 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2021.



5

Nilo Barcelos Alves
Alexandre Vidor
Anelise D'arisbo

**PERTENCIMENTO
E FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL:
REFLEXÕES SOBRE O FUTURO
DO OBSERVATÓRIO
DE PERMANÊNCIA E ÊXITO**



RESUMO: Com foco na permanência e êxito dos estudantes, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul criou o Observatório de Permanência e Êxito, em 2018. O ponto específico que se deseja discutir nesse artigo são os próximos passos desse Observatório, com foco no alinhamento de suas ações com as decisões sobre vagas e cursos oferecidos pelo IFRS, tendo como fundamento a Teoria Crítica e apoio na Dialética Negativa como inspiração metodológica. O argumento é que, quanto maior for a sintonia entre os anseios das comunidades e a oferta dos cursos nos diferentes *campi* dos IF's, maiores são as perspectivas não só de permanência e êxito, mas de pertencimento, de emancipação, em suma, de Formação Humana Integral. Espera-se aprofundar reflexões com a pretensão de subsidiar decisões futuras do IFRS e de outras instituições que fazem parte da Rede Federal quanto ao planejamento e organização dos seus Observatórios.

Palavras-chave: Observatório; Comunidade Acadêmica; Formação Humana Integral.

INTRODUÇÃO

A permanência dos estudantes nos Institutos Federais (IF's), cumprindo todos os requisitos que vão levá-los à conclusão dos seus cursos com êxito, é fundamental para que a instituição cumpra seus objetivos, baseados na sua Lei de Criação (BRASIL, 2008), nos regulamentos do MEC e nos seus documentos internos.

Em vista disso, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) teve a iniciativa de criar o Observatório de Permanência e Êxito em 2018²², como parte de um dos objetivos estratégicos relacionados a “Resultados Institucionais” firmados no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PDI), posto que “é estratégico que o IFRS busque promover continuamente ações com foco no desenvolvimento socioeconômico, ambiental, cultural e político da comunidade” (BRASIL, 2019, p.95).

Este objetivo, em sinergia com os demais objetivos estratégicos relativos a “Pessoas e Conhecimento” e “Processos”, mostra que a instituição tem ciência da importância do diálogo entre os *campi* e suas comunidades, para “incentivar parcerias interinstitucionais públicas ou privadas”, para “buscar mais formas de interação dos *campi* com outras instituições assim como com a comunidade ou empresas”, para “aperfeiçoar critérios para criação de cursos e vagas”, desenvolvendo “o sentido de pertencimento com a comunidade, compreendendo, atendendo e antecipando demandas” (BRASIL, 2019, p.95-96).

O Observatório do IFRS iniciou suas atividades fazendo uma pesquisa com mais de nove mil alunos em que foi utilizado um questionário com cerca de cem questões visando identificar o perfil dos seus estudantes. Pode-se afirmar que o IFRS começou este trabalho

²² Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018. INSTRUÇÃO NORMATIVA PROEN Nº 11, de 21 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

olhando para dentro, para seu corpo discente, um trabalho que já se provou útil e lançou luz sobre uma série de questões fundamentais a serem trabalhadas na instituição.

É sabido que o número de inscritos, de matrículas e de egressos são cruciais, entre outras coisas, para o orçamento de cada campus, o que já justifica a criação do Observatório, ainda mais em tempos de ataques à educação pública com cortes orçamentários. Momentos como este são especialmente difíceis para a realização da educação pública, gratuita e de qualidade que os IF's se propõem a ofertar, por outro lado tornam publicações como este artigo, e o livro como um todo, ainda mais relevantes.

Nesta perspectiva, este trabalho se propõe a apresentar alguns elementos para subsidiar reflexões acerca dos próximos passos do Observatório de Permanência e Êxito do IFRS, tomando como ponto de partida o que já foi feito, este olhar para dentro, e levando em conta a sinergia destas ações com os demais objetivos estratégicos da instituição, em especial o diálogo e a interação dos *campi* com suas comunidades acadêmicas. A discussão que se propõe diz respeito ao modo como são realizados esses diálogos e interações e o reflexo disso no estabelecimento de parcerias com outras instituições, no desenvolvimento regional onde os *campi* estão inseridos e – mais importante – nas decisões sobre vagas e cursos oferecidos.

O principal argumento é o de que, quanto maior for a sintonia entre os anseios das comunidades e a oferta dos cursos nos diferentes *campi* dos IF's, maiores serão as perspectivas não só de permanência e êxito, mas de pertencimento e emancipação, em suma, de Formação Humana Integral (FHI). Considera-se aqui a FHI como uma formação completa, cidadã, que conforme Pacheco (2011), só é possível através de um “diálogo vivo entre os IF's e a realidade local e regional, sem prescindir do que existe de universal nessa realidade”; admitindo que é “na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se

torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global” (PACHECO, 2011, p. 21).

Este artigo tem a Teoria Crítica como base teórica e a Dialética Negativa como inspiração metodológica, e tem apoio em duas teses de doutorado (ALVES, 2019, D'ARISBO, 2018) e uma dissertação de mestrado (VIDOR, 2015) que tiveram o IFRS como objeto, enfocando os Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais (CS-TPG) e o papel dos IF's no desenvolvimento territorial. A Teoria Crítica busca desvelar as condições restritivas do *status quo* e centra-se nas oposições, conflitos e contradições, procurando ser emancipatória, buscando eliminar as causas das restrições (POZZEBON; PETRINI, 2013, p.2). Já a Dialética Negativa trata de evitar que uma ideia se torne uma verdade absoluta e se imponha como única e definitiva, contrapondo aquilo que é com aquilo que deveria ser. A partir da oposição entre a primazia da ideia e a primazia da realidade, a Dialética Negativa cria as condições para o esclarecimento daquilo que falta a partir das ausências (ADORNO, 2009).

Importante mencionar que as preocupações do IFRS, explícitas no seu PDI na forma de objetivos estratégicos, são também as preocupações dos autores. Com os elementos apresentados aqui, pretende-se aprofundar reflexões com a pretensão de subsidiar decisões futuras não só do Observatório do IFRS, mas de outras instituições que fazem parte da Rede Federal. A partir da base teórica e metodológica, buscamos friccionar a primazia da ideia contra a primazia da realidade, ou seja, analisar criticamente a oposição entre a concepção da oferta de Educação Profissional Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais e a evidência empírica do IFRS – retratada nas pesquisas que embasam este texto – para então aparar as arestas e chegar a possíveis alternativas de ação.

Em tempo, este texto foi produzido durante o período em que se viveu a pandemia do Covid-19, o que justifica que algu-

mas das decisões ou ações resultantes das reflexões propostas não possam ser realizadas imediatamente, mas possam ser planejadas para execução quando houver segurança sanitária. Assim, este trabalho apresenta na próxima seção uma breve justificativa e a construção dos argumentos que sustentam o objetivo proposto. Nas considerações finais são apresentadas algumas reflexões para colaborar com a missão e objetivos dos IF's a partir das ações do Observatório de Permanência e Êxito do IFRS.

OLHAR PARA FORA

Supor que, ao manter nossa atenção apenas na escola, encontraremos respostas de longo prazo para o dilema da evasão e para as realidades da pobreza e do desemprego, é algo perigosamente ingênuo. Respostas duradouras vão requerer muito mais pesquisa sobre questões econômicas, sociais e políticas, e uma reestruturação consideravelmente maior de nossos compromissos sociais (APPLE, 2000, p.116).

A citação de Apple (2000, p.116) é uma contribuição relevante para as análises que serão desenvolvidas nesta seção. As ações estratégicas e táticas do Observatório de Permanência e Êxito do IFRS só farão sentido se vislumbrarem no horizonte os objetivos maiores da Rede Federal, tais como a Formação Humana Integral (FHI), não se restringindo ao âmbito interno da instituição.

Aprofundando a reflexão, entende-se que a permanência diz respeito à evasão ou abandono. Já o êxito não se resume à conclusão do curso com o cumprimento dos requisitos previstos no Projeto Pedagógico. Para além desse requisito formal, o êxito diz respeito à Formação Humana Integral, um conceito que é muito caro aos Institutos Federais.

Nas diretrizes curriculares da Educação Profissional Tecnológica (EPT) o conceito de FHI aparece como sendo uma formação “profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”, sem perder de vista “as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental” (MEC, 2008, p.28).

A Formação Humana Integral também está na Missão do IFRS:

Ofertar Educação Profissional, Científica e Tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a **formação integral** de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (BRASIL, 2019, p.24).

Em outras palavras, os IF's têm como missão ofertar EPT sem abrir mão da “Formação Cidadã”, tal como consta no PDI do IFRS. Isso implica preparar profissionais bem capacitados não só tecnicamente, mas cidadãos emancipados e socialmente responsáveis, com capacidade de refletir eticamente acerca da própria atividade profissional e acerca dos desafios que a atual conjuntura social lhes apresenta. Trata-se de uma formação que permite ao estudante e ao egresso “reconhecer-se como agente da garantia de direitos e deveres, possibilitando, assim, sua transformação social” (BRASIL, 2019, pg. 200).

Para cumprir essa missão – desafiadora e emancipadora – é preciso reconhecer que não basta para a instituição cuidar da permanência e do êxito com a frieza dos números internos, sob o risco de parecer mais preocupada com indicadores atinentes à performance operacional do que com as suas diretrizes estratégicas. Portanto, para dar conta da sua Missão – e aqui está a chave de leitura deste texto – é crucial que a instituição, além de olhar para dentro, a partir da Reitoria,

olhe também para fora e, a partir de uma posição empática, traga a visão de toda a comunidade interessada por cada *campi* do Instituto.

Esse exercício de reposicionamento, de olhar o mundo “do ponto de vista daqueles que têm menos poder” é, em essência, “a melhor forma de compreender o que qualquer conjunto de instituições, políticas e práticas faz”, sabendo que toda instituição, toda política e qualquer prática social estabelece relações de poder nas quais algumas vozes são ouvidas e outras não (APPLE, 2003, p.244).

Assim, argumenta-se que quando estas vozes não ouvidas, que serão analisadas na próxima seção, encontrarem eco nos cursos oferecidos pelo IFRS, haverá reflexo não somente na permanência e êxito, mas também no sentimento de pertencimento e emancipação dos seus estudantes. Essas qualidades, tão desejadas para os estudantes e egressos do IFRS, farão a diferença na unidade das lutas que eles deverão enfrentar não só enquanto estudantes, mas – sobretudo – quando saírem da instituição, a partir da apropriação do seu espaço na sociedade (GRUSCHKA, 2014). Se não é para capacitar os seus estudantes a se tornarem genuinamente fazedores de história, para serem sujeitos da própria história, qual será então a principal missão dos IF's? Isso somente será possível com o envolvimento dos *campi* com as suas comunidades. Por isso, nesse contexto, é necessário ampliar o entendimento sobre o conceito de comunidade acadêmica no âmbito dos Institutos Federais.

Comunidade acadêmica ampliada e as vozes não ouvidas

Desde a concepção do projeto da Rede Federal, a ideia de diálogo intenso com as comunidades acadêmicas já aparece com destaque. A transversalidade e a territorialidade como representação da integração dos *campi* com as comunidades onde estão inseridos sempre foram pilares.

Cada IF deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda...a razão de ser dos Institutos Federais, como instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada (MEC, 2008, p. 25).

A proposta da Rede Federal visou estabelecer uma forma de diálogo com as comunidades de uma maneira diferente do que faz a universidade. A expressão de Fernando Haddad, então Ministro da Educação à época da concepção da Rede, era de que cada *campus* deveria *meter o pé no barro*, e essa expressão diz muito sobre os locais onde os *campi* foram instalados e sobre o perfil do público-alvo dos IF's.

Entretanto, a partir dos resultados de pesquisas que abordaram a comunidade acadêmica dos IF's (ALVES, 2019, D'ARISBO, 2018), verifica-se – com apoio de Apple (2000) – que “muitos membros da comunidade educacional têm sido bastante tendenciosos em relação a este tópico”, como se tivessem medo de “sujar as mãos” com a realidade diária da educação, como se tratar desses temas “poluísse” as pessoas (APPLE, 2000, p.17). Colaboram nesse sentido Silva *et al.* (2009, p.22), destacando que a proposta de EPT nos IF's requer o desenvolvimento de uma nova mentalidade, que “passa pela mudança nas relações e vínculos entre professores, estudantes, escola e comunidade”, e Apple (2000, p.116) afirmando que para uma educação verdadeiramente emancipadora é necessária “uma reestruturação consideravelmente maior de nossos compromissos sociais”.

Antes de avançar, é preciso dizer que cada *campus* tem uma realidade própria. Alguns são mais articulados e sintonizados com suas comunidades, outros mais desorganizados e distantes neste quesito (ALVES, 2019, D'ARISBO, 2018). Neste contexto é que um olhar

baseado na Teoria Crítica faz emergir uma série de elementos que merecem reflexão, através de uma comparação dialética entre a primazia da ideia – representada pela Lei de Criação e pelos documentos norteadores da instituição – e a primazia da realidade revelada pelas pesquisas que apoiam este trabalho.

Tão logo o projeto de expansão da Rede Federal saiu do papel e os primeiros *campi* dos IF's entraram em operação emergiram algumas questões que ainda hoje implicam na sintonia entre o perfil dos cursos oferecidos e o perfil das comunidades onde esses *campi* atuam, e por via de consequência na permanência e êxito dos estudantes.

Inicialmente, o grupo de servidores que ingressou via concurso, muitos oriundos das universidades tradicionais, trouxe destas para os Institutos uma mentalidade e um conjunto de valores e visões que não coadunam harmonicamente com a proposta dos IF's e ainda hoje dão causa à desmotivação, *turnover* e uma série de conflitos com consequências para o cumprimento dos objetivos da instituição. Em que pese os esforços da gestão para promover a identidade dos IF's durante os seus mais de dez anos de existência, muitos servidores ainda demonstram uma incompreensão acerca da sua proposta original, dos conceitos de EPT, dos cursos superiores de tecnologia, da verticalização, da paridade entre ensino, pesquisa aplicada e extensão, entre outras peculiaridades.

Portanto, fica para reflexão formas de desenvolvimento de uma nova mentalidade, capaz de ressignificar as relações entre servidores, estudantes e comunidades. Um dos caminhos possíveis para reestruturar os compromissos sociais no âmbito dos *campi* pode ser ampliar ainda mais a participação da comunidade acadêmica na construção dos cursos. É preciso refletir também sobre o sentimento de falta de pertencimento para com a instituição, que por vezes se observa entre estudantes, mas que não é incomum entre alguns servidores, que não

se sentem à vontade para interagir organicamente com a comunidade, sendo esta uma barreira que precisa ser vencida.

Além desta questão, é preciso resgatar um dos fundamentos da proposta político-pedagógica dos IF's que é a realização de audiências públicas para definição dos cursos, escutando as representações da sociedade na “busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional” (PACHECO, 2011, p.14). O ensino nos IF's – ao lado da pesquisa e da extensão – foi concebido para ser desenvolvido em “relação dialógica instituição-comunidade”, de onde devem emergir as demandas por “conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo e para definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais” (SILVA *et al.*, 2009, p. 44).

Na prática, verifica-se que algumas experiências de audiências públicas como forma de diálogo com as comunidades revelaram-se insuficientes ou ineficazes. Há relatos de cursos que foram criados sem audiência pública ou com audiências que não tiveram adesão por parte da comunidade. Além disso, ainda que algumas audiências tenham alcançado quórum, é crucial refletir o quanto este espaço democrático representado pelas audiências públicas se tornou um lugar onde algumas vozes são ouvidas e outras não.

Há que se considerar que há assimetria de informações entre diferentes parcelas da comunidade acadêmica, ou seja, as informações sobre os IF's e seus cursos circulam de forma escassa e incompleta através de um sistema de disseminação imperfeito, prioritariamente as redes sociais, de modo que não se tornam acessíveis a todos de maneira equitativa (GRANOVETTER, 1995). Por isso, nem todas as pessoas entendem da mesma forma a presença de um *campus* do IF na sua comunidade. Embora não esteja predeterminado que “as vozes mais ouvidas são daqueles que têm

a maior capital econômico, cultural e social, o mais provável é que isso venha a acontecer” (APPLE, 2003, p.244).

Portanto, as perguntas que ficam para reflexão quanto às audiências públicas são: o quanto o público-alvo que os IF's se propõem a atender esteve representado nas audiências públicas? Quais foram os procedimentos realizados para acessar esse público e ouvir suas múltiplas vozes e, com isso, subsidiar as decisões sobre cursos e vagas na instituição?

Importante destacar que a participação da comunidade – ou da sociedade civil, tal como consta nos documentos internos da instituição – na definição de vagas e cursos não está restrita às audiências públicas. Essas decisões passam por outras instâncias, com base na legislação e nos documentos norteadores da EPT.

O Parecer nº29/2002 do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais no nível de tecnológico, diz que “na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores” (BRASIL, 2002, p.378). A Lei de Criação prevê o diálogo com a comunidade ao tratar da estrutura organizacional dos IF's e firmar, no Art. 10º, que haverá representação da sociedade civil e de estudantes no órgão deliberativo máximo da instituição, o Conselho Superior (BRASIL, 2008).

Com efeito, como desdobramento dessas diretrizes, nos documentos internos do IFRS – como o Regimento da instituição e dos seus Conselhos de *Campus* – está prevista a participação de representantes da sociedade civil, além de servidores e discentes. Mas é preciso chamar a atenção para o fato de que, segundo o Regimento do IFRS (BRASIL, 2017a), Art. 10, XIII, o diálogo com a comunidade é atribuição privativa do Conselho do *Campus* (Concamp), que deve promover

ações que visem à participação da comunidade escolar na elaboração e execução do Projeto Pedagógico.

Contudo, na prática, é preciso reconhecer que o Concamp se ocupa principalmente com questões internas dos *campi*, ficando a participação da comunidade restrita a um único representante da sociedade civil, que obviamente não consegue responder pela ampla gama de atores que compõem a comunidade acadêmica.

Aqui é relevante destacar o conceito de comunidade acadêmica, que consta no Estatuto Geral do IFRS, Art. 36. No documento diz que a comunidade acadêmica é composta por “corpos discente, docente e técnico-administrativo” (BRASIL, 2017b, p.15). Porém, resgatando as ideias originais de concepção dos IF’s, defende-se aqui a ressignificação desse conceito, que passa a ser referido como comunidade acadêmica ampliada. Ampliada porque – para além de servidores e corpo discente – precisa agregar todas as pessoas que têm algum tipo de relação ou interesse no trabalho desenvolvido nos *campi*.

Neste sentido, a comunidade acadêmica ampliada inclui, mas não se limita a: associações de bairros, sindicatos, escolas estaduais e municipais de nível fundamental e médio, associação de produtores rurais e familiares de alunos. Além destes, obviamente, também inclui os atores que regularmente já dialogam com os *campi* dos IF’s, tais como prefeituras, câmaras de vereadores, associações comercial e empresarial. Aqui temos listados pelo menos dez diferentes atores, de modo que resta claro que a participação de um único representante da sociedade civil nos fóruns deliberativos da instituição é algo insuficiente, sobretudo com relação a decisões sobre perfil de cursos e vagas.

O IFRS, de certa forma, reconhece a precariedade do diálogo e da interação dos *campi* com suas comunidades. O PDI menciona a comunidade externa em várias passagens, ao descrever o planejamento estratégico da instituição, porém sem especificar quem são

seus representantes, sem nomear os atores. No seu planejamento estratégico, o documento mostra o diálogo com a comunidade, ou a “Integração das pessoas na instituição”, como um ponto fraqueza, e a “falta de reconhecimento da comunidade local e regional para a missão, função e importância do Instituto Federal no desenvolvimento territorial” como uma ameaça (BRASIL, 2019, p.88-89).

O presente trabalho, ao nomear os atores da comunidade com quem os autores entendem que a instituição deve dialogar, está dando um passo na direção das comunidades. Por outro lado, reconhece-se que é difícil atrair a atenção de cada um deles ao ponto de garantir suas presenças efetivas nos fóruns do IFRS, seja em audiências públicas, seja em reuniões do Concamp, imaginando que cada ator tivesse uma cadeira neste Conselho. Contudo, a solução para essa dificuldade parece já estar delineada no próprio PDI do IFRS.

No PDI há um objetivo estratégico – relativo a “Parcerias, Integração Capacitação/Qualificação e Qualidade de Vida dos Servidores” – que visa “buscar mais formas de interação dos *campi* com outras instituições assim como com a comunidade ou empresas”, que se desdobra em iniciativas que podem contornar essa dificuldade. Uma dessas iniciativas consiste em destacar um servidor responsável pelos projetos e parcerias com outras instituições e com a comunidade (BRASIL, 2019, p.102). Neste sentido, se os atores da comunidade não ocupam o espaço a eles reservado na instituição, ou não há previsão para uma participação mais representativa, a instituição deve ocupar os espaços a que tem direito na comunidade.

Como exemplo, vale citar a Nota Técnica nº 4 do Observatório do Desenvolvimento Territorial de Viamão e Entorno (SOUZA e KAPRON, 2021), que lista e analisa nove conselhos municipais, tais como o Conselho da Cidade de Viamão, além dos conselhos relativos à educação, segurança alimentar, meio ambiente, saúde, cultura, juventude, criança e desenvolvimento rural. O IFRS *Campus* Viamão, neste caso,

poderia postular uma cadeira, garantida por lei, em pelo menos quatro destes conselhos, com especial destaque para o primeiro, o Conselho da Cidade de Viamão, pela sua representatividade. Trata-se de um conselho de 35 membros, com igual número de suplentes, que tem representantes do executivo e legislativo municipal, dos movimentos populares, de empresários, de sindicatos de trabalhadores, ONG's, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e, onde o IF estaria enquadrado, "Entidades Acadêmicas, Profissionais e de Pesquisa" (SOUZA; KAPRON, 2021, p.8).

Portanto, para fomentar reflexões acerca das possíveis formas de trazer os anseios da comunidade acadêmica ampliada para dentro da instituição, há espaço para evoluir a partir da iniciativa firmada no PDI, de destacar um servidor responsável para dialogar com a comunidade, e ampliar o escopo das suas ações para mapear e ocupar os espaços existentes nas comunidades onde os *campi* do IF estão instalados, tal como no exemplo de Viamão. Na organização do *campus*, a posição deste servidor pode estar vinculada à direção geral, ao desenvolvimento institucional ou a algum fórum que represente a tríade ensino, pesquisa e extensão, sendo esta última a opção que parece ser a mais adequada. Uma projeção ideal seria que cada *campus* tivesse um Observatório próprio e pudesse trabalhar em sinergia com os demais *campi* e Reitoria. A forma de organização ou o lugar no organograma não é tão relevante quanto a função a ser exercida, que é trazer as vozes da comunidade para os colegiados de curso em momentos de elaboração ou modificação de projetos pedagógicos, sem prejuízo de outras ações desenvolvidas por estes colegiados.

A não ser que levemos esses contextos econômicos e sociais mais amplos tão a sério quanto eles merecem, ficaremos simplesmente sem condições de responder adequadamente às necessidades da juventude desse país, fornecendo-lhe apenas séries infinitas de placebos de vida curta (APPLE, 2000, p.116).

Conectando com os projetos de curso

Antes das considerações finais há uma última, mas não menos importante questão, que precisa ser trazida para o debate, porque atravessa todas as questões anteriores. Até aqui destacou-se a importância da Formação Humana Integral que, para além da permanência, é crucial para o êxito dos estudantes e egressos dos IF's. Tratou-se do perfil dos servidores e refletiu-se sobre a necessidade de ressignificação da relação entre servidores, estudantes e comunidades. Foi questionada a eficácia das audiências públicas, refletindo-se sobre o conceito de comunidade acadêmica ampliada ao nomear os atores que devem participar do processo que vai trazer as vozes das comunidades para os colegiados na hora de elaborar ou modificar um curso.

Todas estas questões são absolutamente necessárias, porém insuficientes se não tiverem reflexo nos projetos pedagógicos de curso. Reforçando a ressalva de que alguns *campi* são mais sintonizados com suas comunidades e outros menos, é preciso reconhecer que há projetos pedagógicos de curso desconectados da realidade da região do campus, com implicações na permanência e êxito dos estudantes.

Pesquisas mostram que a prática de reproduzir projetos pedagógicos já existentes em outros *campi* ou, pior ainda, nas universidades, não é incomum. Neste processo, as adaptações feitas aos projetos ocorrem mais por conta de anseios e predileções do corpo docente do que para adaptá-los às necessidades da comunidade e às realidades socioeconômicas do corpo discente (ALVES, 2019).

Em algumas situações, a elaboração do projeto pedagógico de curso tornou-se um fim em si, afastando-se da ideia genuína de projeto, como guia e lembrete diário para cada dia letivo, para cada estudante e servidor, construído com muitas mãos e participação de muitos atores. Freire (1987, p.48) já alertava que muitos projetos fa-

lham porque não levam em conta as pessoas a quem se dirigem, “a não ser como puras incidências de sua ação”.

Portanto, entendemos que a elaboração ou modificação de um projeto pedagógico de curso deve ser tratado como um momento nobre e que é importante que envolva muitas mãos. Através da participação da comunidade acadêmica ampliada, com potencial para gerar o sentimento de pertencimento e engajamento, entendemos que é possível desenvolver um projeto genuíno e pedagogicamente útil.

Por fim, uma última reflexão. É fato que muitos cursos do IFRS obtiveram boas avaliações junto ao INEP, o IGC da instituição é um dos melhores do país. Mas a base crítica deste texto nos obriga a questionar se a régua que mede os cursos superiores no país inteiro reflete o impacto que o modelo de EPT dos IF's têm nas comunidades onde são ofertados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a concepção dos Institutos Federais, como materialização de uma política pública de cunho social com consequências econômicas, não está isenta do distanciamento que surge entre o mundo do dever ser e o mundo como ele é. Entre a primazia da ideia e a primazia da realidade, qualquer instituição está sujeita a interpretações, distorções e erros.

É preciso lembrar que os IF's são uma expressão do Estado brasileiro, no qual a coordenação das instituições de educação públicas “ocorre sob forte regulação burocrática associada à forte regulação acadêmica”, de modo que “os planos estratégicos do Estado ficam em segundo plano”, porque “os objetivos traçados para o sistema

são bastante endógenos (acadêmicos) ao mesmo tempo em que a sociedade tem escassos e incipientes canais de acesso ao sistema por conta de o mesmo ser parte da estrutura burocrática do Estado” (GUERRINI, 2014, p.39).

Em respeito à base teórica e metodológica, este trabalho não traz nenhuma resposta ou verdade absoluta. O que se buscou, como recomenda a Dialética Negativa (ADORNO, 2009), foi friccionar a ideia da proposta de EPT dos IF's com a sua realidade, e com isso desenhar uma constelação de ideias para subsidiar algumas perguntas adicionais. Como ressignificar as relações e vínculos entre servidores, estudantes e comunidade? Como trazer as vozes não ouvidas para o processo de decisão de cursos e vagas? Como fazer com que essas novas relações de significado e essas novas vozes resultem em genuínos projetos pedagógicos de curso? O que isso tudo tem a ver com a Formação Humana Integral e o como isso tudo impacta a permanência e êxito dos estudantes do IFRS?

Destas questões resultam outras, para compor a constelação que este texto se propôs a desenhar. Há que se refletir sobre formas para aproveitar a força da Rede, que só no IFRS reúne mais de mil docentes e um número aproximado de técnicos administrativos. Multiplicam-se as possibilidades de trabalhos enriquecidos pela união de esforços, em fóruns *multicampi*.

Desta constelação, surge imanente a figura ampliada Observatório de Permanência e Êxito do IFRS, atualmente centralizado na Reitoria. É de se refletir sobre a possibilidade de que cada *campus* tenha um braço do Observatório ou o seu próprio Observatório, descentralizando atividades, recebendo as demandas locais e promovendo a visão da instituição para fora, a partir de uma postura empática entre cada *campi* e suas comunidades.

Assim, esperamos ter trazido à luz algumas questões para reflexão sobre os próximos passos do Observatório do IFRS. A ampliação de escopo de atuação do Observatório talvez justifique a alteração do seu nome para Observatório de Pertencimento e Êxito, quando o ciclo de processos das suas atividades se completar e chegar até os projetos pedagógicos de curso, com impacto na permanência e êxito dos estudantes, em um processo inclusivo e emancipatório. Conforme já foi dito, para além da permanência, o pertencimento, e para além do êxito, a Formação Humana Integral, a formação cidadã que

precede a formação para o trabalho, buscando através da educação para a emancipação e autonomia a construção de sujeitos críticos, conhecedores de seu papel no mundo do trabalho e nas relações de produção, comprometidos com a superação das desigualdades historicamente estruturadas (BRASIL, 2019, p.23).

Este texto não termina aqui, pois o trabalho de construção da Educação é um processo contínuo. Mais pesquisas e reflexões são necessárias para o avanço da EPT na Rede Federal. Com as reflexões trazidas aqui, esperamos ter colaborado com esta construção.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ALVES, N. B. *A formação humana integral nos cursos superiores de tecnologia em processos gerenciais: uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos*. Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- APPLE, M. W. *Política cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. *Parecer do CNE n.º 29, de 03 de dezembro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. MEC – Conselho Nacional de

Educação: Brasília – DF, 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>> . Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. *Resolução nº 054, de 15 de agosto de 2017a*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. Regimento dos Campi do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_054_17_Completa.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. *Resolução nº 44, de 27 de maio de 2014. Estatuto do IFRS*. Aprovado pela Resolução do Conselho Superior do IFRS nº 07, de 20 de agosto de 2009. Alterado pelas Resoluções do Conselho Superior do IFRS nº 44, de 27 de maio de 2014, nº 27, de 29 de março de 2016, nº 37, de 19 de abril de 2016 e nº 27, de 20 de junho de 2017b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/Anexo_Res_027_2017_Estatuto.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018*. Aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito>> . Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2019-2023*. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023>> . Acesso em: 07 mar. 2019.

D'ARISBO, A. *A trajetória dos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul: um olhar a partir da sociologia econômica*. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRANOVETTER, Mark. *Getting a job: a study of contacts and careers*. Chicago: Chicago Press, Chicago, United States, 1995.

GRUSCHKA, A. *Frieza burguesa e a educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

MEC. Ministério da Educação. *Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: MEC/SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jun. 2019.

PACHECO, E. M. (Org.). *Institutos Federais - uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

POZZEBON, M.; PETRINI, M. C. Critérios para Condução e Avaliação de Pesquisas Qualitativas de Natureza Crítico-Interpretativa. In: TAKAHASHI, A. R. W. *Pesquisa Qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013, p.51-72.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; VIDOR, A. M. (Org.). *Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões*. 1. ed. Natal-RN: IFRN Editora, 2009.

SOUZA, Alessandra de; KAPRON, Sérgio. *Conselhos Municipais de Viamão: uma Visão Geral*. ObservaViamão - IFRS Campus Viamão, Mar/2021. Nota Técnica, n.4. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/viamao/wp-content/uploads/sites/11/2021/03/NT-04.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

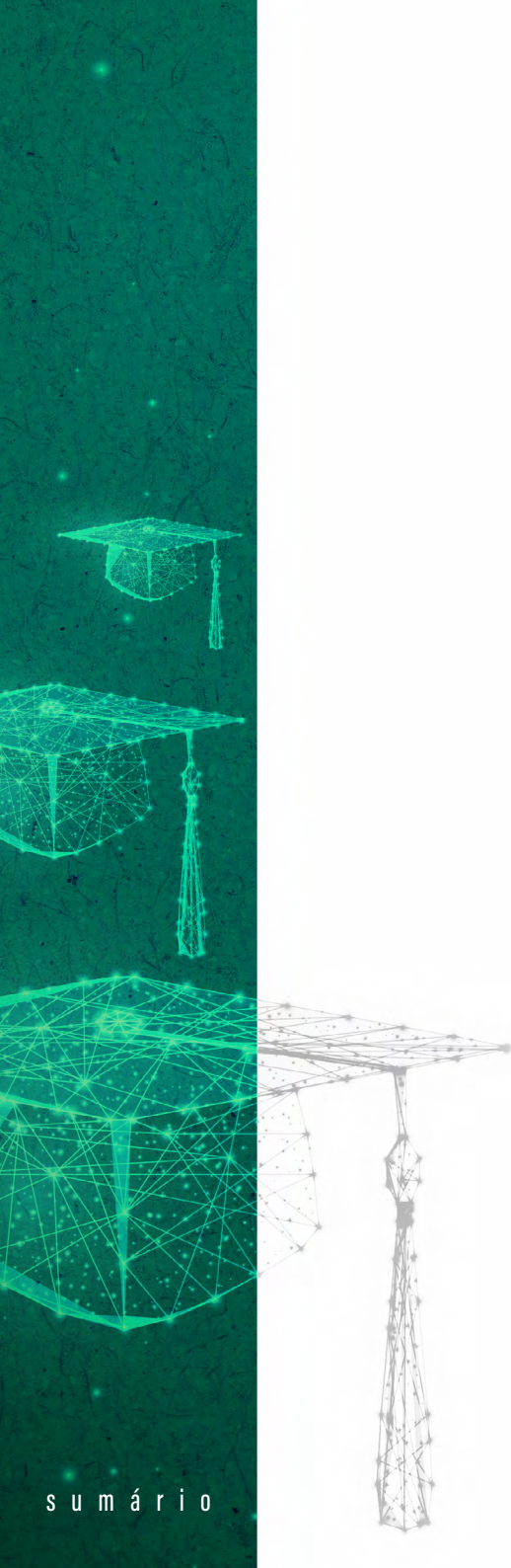
VIDOR, A. M. *Educação profissional e tecnológica: a contribuição do Instituto Federal do Rio Grande do Sul no desenvolvimento de Viamão (RS)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

6

Jaiane Parizotto
Raquel Breitenbach

**AGRICULTURA FAMILIAR
E ALIMENTAÇÃO ESCOLAR CONTRIBUEM
PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO
NO IFRS - *CAMPUS SERTÃO?***





RESUMO: O presente artigo discute a importância da oferta de alimentação de qualidade a partir do Restaurante Universitário (RU) para a permanência e êxito dos estudantes do IFRS - *Campus* Sertão. Discute-se, especificamente, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a agricultura familiar colaboram para maior qualidade dos alimentos ofertados aos estudantes e como isso influencia na permanência e êxito dos mesmos. Constatou-se que o PNAE, a partir da inclusão de alimentos da agricultura familiar regional, proporciona aos estudantes alimentos de melhor qualidade nutricional e que respeitam a cultura regional e sazonalidade produtiva. Conseqüentemente, ao terem acesso a esses alimentos no RU, os estudantes qualificam sua alimentação, o que contribui para sua permanência e êxito na instituição. Isso é potencializado pela localização rural do *Campus*, a qual impõe aos estudantes dificuldades de encontrar alimentação diversificada, saudável e com preço acessível para suas condições financeiras.

Palavras-chave: PNAE; Alimentação de qualidade; Restaurante Universitário; Qualidade Nutricional; Segurança Alimentar.

INTRODUÇÃO

Compreender as práticas alimentares, vai além da relação do alimento com os fatores fisiológicos, pois envolve também, aspectos simbólicos e culturais. Ingerir alimentos é uma atitude, bem como uma ação que permite a conexão com os significados que envolvem herança cultural, memória afetiva e momentos de sociabilidade (LIMA; NETO; FARIAS, 2015). Além de satisfazer a fome, o alimento tem a capacidade de melhorar a saúde e proporcionar prazer e bem-estar (NITZKE, 2012).

Considerando esse contexto, desde meados de 1940 algumas escolas compreenderam a importância que a prática alimentar tem para a permanência e êxito dos estudantes. Já nesse período, as escolas começaram a se organizar montando “caixas escolares”, com o objetivo de arrecadar fundos para fornecer alimentação aos alunos enquanto permaneciam na escola. O Governo Federal na época, observando os resultados dessa iniciativa, percebeu a importância da alimentação escolar para a permanência dos estudantes nas escolas, bem como para a redução da desnutrição infantil no país (CHAVES; BRITO, 2006).

Complementar a essas ações e baseado em seus resultados positivos, em 31 de março de 1955, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, assinou o Decreto Nº 37.106, que criou a Campanha da Merenda Escolar (CME). As legislações relacionadas com a merenda escolar passaram por várias modificações e melhorias até que em 1979 começou a se chamar Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), também popularmente conhecido por “merenda escolar” (SANTOS; COSTA; BANDEIRA, 2016).

Menosprezado por muitos anos, o PNAE era tratado como uma política para pobre ir para a escola, já que fornecia alimentação gratuita

para os alunos frequentemente matriculados na rede pública de ensino (FERREIRA; ALVES; MELLO, 2019). Foi através de luta social que o Programa se tornou referência mundial e atualmente contribui para a permanência e êxito de muitos estudantes nas escolas por meio da oferta de merenda escolar, contribuindo para o desenvolvimento fisiológico e cognitivo destes, melhorando hábitos alimentares e formando cidadãos (FERREIRA; ALVES; MELLO, 2019).

Considerada sua evolução histórica, foi em 16 de junho de 2009 que o PNAE teve uma importante mudança a partir da Lei nº 11.947/09, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. A referida Lei estabelece a obrigatoriedade de que, dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para alimentação escolar, seja destinado no mínimo 30% para a compra de produtos da agricultura familiar (AF) (BRASIL, 2003). Isso possibilitou abrir novos mercados para os agricultores comercializarem seus produtos e permitiu que os alunos passassem a ter acesso a alimentos mais saudáveis, de alta qualidade e preferencialmente locais (KESSLER, 2016).

Em virtude desse Programa, muitos escolares são beneficiados com a oferta de refeições saudáveis e, mais recentemente, a partir da Lei nº 11.947/09, por meio de produtos oriundos da agricultura familiar. Conseqüentemente, muitos estudantes podem permanecer na escola no horário de almoço para ingerir uma refeição com alto valor nutritivo. Isso acaba sendo mais importante em instituições localizadas em áreas mais distantes da urbanização, que muitas vezes têm acesso exclusivo a alimentos de baixa qualidade ou menos saudáveis, devido à menor diversidade de oferta (BEAULIEU; GODIN, 2012).

Essa realidade de localização distante da urbanização está presente de forma marcante no dia a dia dos acadêmicos e demais integrantes da comunidade acadêmica que frequentam as dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande

do Sul - *Campus* Sertão. O *Campus* está localizado na área rural, no distrito de Engenheiro Luiz Englert - Sertão/RS, distante 13,8 km da sede municipal. A logística do entorno do *Campus* é limitada em vários aspectos, dentre os quais se destacam as poucas opções de moradias e de locais para alimentação de qualidade. Portanto, o *Campus* tem, em seu entorno, oferta pouco diversificada ou até a inexistência de opções de alimentação pronta e saudável, que estejam dentro das possibilidades financeiras de boa parte dos estudantes.

Preocupados com essa problemática, a partir da mobilização da gestão do *Campus* e comunidade acadêmica em geral, foi criado o Restaurante Universitário (RU) como parte das ações de políticas de assistência estudantil. O RU objetiva oferecer aos discentes uma alimentação balanceada e de baixo custo, subsidiada com recurso do Governo Federal. Com isso, foram minimizados os efeitos alimentares negativos do distanciamento do meio urbano.

A partir do exposto e levando em consideração a importância do funcionamento do Restaurante Universitário, localizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão, questiona-se a importância que a oferta de alimentação de qualidade tem para a permanência e êxito dos estudantes que acessam o Restaurante Universitário (RU). A fim de esclarecer esse questionamento, o objetivo desse artigo é discutir como o RU contribui para a permanência e êxito dos alunos do IFRS - *Campus* Sertão. Especificamente se tem como objetivos: a) discutir como a qualidade nutricional dos alimentos ofertados aos estudantes influencia na permanência e êxito dos mesmos; b) discutir como o PNAE e a agricultura familiar contribuem para a qualidade dos alimentos ofertados aos estudantes.

MATERIAIS E MÉTODO

A presente pesquisa é classificada como exploratória descritiva, pois possibilita uma visão ampla acerca da importância do Restaurante Universitário, do PNAE e da agricultura familiar para a permanência e êxito dos estudantes do IFRS – *Campus Sertão* (GIL, 2008). É fundamentada no método de pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2007) e pode ser considerado um Estudo de Caso (YIN, 2015), pois teve como foco de discussão, a importância da alimentação escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão* para a permanência e êxito dos estudantes.

Instrumentos e fases da pesquisa

Como instrumentos de pesquisa utilizou-se a revisão bibliográfica e a coleta e análise de dados secundários, conforme descritos em seguida:

a) Fase 1- Pesquisa bibliográfica – Investigação em periódicos acadêmicos, com o intuito de buscar amparo científico em publicações com a mesma temática da pesquisa.

b) Fase 2- Pesquisa em dados secundários – Os dados secundários empregados foram obtidos no site oficial do IFRS – *Campus Sertão*, compreendendo o recorte temporal de 2016 a 2021, de acordo com a disponibilidade dos dados no momento da realização da pesquisa (primeiro semestre de 2021). Os dados coletados no site do IFRS – *Campus Sertão* são referentes aos relatórios de despesas²³ elaborados a partir do Tesouro Gerencial, disponibilizado em formato

²³ Maiores informações em: <<https://ifrs.edu.br/sertao/administracao-e-planejamento/relatorios-de-despesa/>>.

Word®, bem como informações históricas, chamadas públicas disponibilizadas pelo setor de compras do IFRS Campus Sertão, relatórios de refeições e relato escrito da nutricionista do IFRS *Campus Sertão*.

c) Fase 3- Após concluir as etapas anteriores, foi possível analisar os dados quantitativos e qualitativos do IFRS – *Campus Sertão*, através da tabulação dos dados, por meio de planilhas do Excel®. A partir dos dados organizados, foi possível realizar a análise crítica e responder os objetivos e problemas de pesquisa, procurando explicar como a presença do RU, com oferta de preparações com produtos da agricultura familiar e recursos relacionados ao PNAE, colabora para a permanência e êxito dos alunos no *Campus*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Histórico e importância do RU para o IFRS – *Campus Sertão*

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão* possui aproximadamente 1.500 estudantes. Estes estudantes estão vinculados aos cursos ofertados no *Campus*, quais sejam: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Subsequente, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Zootecnia, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Análise e desenvolvimento de Sistema, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental, Projeja Comércio, Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, Pós-graduação *Lato Sensu* em Teorias e Metodologias da Educação e Pós-graduação *Lato Sensu* em Desenvolvimento e Inovação.

O IFRS *Campus* Sertão está localizado em perímetro rural, distante 13,8 quilômetros da sede municipal. Esta localização dificulta o acesso dos escolares, que não possuem veículo próprio, a lojas, supermercados, padarias, restaurantes e hospital.

A fim de favorecer a permanência e êxito dos estudantes e demais integrantes da comunidade acadêmica, o *Campus* conta com o sistema de residência estudantil para alunos dos cursos de nível médio, bem como restaurante para a oferta de refeições. Com isso, está atendendo a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o direito à alimentação escolar gratuita para o nível médio em dias letivos. A fim de atender à demanda dos demais discentes da instituição, o restaurante passou por uma transformação estrutural no ano de 2017, dando lugar ao Restaurante Universitário. O RU atualmente atende toda a comunidade do *Campus*, alunos do ensino médio, graduação, mestrados, servidores e visitantes.

Para que essa transição fosse possível, em agosto de 2017 (21/08/2017 a 28/08/2017) a gestão do *Campus* na época realizou uma pesquisa de demanda, através de formulário *online*, com o intuito de identificar o real interesse da comunidade acadêmica em acessar o Restaurante Universitário. A partir das informações coletadas, de forma gradual, chegou-se a conclusão que a transformação do restaurante para RU seria de grande aceitação e importância.

No primeiro momento, foi priorizado o atendimento aos estudantes beneficiários dos grupos de vulnerabilidade do Programa de Benefícios do IFRS – *Campus* Sertão, os quais responderam o “Formulário de pesquisa de demanda para uso do restaurante” em 16/10/2017. A partir do dia 01/08/2018, com a instalação do sistema de gerenciamento e uma catraca de controle de acessos por biometria, o mesmo possibilitou o atendimento aos demais públicos (Relato da nutricionista do IFRS – *Campus* Sertão).

Atualmente os atendimentos do RU correspondem a um número próximo de 1.200 refeições/dia, compreendendo café da manhã, almoço, lanches e jantar (IFRS, 2021). Os cardápios servidos de segunda-feira a sexta-feira são elaborados pela nutricionista do *Campus* e são programados de forma que possam suprir as necessidades nutricionais diárias dos usuários, conforme percentuais estabelecidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Para essa oferta diária de refeições, o IFRS *Campus Sertão* utiliza recursos originados do orçamento geral do *Campus*, advindos da União, bem como recursos específicos relacionados ao PNAE, repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Considerando os dados relacionados ao período de 2016 a 2020, que podem ser vistos na Tabela 1, o valor médio investido na compra de gêneros alimentícios para a utilização nas preparações servidas no RU foi de R\$393.750,64 anualmente. Esses recursos, ao passo que são adequadamente gerenciados pela gestão do *Campus*, têm garantido oferta regular de refeições ao público que frequenta o RU.

Tabela 1 – Despesas com gêneros alimentícios para a utilização no RU do IFRS – *Campus Sertão*.

Ano	Valor total investido na compra de gêneros alimentícios (R\$)	Valor investido na compra de gêneros alimentícios do PNAE (R\$)	% investido na compra de gêneros alimentícios do PNAE em relação ao valor total
2016	317.344,40	115.421,85	36,37
2017	417.924,10	115.883,78	27,73
2018	713.068,27	108.899,18	15,27
2019	430.616,62	124.775,20	28,98
2020	89.799,81	31.884,52	35,51
Média total	393.750,64	99.372,91	28,77

Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios de despesas e chamadas públicas do IFRS – *Campus Sertão*.

Quando analisado o montante médio empregado na compra de gêneros alimentícios do IFRS – *Campus Sertão*, pode-se constatar que dos R\$393.750,64, 28,77% são destinos para a aquisição de gêneros alimentícios oriundos do PNAE, correspondendo ao valor médio de R\$99.372,91. Já a Tabela 2 apresenta a análise do percentual de recursos do PNAE utilizados na aquisição de alimentos da agricultura familiar no período de 2014 a 2019. Foi excluído o ano de 2020, pois neste ano o RU não atendeu os estudantes porque o *Campus* esteve com atividades remotas em decorrência da Pandemia do Covid.

Tabela 2 - Valores repassados pelo FNDE via PNAE para o IFRS - *Campus Sertão* e valores utilizados para compra direta da agricultura familiar.

Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Total repassado pelo FNDE via PNAE para o Campus Sertão (R\$)</i>	122.438,55	115.497,85	115.422,85	115.833,78	108.889,18	124.775,20
<i>Total utilizado para aquisição da AF (R\$)</i>	116.981,25	106.087,85	115.421,85	115.883,78	108.899,18	121.073,30
<i>Percentual de aquisição da AF (%)</i>	96,11%	91,85%	100%	100%	100%	97%

Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios de despesas e chamadas públicas do IFRS – *Campus Sertão*.

Analisando a Tabela 2, observa-se que em todos os anos considerados, o IFRS *Campus Sertão* utilizou acima de 90% dos recursos do PNAE para aquisição de alimentos da agricultura familiar. Ao priorizar a aquisição da agricultura familiar, o *Campus* tem contribuído para o desenvolvimento rural da região e para a qualidade das refeições ofertadas aos estudantes.

Qual a relação do PNAE e da agricultura familiar com a permanência e êxito dos estudantes?

Caracterizado como espaço de convivências e interações sociais, o ambiente escolar vem sendo visto como um terreno fértil para se implantar ações e estratégias de promoção da saúde e nutrição. Quando ações de incentivo ao desenvolvimento saudável são realizadas, promovem melhorias na qualidade de vida dos estudantes (GABRIEL *et al.*, 2011).

A alimentação fornecida pelas escolas é imprescindível para a evolução psicofísica dos estudantes, podendo auxiliar nos aspectos: físico motor, intelectual, afetivo emocional, econômico e social, colaborando para que o indivíduo possua condições satisfatórias para aprender (FONSECA; CARLOS, 2015). A escola, somado a oferta, estabelecida por lei, de uma merenda escolar com alimentos saudáveis, têm papel essencial na formação cognitiva dos estudantes. A merenda escolar pode contribuir para uma vida saudável e um rendimento escolar satisfatório (FNDE, 2017).

Alimentação saudável, para o Ministério da Saúde (2015), é aquela baseada em práticas alimentares que assumem a relevância social e cultural dos alimentos. Gestores e nutricionistas compactuam com o Ministério da Saúde quando fornecem aos estudantes alimentos provenientes da agricultura familiar (MACHADO *et al.*, 2020).

Salienta-se que, com a criação do PNAE e, especialmente a partir da Lei nº 11.947/2009, às cadeias curtas de abastecimento alimentar ganharam maior relevância, pois aproxima produtores e consumidores, reduzindo a participação de agentes intermediários durante o processo de aquisição de alimentos (LOPES; BASSO; BRUM, 2019). Isso possibilita que agricultores familiares forneçam produtos para a alimentação escolar com qualidade superior aos produzidos em gran-

de escala ou industrializados (fabricados, essencialmente, com adição de sal ou açúcar). A Lei também permitiu abrir novos mercados para os agricultores familiares e aquisição de produtos de maior qualidade para as escolas, criando possibilidades de preparar refeições saborosas e saudáveis, com produtos mais frescos e locais (BONEZ, 2015).

A agricultura familiar propicia para as escolas alimentos com frescor e respeitando o período sazonal (VIEIRA *et al.*, 2020). Destarte, a agricultura familiar contribui para a segurança alimentar e nutricional (SAN) dos escolares, garantindo a oferta de alimentos que estimulem a formação de hábitos alimentares saudáveis, respeitando a cultura e as práticas alimentares regionais (FNDE, 2017).

Este processo é contrário ao tradicional caminho de consumo que a população adotou nas últimas décadas. Com a industrialização e os conglomerados agroindustriais, as pessoas passaram a distanciar-se da produção, adquirindo seus alimentos diretamente nos mercados, não conhecendo as técnicas utilizadas para o seu cultivo, se preserva o meio ambiente e se é obtido de maneira saudável (SELING, 2011). Com a instituição do PNAE, essa realidade vem se modificando, visto que o mesmo incentiva e prioriza a aquisição de alimentos da agricultura familiar, orgânicos, diversificados e *in natura*, por serem nutricionalmente balanceados, saborosos e apropriados, originados de um sistema alimentar social e ambientalmente sustentável (COSTA *et al.*, 2017).

Diante disso, o desenvolvimento de Políticas Públicas e programas como o PNAE estimulam a abordagem de temas como nutrição, incorporando melhores hábitos e atitudes de alimentação. Ainda, promovem o desenvolvimento da agricultura familiar, por meio de leis que exijam a aquisição de produtos deste setor. Por isso, devem ser estudados e levados ao conhecimento da população em geral (SOBRAL; COSTA, 2008).

No estudo de Soares *et al.* (2017), essas políticas públicas que articulam alimentação escolar e agricultura familiar, vêm estimulando a alimentação saudável nas escolas. Proporcionam aumento da disponibilidade e variedade de alimentos saudáveis nos cardápios escolares e, especialmente, contribuindo para a permanência e êxito dos estudantes. Com o aumento da quantidade e variedade de alimentos de origem vegetal, animal, frescos e orgânicos (COSTA *et al.*, 2017), foi reduzida a oferta de alimentos processados nas escolas atendidas pelo PNAE e que priorizam alimentos da agricultura familiar (SOARES *et al.*, 2017). Tal resultado é positivo, pois incentiva a adoção da alimentação saudável, com alimentos variados e com segurança nas aquisições (FERIGOLLO *et al.*, 2017).

Considerados esses aspectos mencionados, pode-se atestar também, que a alimentação de qualidade é um elemento central para a permanência e êxito dos estudantes (QUEIROZ, 2006; ANDRADE; TEIXEIRA, 2017). A sua importância é ainda maior para os estudantes vinculados aos cursos com horário integral (manhã e tarde), já que comumente precisam almoçar entre uma aula e outra e têm pouco tempo para se deslocar e fazer o preparo das refeições com qualidade. Esta situação é recorrente no IFRS *Campus* Sertão, visto que a maioria dos cursos têm horário integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fazer algumas discussões acerca da importância da oferta de alimentação de qualidade para a permanência e êxito dos estudantes que acessam o Restaurante Universitário (RU) no IFRS - *Campus* Sertão. A partir destas discussões foi possível refletir sobre as situações específicas do *Campus* Sertão e destacar a importância que o RU tem para a qualidade de vida dos estudantes.

Ao terem acesso ao RU, os estudantes passaram a ter acesso diariamente a alimentos de qualidade. Tais alimentos são, majoritariamente, provindos da produção do *Campus* e da agricultura familiar regional, o que permite aos estudantes acesso a alimentos frescos, saudáveis e que respeitam a regionalidade e sazonalidade produtiva. Nesse contexto, destaca-se a importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o qual incentiva a aquisição de produtos da agricultura familiar o que contribui para a qualidade dos alimentos ofertados aos estudantes.

A permanência e êxito dos estudantes, especialmente pelas características de localização do *Campus* Sertão, são fortalecidas pela disponibilidade de alimentação de qualidade dentro do *Campus*. Sem o RU, os estudantes se alimentavam aquém das necessidades nutricionais, seja pela escassa disponibilidade local ou pela dificuldade financeira.

Ressalta-se como uma limitação deste trabalho, o fato de não ter entrevistado mais pessoas envolvidas com o processo, incluindo aquelas pertencentes ao público-alvo principal: os estudantes. Por esse aspecto, fica como sugestão para pesquisas futuras, que um maior número de envolvidos, incluindo estudantes, sejam ouvidos, podendo mapear detalhadamente os benefícios e desafios para permanência e êxito destes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 512-528, Aug. 2017.

BEAULIEU, Dominique; GODIN, Gaston. Ficar na escola para almoçar em vez de comer em restaurantes de fast-food: resultados de um estudo quase

experimental entre alunos do ensino médio. *Nutrição de Saúde Pública*, v. 15, ed. 12, pp. 2310-2319, 2012.

BONEZ, Juliane. *Agricultura familiar melhora alimentação de alunos da rede pública*. Ministério da cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Disponível em: <<https://erpac.com.br/leitura/1317/agricultura-familiar-melhora-alimentacao-de-alunos>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução n.01, de 16 de janeiro de 2003*. Estabelece critérios para o repasse dos recursos financeiros à conta do PNAE, previstos na medida provisória n.2, de 24 de agosto de 2001. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/pnae/index.html>>. Acesso em: 27 jan. 2021

BUDKE, Jean Carlos. *Plano de manejo do parque natural municipal de Sertão Rio Grande Do Sul – (Meio Físico-Flora de Samambaias)*. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325582065_PLANO_DE_MANEJO_DO_PARQUE_NATURAL_MUNICIPAL_DE_SERTAO_RIO_GRANDE_DO_SUL_-_Meio_Fisico-Flora_de_Samambaias>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CHAVES, Lorena Gonçalves; BRITO, de Rafaela Ribeiro. *Políticas de Alimentação Escolar*. Brasília: Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília, 2006. p. 88.

COSTA, Carlyanne do Nascimento; CAPELLI, Jane de Carlos Santana; ROCHA, Camilla Medeiros Macedo da; MONTEIRO, Gina Torres Rego. Disponibilidade de alimentos na alimentação escolar de estudantes do ensino fundamental no âmbito do PNAE, na cidade de Codó, Maranhão. *Cad. Saúde Colet.*, Rio de Janeiro, v.25, n.3, p.348-354, 2017.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERIGOLLO, Daniele; KIRSTEN, Vanessa Ramos; HECKLER, Dienifer; FIGUEREDO, Oscar Agustín Torres; PEREZ-CASSARINO, Julian; TRICHES, Rozane Márcia. Aquisição de produtos da agricultura familiar para alimentação escolar em municípios do Rio Grande do Sul. *Rev. Saúde Pública*. v.51, p.6, 2017.

FERREIRA, Helen Gonçalves; ALVES, Rodrigo Gomes; MELLO, Sílvia Reis Pereira. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação e aprendizagem. *Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro*. v. 22, n°. 44, p. 90-113, 2019.

FONSECA, Auremary Nazareth Gomes; CARLOS, Jose. Merenda escolar: um estudo exploratório sobre a implementação do programa nacional de

alimentação na escola – PNAE, na Unidade Integrada Padre Newton Pereira em São Luís. In: *Anais. XII Congresso Nacional de Educação*, Paraná, 26 a 29 out. 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Boas práticas de agricultura familiar para a alimentação escolar. *Brasília: FNDE*, p. 182, 2017. Disponível em: <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/agricultura_familiar/caderno_boas_praticas.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Histórico*. 2020. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

GABRIEL, Cristine Garcia; RICARDO, Gabriela Dalsasso; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; CORSO, Arlete Catarina Tittoni; ASSIS, Maria Alice Altenburg de; Di PIETRO, Patrícia Faria. Alimentos comercializados nas escolas e estratégias de intervenção para promover a alimentação escolar saudável: revisão sistemática. *Rev. Inst. Adolfo Lutz*, v.70, n.4, p.572-583, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IFRS CAMPUS SERTÃO. *Histórico*. 2020. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/sertao/institucional/historico/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

IFRS CAMPUS SERTÃO. *Relatório de Despesas*. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/sertao/administracao-e-planejamento/relatorios-de-despesa/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

KESLLER, Mariele Juliane. *Agricultura familiar e benefícios do PNAE para os produtores de Cerro Largo/RS*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação), Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo, Cerro Largo, p. 1-63, 2016.

LIMA, Romilda de Souza; NETO, José Ambrósio Ferreira; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. *Revista Demetra*, v. 10, n.º. 3, p. 507-522, 2015.

LOPES, Indaia Dias; BASSO, David; BRUM, Argemiro Luís. Cadeias agroalimentares curtas e o mercado de alimentação escolar na rede municipal de Ijuí, RS. *Interações*, Campo Grande, v.20, n.2, p.543-557, abr./jun. 2019.

MACHADO, Taisa C.; BORGES, Cleide Cristina A.; MENDONÇA, Flávia C.R.; OLIVEIRA, Barbara Cristina E. P. D. *Agricultura familiar no cardápio*

da merenda escolar: importância de uma boa higienização para garantir a segurança dos alimentos. 2020. Disponível em: <<https://foodsafetybrazil.org/agricultura-familiar-merenda-escolar-higienizacao-alimentos/>>. Acesso em: 16 set. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Alimentação saudável*. Biblioteca Virtual em Saúde, 2015. Disponível em: <<http://bvsmis.saude.gov.br/dicas-em-saude/414-alimentacao-saudavel>>. Acesso em: 16 set. 2020.

NITZKE, Julio Alberto; THYS, Roberta; MARTINELLI, Sônia; OLIVERAS, Lina Yamachita; Augusto-RUIZ, Walter; PENNA, Neidi Garcia; NOLL, Isa Beatriz. Segurança alimentar – retorno às origens? *Revista Braz. J. Food Technol.*, IV SSA, p. 2-10, 2012.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 64(147), 38-69, 2006.

SANTOS, Dos Sérgio Ribeiro; COSTA, Maria Bernadete de Sousa; BANDEIRA, Geovanna Torres de Paiva. As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). *Revista salud pública*. v. 18, nº.2, p. 311-322, 2016.

SELING, Roberto. *Por que é importante conhecer a origem de nossos alimentos?* Associação Agroecológica de Teresópolis. 2011. Disponível em: <<http://feiraagroecologicateresopolis.blogspot.com/>>. Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, Panmela; MARTINELLI, Suellen Secchi; MELGAREJO, Leonardo; CAVALLI, Suzi Barletto; DAVÓ-BLANES, Mari Carmen. *Using local family farm products for school feeding programmes: effect on school menus*. *British Food Journal*, v.119, n.6, 2017. p.1289-1300.

SOBRAL, Francine; COSTA, Vera Mariza. Programa Nacional de Alimentação Escolar: sistematização e importância. *Alim. Nutr.*, Araraquara. v.19, n.1, p.73-81, 2008.

VIEIRA, Eilamaria Libardoni; BASSO, David; KRÜGER, Nathalia Rosa. Aquisições da agricultura familiar e qualidade dos alimentos fornecidos na rede escolar municipal de Catuípe/RS. *Desenvolvimento Regional em debate*, Contestado. v.10, p.461-489, 2020.

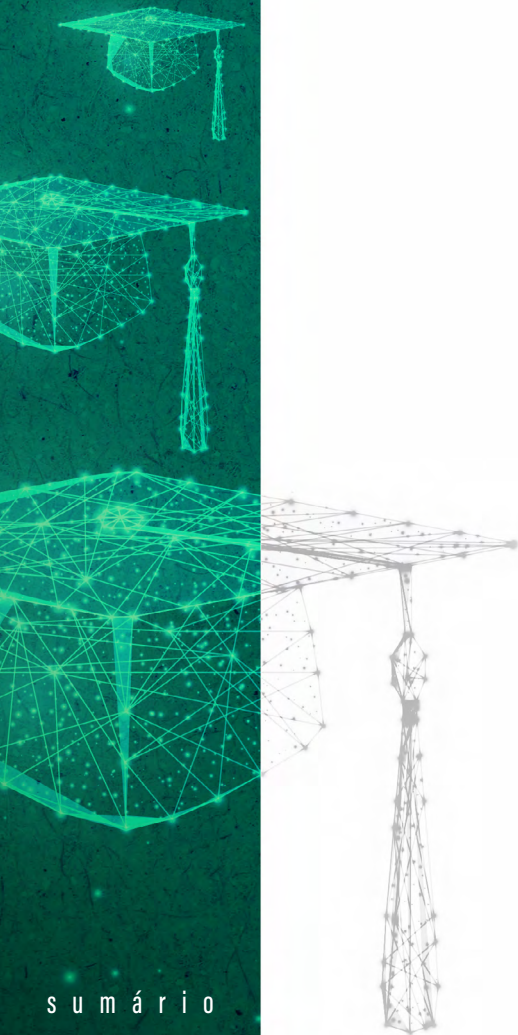
YIN, Robert. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



7

Ana Paula de Almeida
Vanessa Bugs Gonçalves
Talita Luiza de Medeiros Ferro
Mikhaél Braga Meinke

OS DIFERENTES OLHARES SOBRE O PROGRAMA DE BENEFÍCIO ESTUDANTIL NO IFRS - *CAMPUS* IBIRUBÁ



RESUMO: A presente pesquisa situa-se na área de gestão e avaliação das políticas públicas, vinculada ao Programa de Benefício Estudantil. Como objetivo geral analisa a efetividade do Programa de Benefício Estudantil no IFRS - Campus Ibirubá, a partir do olhar de diferentes sujeitos. Para tanto, o trabalho visa a identificar as contribuições e os desafios do programa de benefício estudantil. A metodologia utilizada tem como fundamento a abordagem quali-quantitativa na avaliação das políticas de Educação. Trata-se de um estudo de caso envolvendo diferentes sujeitos que compõem o programa de benefício estudantil, envolvendo estudantes beneficiários e equipe de profissionais da Assistência Estudantil. Os instrumentos da pesquisa compreendem: Análise bibliográfica e documental, Questionário on-line e Análise de Dados. Dessa forma, propõe-se ampliar os olhares acerca do programa de benefício estudantil, observando seu alcance, no que concerne aos objetivos propostos enquanto uma política de permanência estudantil.

Palavras-chave: Programa de Benefício Estudantil; Efetividade; Permanência.

INTRODUÇÃO

A partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), inaugura-se um novo ciclo na trajetória da política de assistência estudantil no Brasil, tendo como finalidade ampliar as condições de permanência de inúmeros estudantes na educação pública. Os pilares que sustentam o PNAES compreendem ações por meio de projetos e programas que possibilitem o atendimento multiprofissional aos estudantes ou por meio de transferência de recursos financeiros para a manutenção do estudante na vida acadêmica, que deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: “moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” (BRASIL, 2010).

Com a expansão da Rede Federal, os Institutos Federais são incluídos no PNAES, havendo um amplo incremento nas equipes de Assistência Estudantil, constituindo-se como equipes-gestoras da Política de Assistência Estudantil (PAE). Concomitante a esse processo, surgem novas possibilidades de gestão, ação e acompanhamento aos estudantes. Esse movimento inicial representou um impulso para os Institutos Federais começarem a pensar na organização das ações do PNAES, conforme sua realidade institucional.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) instituiu a PAE, por intermédio da Resolução nº 086/2013, desenvolvendo duas formas de atuação: ações de caráter universal e o programa de benefício estudantil (PBE). Conforme a PAE, entende-se “ações de caráter universal” como os programas e/ou projetos que atendem todos os estudantes conforme sua necessidade, desde o acompanhamento psicopedagógico.

gico a ações de promoção à saúde, ou seja, não define critérios para o atendimento. O PBE tem por finalidade subsidiar as despesas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no intuito de reduzir os índices de retenção e evasão escolar, buscando ampliar as condições de permanência e êxito acadêmico (IFRS, 2013).

Sob esse contexto, aos poucos, outros movimentos começam a dar maior ênfase no PBE, que é o centro do debate deste estudo. Trata-se de uma nova organização solidária na distribuição dos recursos orçamentários provenientes da ação 2994 (Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica), realizada por meio de uma proporcionalidade de recursos, destinada a todos estudantes do IFRS. Na prática, essa ação compreende a concentração de todos os recursos orçamentários da Assistência Estudantil de todos os *Campi* do IFRS na reitoria, a fim de distribuí-los de forma equitativa, tanto para o PBE, para o Auxílio Permanência (por grupos de desigualdade social) e o Auxílio Moradia, quanto para ação universal, esta ação é realizada pela Comissão Mista de Gestão e Acompanhamento da Assistência Estudantil (CMGOAE).

O presente estudo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção aborda a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, bem como as estratégias colocadas pela pandemia. Posteriormente, apresentamos os Diferentes Olhares, contextualizando a realidade do *Campus* Ibirubá e suas peculiaridades locais. Nessa mesma seção, são analisados os dados dos beneficiários, no que concerne à classificação dos beneficiários em grupos de desigualdade social – dados referentes ao entendimento sobre as finalidades do programa de benefício –, e a contribuição do programa de benefício na permanência. Incluímos, nessa mesma seção, os olhares da equipe dos profissionais da assistência estudantil, a fim de identificar suas percepções sobre esta política estudantil. Por fim, tecemos os principais desafios e possibilidades enfrentados na efetividade do programa

de benefício estudantil, visando a aprimorar estratégias para enfrentarmos as questões que nos são caras, enquanto política pública de fortalecimento da educação pública brasileira.

METODOLOGIA E O APRIMORAMENTO DAS ESTRATÉGIAS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DURANTE A PANDEMIA

A efetividade do Programa de Assistência Estudantil foi realizada com o intuito de analisar os diferentes olhares²⁴ dos sujeitos que atuam no PBE, compreendendo os beneficiários e os profissionais. Os estudos sobre Avaliação de Projetos Sociais de Cohen e Franco (2011) expressam que a razão essencial de um programa ou projeto é produzir mudanças, solucionar um problema social ou prestar serviço a um contingente populacional. Os autores afirmam que a avaliação de programas sociais ocupa um papel central no processo de racionalização das ações adotadas e é um elemento básico do planejamento.

A avaliação de resultados é imprescindível para verificação da eficiência, eficácia e efetividade. Segundo afirma Silva (2005), a eficácia, operacionalmente, é o grau em que se alcançam os objetivos e as metas do programa na população beneficiária, em determinado período de tempo. A eficiência é a relação entre custos e benefícios, enquanto a efetividade representa a relação entre os resultados e o objetivo. É a medida do impacto ou do grau de alcance dos objetivos. A avaliação de impacto do programa é a verificação do resultado, que pode ser atribuído exclusivamente às suas ações, após a eliminação dos efeitos externos.

24 Os diferentes olhares são compreendidos como as percepções dos sujeitos, ou seja, conjunto de valores, sentimentos, concepções e visões de mundo.

A pesquisa, baseada em um estudo de caso, uma abordagem descritiva e exploratória, com enfoque metodológico qualitativo e quantitativo, foi conduzida pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus Ibirubá*. A unidade empírica de análise deste estudo foram os diferentes olhares dos sujeitos assistidos pelo PBE e os profissionais que atuam diretamente na sua gestão. O período histórico de análise dos dados compreende 2018-2020.

A pesquisa, no que se refere à forma de abordagem pode ser classificada como de ordem mista, ou seja, qualitativa com o apoio no referencial quantitativo. De acordo com Minayo (1993), a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, produz uma empatia entre o sujeito e objeto, enquanto a quantitativa traz à pesquisa um aglomerado de dados, indicadores e classificados através das variáveis. A relação da abordagem qualitativa e quantitativa, neste estudo, busca o aprofundamento do tema entre a objetividade e subjetividade, em um processo de complementaridade.

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa “A efetividade do Programa de Benefício Estudantil no IFRS – *Campus Ibirubá*, a partir do olhar de diferentes sujeitos”. Foi efetivada por meio de um estudo de caso, que permitiu o seu amplo e detalhado conhecimento sobre o PBE, pois buscou-se os dados e as informações diretamente no local de manifestação do fenômeno pesquisado, exigindo dos pesquisadores um deslocamento para o chamado campo.

Metodologicamente, a pesquisa foi organizada em diferentes etapas, permitindo que os objetivos ocorressem de forma simultânea e articulada. Dentre as principais etapas, destaca-se: Revisão bibliográfica, Questionário de Avaliação dos diferentes sujeitos e Análise e Sistematização dos Dados.

A pandemia de Covid-19, com todas as suas devastações que têm promovido ao longo desse tempo, no campo de desenvolvimento da pesquisa, oportunizou sua realização e aprofundamento.

DIFERENTES OLHARES SOBRE O PROGRAMA DE BENEFÍCIO ESTUDANTIL NO IFRS – *CAMPUS* IBIRUBÁ

Programa de Benefício Estudantil no *Campus* Ibirubá: Contextos e Realidade

O Programa de Assistência Estudantil no *Campus* Ibirubá é desenvolvido por uma equipe multiprofissional: assistente social, pedagogo, psicóloga, assistente de aluno e técnico em assuntos educacionais. As principais ações da Assistência Estudantil concentram-se na gestão e no acompanhamento do PBE.

Os aspectos da gestão compreendem a seleção dos beneficiários: adequação do Edital à realidade do *Campus* Ibirubá, publicização e divulgação do Edital, orientação sobre quais documentos apresentar, inscrição no PBE, análise dos documentos apresentados, entrevista, avaliação socioeconômica e, em alguns casos, realização de visita domiciliar. Os aspectos de acompanhamento envolvem as informações do quantitativo por grupos de desigualdade social e da aferição da frequência por intermédio do Sistema de Acompanhamento Acadêmico (SIA).

Além desse interesse, justifica-se esse estudo direcionado ao PBE, porquanto o *Campus* Ibirubá apresenta uma diversidade de pú-

blico, composta por estudantes oriundos de diversos municípios da região e de outros estados.

A necessidade de implementação do PBE justifica-se pela inexistência de políticas destinadas à Residência Estudantil no *Campus* e ao acesso a estudantes dos cursos superiores e subsequentes às refeições oferecidas nos almoços, pois somente os estudantes dos integrados possuem acesso a essa modalidade. Além de constituir-se ao longo dos tempos em uma política-chave na permanência estudantil, é uma importante ferramenta no combate à evasão e retenção.

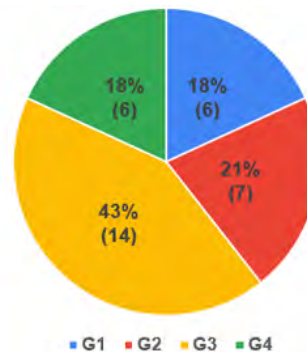
As situações de vulnerabilidade social são caracterizadas como situações pontuais, porém necessitam de acompanhamento e de uma maior atenção por parte da equipe de Assistência Estudantil. Sob este contexto, vale destacar: promover o acompanhamento dos estudantes constitui um dos maiores desafios no enfrentamento à permanência estudantil.

Análise dos dados

Para este artigo, optou-se por analisar três questões obtidas do questionário aplicado aos estudantes e três questões feitas à equipe de profissionais da Assistência Estudantil. Equipe e estudantes foram questionados quanto ao entendimento sobre o Programa de Benefícios, quanto às percepções aos valores recebidos e quanto às formas de aprimorar o Programa.

No que concerne aos profissionais da Assistência Estudantil, a totalidade da equipe participou, isto é, cinco respondentes. Já em relação aos estudantes beneficiários, o programa atende a uma totalidade de 120 beneficiários. Nesta pesquisa, foram 33 participantes voluntários, sendo que 43% pertencem ao G3, 18% ao G4, 21% ao G2 e 18% ao G1. Os voluntários são estudantes atendidos pelo PBE.

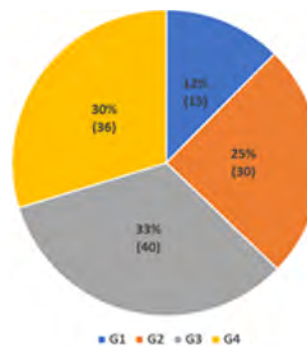
Figura 1 - Grupo de Vulnerabilidade dos participantes da pesquisa.



Fonte: Os autores.

Comparando com a totalidade de estudantes que participam do Programa de Benefícios Estudantis, a participação ficou proporcional, pois 33% pertencem ao G3; 30%, ao G4; 12%, ao G1, e 25%, ao G2, conforme se observa abaixo:

Figura 2 - Beneficiários por grupo de vulnerabilidade em 2020.



Fonte: Os autores.

Quando os estudantes foram questionados sobre seus entendimentos de qual seria a finalidade do Programa de Benefício Estudantil, os respondentes compreendem que o PBE ajuda estudantes com realidades socioeconômicas desfavoráveis a permanecer na instituição e custear os gastos relacionados ao estudo, como, por exemplo, transporte, alimentação, material escolar, como pode ser observado nas seguintes respostas²⁵:

- Para auxiliar nos custos do que for necessário comprar para realizar as atividades do curso (PARTICIPANTE 27).
- Ajudar o estudante a custear as despesas derivadas do IF, como ônibus, compra de material para as aulas práticas etc. (PARTICIPANTE 17).
- Auxílio em materiais e despesas do estudante quanto à faculdade (PARTICIPANTE 26).
- Para auxiliar alunos, em situação de vulnerabilidade, a ter uma melhor estabilidade para concluir seu estudo no Instituto. (PARTICIPANTE 19).
- Serve para ajudar o/a estudante a permanecer no *campus*, ajudando em gastos, etc. (PARTICIPANTE 17).
- Para contribuir e ajudar na permanência e êxito do aluno no *campus*, principalmente para aqueles que vêm de outros municípios (PARTICIPANTE 28).
- Para amenizar as diferenças socioeconômicas presentes na realidade dos alunos PARTICIPANTE 31).
- Serve para auxiliar o aluno e a família, diminuindo em parte as despesas. Também como uma forma de “incentivo” aos estudos. Contribuí de várias formas ao bem-estar estudantil... no meu caso não preciso me preocupar em ter um emprego nas poucas horas que tenho fora da escola; assim posso focar mais em estudar (se eu precisasse de um emprego, provavelmente não daria conta das aulas) (PARTICIPANTE 18).

25 Os estudantes beneficiados foram identificados de acordo com a ordem de numeração das respostas dos questionários.

Ainda que em menor número, identifica-se que alguns alunos utilizam os valores do PBE não apenas para contribuir diretamente em seus estudos (materiais escolares, transporte escolar, alimentação no *Campus* etc.), mas também para ajudar nas despesas em casa, como pode ser observado nas seguintes respostas:

- É um auxílio que o *Campus* faz aos estudantes, aqueles com a renda mais baixa. O campus disponibiliza devido ao tempo integral de estudo que impossibilita os estudantes trabalharem e ajudarem com as despesas da casa. Meu auxílio cobre uma pequena parte do aluguel onde moramos (PARTICIPANTE 12).
- Serve como auxílio, para que os alunos possam permanecer estudando no Instituto Federal, e ajudar em casa! (PARTICIPANTE 25).
- O programa estudantil serve como um auxílio ao aluno que tem baixa renda, que permaneça nos estudos até o final de seu curso, servindo como um incentivo ao estudo e melhor educação. Para muitos ele é um leque de poder auxiliar nas despesas de casa, além de poder, dependendo o valor, em algum alimento para o aluno (PARTICIPANTE 2).
- O programa serve para que alunos com uma baixa renda familiar (principalmente os que vêm de outras cidades que é o meu caso) consigam ter uma ajuda para ter uma melhor estabilidade financeira, o programa ajuda muito, mesmo que, às vezes, seja uma quantia não muito grande, já ajuda no valor do aluguel, a comprar comida, materiais escolares que preciso. O programa serve para isso, ajudar o aluno no que o aluno precisa. (PARTICIPANTE 23).

De modo geral, conclui-se que os estudantes compreendem que o PBE visa a contribuir na diminuição da evasão e retenção escolar, conseqüentemente, possibilitando a eles permanecer e ter êxito na instituição.

Nesse sentido, a equipe de profissionais²⁶ foi questionada se percebiam que os estudantes compreendiam a finalidade do PBE, sendo que três participantes responderam que os estudantes compreendiam “parcialmente”, enquanto um respondente entende que “devido ao critério da renda estar atualmente em 1,5 salário deixa muito amplo outros critérios de inclusão ao PBE” (PARTICIPANTE D) e outro ressalta que “alguns compreendem e são comprometidos de fato com o PBE. Enquanto na sua maioria, só querem saber quando irão receber” (PARTICIPANTE E).

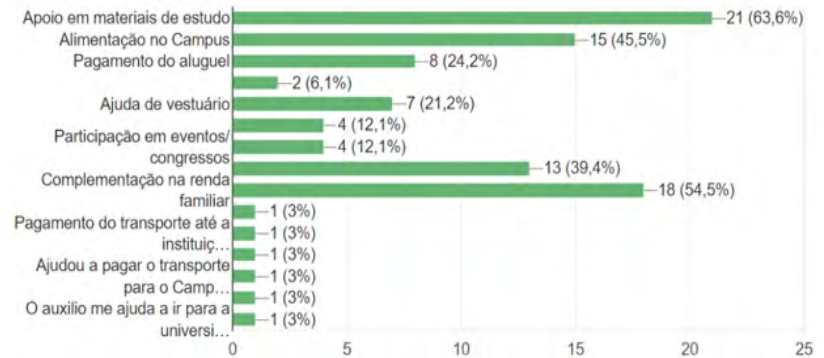
Identifica-se, portanto, que o entendimento dos profissionais destoa, de alguma forma, do que foi encontrado nas respostas dos estudantes, pois, como pode ser visto, a maioria dos estudantes observa que o PBE contribui para a sua permanência e êxito na instituição, além de compreenderem que a finalidade do PBE é ajudar alunos em condições socioeconômicas mais desfavoráveis a se manterem na instituição.

Outro questionamento feito aos estudantes é sobre as formas que o Programa de Benefícios Estudantis contribui para a permanência deles na instituição, sendo que a maior parte respondeu²⁷ que o PBE contribui no apoio em materiais de estudo (63,6%), na complementação na renda familiar (54,5%), na alimentação no *Campus* (45,5%), no pagamento do aluguel (24,2%), na aquisição de materiais didáticos (39,4%) e na ajuda de vestuário (21,2%). Esses números apresentados podem ser melhores visualizados na tabela abaixo:

26 A equipe de profissionais foi identificada por letras do alfabeto.

27 Os respondentes poderiam escolher mais de uma alternativa, além de poderem escrever a própria resposta.

Figura 3 - Resposta à pergunta “De que forma o Programa de Benefício Estudantil contribuiu para sua permanência?”

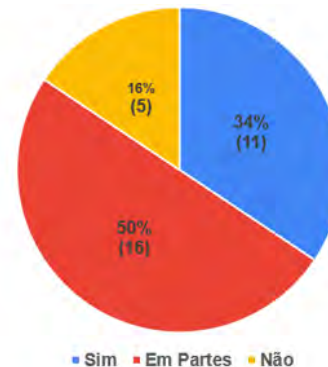


Fonte: os autores.

Percebe-se que outras respostas foram dadas, ainda que em menor número, mas que, de alguma forma, também corroboram aquilo que já haviam respondido sobre seu entendimento acerca do PBE.

Os estudantes também foram questionados se os valores recebidos eram suficientes para atender as suas necessidades, e 48,5% respondeu que atendia “em partes” as suas necessidades, enquanto 36,4% responderam que sim, e 15,2% responderam que não, conforme quadro abaixo:

Figura 4 - Resposta à pergunta “Os valores recebidos foram suficientes para atender as suas necessidades para a permanência estudantil?”



Fonte: Os autores.

A equipe de profissionais também foi questionada quanto aos valores recebidos pelos estudantes, isto é, quais as percepções que têm sobre o benefício dado. Em sua maioria, os profissionais da Assistência Estudantil entendem que são valores baixos, mas que, de alguma forma, contribuem para a permanência dos estudantes (PARTICIPANTE C). Entende-se, também, que, no caso de alguns alunos que possuem situação mais vulnerável, o valor é considerado insuficiente. Nesse sentido, um participante sugere que o G4 seja realocado, pois considera ser “um valor exíguo frente ao contexto da proposição dos auxílios” (PARTICIPANTE D), e que “enquanto política pública, ela faz mais sentido para os grupos mais vulneráveis (G1 e G2) (...) e que deve haver “uma focalização maior dos valores nos grupos que mais precisam” (PARTICIPANTE E). Essa é uma sugestão que também será observada nas respostas de profissionais e estudantes quando questionados sobre formas de aprimorar o PBE para melhor atender aos estudantes.

O entendimento dos profissionais é de que deveria haver “critérios mais rígidos para destinar os escassos recursos a quem mais precisa” (PARTICIPANTE B), “reduzir a três o grupo de beneficiários” (PARTICIPANTE C), “mais servidores envolvidos nas discussões sobre o PBE no âmbito institucional (GTPAE, CMGOAE), aumento dos valores dos benefícios” (PARTICIPANTE D) e “políticas governamentais mais fortes e com relação à Política de Assistência Estudantil” (PARTICIPANTE A). Mesmo que se entenda que algumas questões independem da vontade da instituição, outras podem ajudar a mitigar as dificuldades encontradas na execução do programa, tais como:

1. Promover encontro dos beneficiários do PBE para uma formação;
2. Visitas Domiciliares;
3. Formação das Equipes de AE;
4. Transparência nas ações;
5. Diálogo constante com os beneficiários;
6. Vídeos Informativos para os estudantes que estão ingressando (PARTICIPANTE E).

No que concerne aos beneficiários, seis respondentes não consideram ser necessário melhorar o PBE para melhor atender às necessidades dos estudantes, pois responderam que está bom ou ótimo. Seis estudantes sinalizaram sobre os valores pagos, e consideram que os valores deveriam ser revisados, pois supririam melhor as necessidades dos beneficiários, sugerindo, inclusive, distribuir “os recursos conforme a necessidade e condição regional de cada *campus*. Avaliar o custo de vida onde o campus está instalado e flexibilizar os valores entre a rede do IFRS” (PARTICIPANTE 20). Não diretamente relacionado ao valor, mas dois estudantes apontam a necessidade de avaliar melhor os grupos “analisando as demandas exigidas pelo curso em que o estudante está inscrito” (PARTICIPANTE 26) e observando “individualmente a situação e realidade dos estudantes” (PARTICIPANTE 15).

Outro respondente, corroborando o anterior, sugere um valor maior para cidades onde o aluguel tem um custo alto, e que isso “ajudaria muito os alunos que precisam do auxílio moradia” (PARTICIPANTE 19). Os respondentes sinalizam, também, que “o alto decréscimo do auxílio no ano de 2021 vai acabar por dificultar muito a vida de muitos estudantes” (PARTICIPANTE 25).

Também, como sugestão, entende-se que a destinação do recurso deveria ficar centrada nos três primeiros grupos, isto é, sugerem que os grupos de vulnerabilidade sejam reduzidos, tal como menciona o Participante 21, de que “o recurso poderia ser destinado apenas aos beneficiários G1, G2 e G3 que são os que realmente mais precisam”, e o Participante 2, quando diz que

O PBE de forma geral poderia ser reformulado, trazendo a proposta de dividir em grupos, mas não em muitos grupos, no máximo g1, g2, g3, assim podendo ser mais criteriosa a escolha para o pagamento, priorizando sempre os que mais necessitam desse complemento (PARTICIPANTE 2).

Para aprimorar o PBE, também foram sugeridas mudanças quanto à documentação, ou seja, sugere-se que se exijam menos documentos na inscrição e mudanças no prazo de entrega e que esta seja apenas pelo site. Também sugerem acrescentar alimentação mínima no programa e pagamento do auxílio nas férias, mesmo que seja um valor menor, pois salientam que mesmo em férias têm custos fixos, como moradia, energia, água etc. Consideram que a diminuição da frequência no pedido do comprovante de auxílio moradia foi um ponto positivo. Dessa forma, compreende-se que o PBE, de modo geral, atende aos estudantes e que estes compreendem o papel do Programa. Identifica-se, também, que equipe de profissionais e estudantes percebem que alguns ajustes poderiam ser feitos para melhor atender àqueles que mais precisam, como a realocação de grupos e o aumento dos valores repassados. Sabe-se, contudo, que algumas mudanças independem de vontade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo originou-se do projeto de pesquisa “A Efetividade do Programa de Benefício Estudantil no IFRS – *Campus* Ibirubá, a partir do olhar de diferentes sujeitos”. Inicialmente, as motivações para a realização dessa pesquisa vão ao encontro da necessidade de avaliarmos a real efetividade do PBE, sob o olhar dos diferentes sujeitos que estão presentes na execução e implementação dessa política, ou seja, beneficiários e equipe multiprofissional. Traçado esse objetivo, partimos para o seguinte questionamento: Qual a percepção dos diferentes sujeitos sob o programa de benefício estudantil? Será que realmente vem cumprindo seu papel na garantia da permanência estudantil no IFRS – *Campus* Ibirubá? Apesar de este estudo apresentar limitações no que concerne à necessidade de aprofundamento da temática, de acordo com as percepções dos sujeitos, o

programa de benefício estudantil, pode, sim, contribuir para o êxito e sucesso dessa política pública.

A proposta da distribuição equitativa de recursos financeiros encontra-se amparada na Instrução Normativa nº 10/2018, a qual institui e normatiza a divisão equitativa dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil, de acordo com a classificação dos grupos de vulnerabilidade dos estudantes do IFRS, encontra-se em conformidade com o inciso VIII, do Art. 2º, da Política da Assistência Estudantil (PAE). Trata-se de uma estratégia em legitimar a PAE e permitir possibilidades de promover a inclusão e permanência dos estudantes com maiores desigualdades sociais no âmbito de todo o IFRS.

Nesse contexto, temos presenciado um cenário de retração da disponibilização de recursos orçamentários aos Institutos Federais, na perspectiva limitante de educação do capital, na cultura universitária da certificação em massa, e de desmonte dos direitos sociais a partir da materialização legal da Emenda Constitucional nº 95/2016 e do acirramento da disputa entre projetos societários no Brasil.

A fim de sinalizarmos alguns caminhos para a melhoria e fortalecimento das ações do Programa de Assistência Estudantil enquanto política pública, propõe-se: maior aporte financeiro dos auxílios estudantis, promover melhorias da qualidade de vida dos estudantes, fornecer melhores condições de trabalho aos profissionais e atuar na perspectiva da formação continuada, tendo em vista o êxito formativo estudantil.

Para finalizar, o trabalho logrou êxito no sentido de identificar as percepções dos diferentes sujeitos que compõem o PBE, o qual reforça o olhar como uma política pública significativa e inclusiva. Conforme os dados obtidos na pesquisa, converge para a percepção da equipe de profissionais e estudantes a ideia de que é necessário fazer ajustes para melhor atender àqueles que mais

precisam, como a realocação de grupos e o aumento dos valores repassados, considerando que a ascensão social desses sujeitos perpassa a condição de classe, raça e gênero, indicadores extremamente presentes dentro dessa política pública.

Ademais, destaca-se que o PBE, dentre as ações de permanência e êxito, constitui o primeiro passo para que a educação pública se torne um espaço mais diverso, mais plural e menos desigual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília. 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília. 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 mar. 2021.

IFRS. *Política de Assistência Estudantil do IFRS*. Resolução nº 86, de 03 de dezembro de 2013. Bento Gonçalves, 2013.

IFRS. *Instrução Normativa Nº 10/2018*. Institui e normatiza a divisão equitativa dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil, de acordo com a classificação dos grupos de vulnerabilidade dos estudantes do IFRS. Bento Gonçalves, 2018.

IFRS. *Instrução Normativa Nº 09/2018*. Normatiza as Diretrizes de Apoio à/ ao Estudante da Assistência Estudantil na modalidade presencial. Bento Gonçalves, 2018.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de Projetos Sociais*. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1993.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. (Org.) *Avaliação de Políticas e Programas Sociais: Teoria e Prática*. São Paulo: Veras, 2005.

8

Gabriele Albuquerque Silva

Naiara Migon

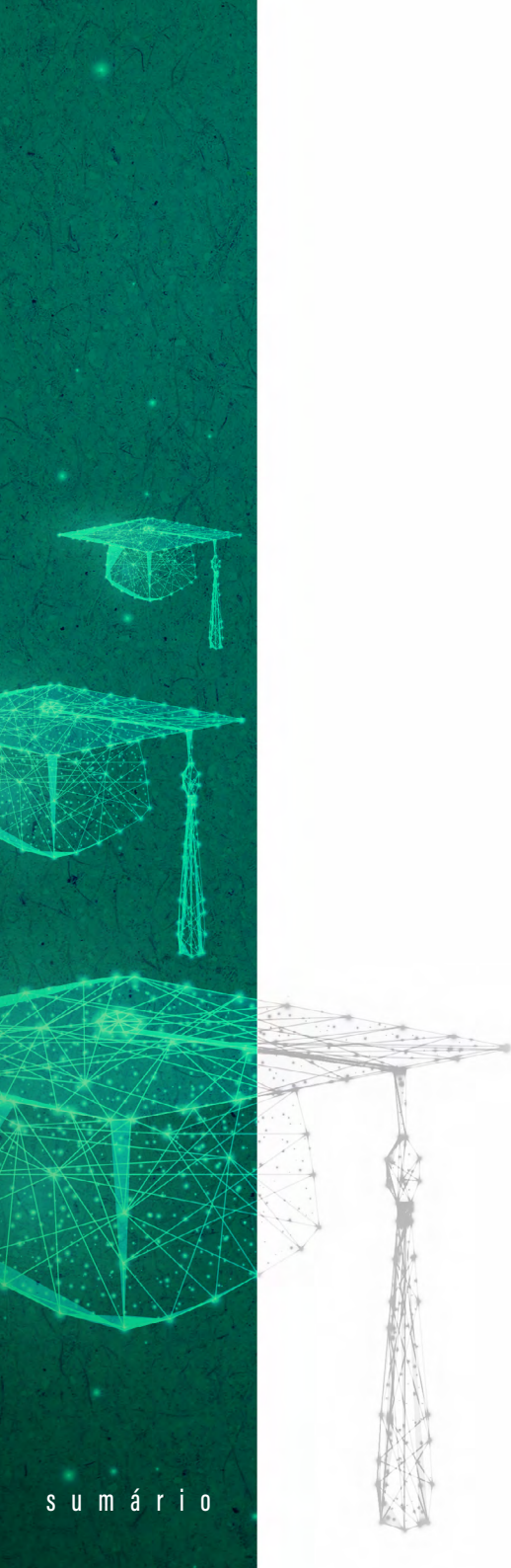
Ricardo Vasconcelo Silva

Sonia Gotler

Vanessa Carla Neckel

RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS - *CAMPUS SERTÃO*:

A GARANTIA DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES
DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO



RESUMO: O trabalho pretende apresentar um panorama geral da Residência Estudantil, gerenciada pelo Departamento de Assistência Estudantil (DAE) do *Campus* Sertão e sua importância para o acesso e permanência dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Como uma forma de acesso e permanência que caracteriza a instituição ao longo de sua história, tais registros se fazem importante para sistematizar o trabalho realizado no *campus*, que beneficia centenas de estudantes. Como metodologia para o trabalho, foi feita a análise de documentos e registros realizados pelo departamento, bem como observação-participante da prática diária dos servidores envolvidos na autoria do artigo.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Residência Estudantil. Permanência Estudantil.

INTRODUÇÃO

A Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão se estabeleceu, historicamente, como um dos benefícios essenciais para o acesso, a permanência e o êxito de estudantes dos cursos técnicos integrados na instituição. Atualmente, o *Campus* Sertão é o único que mantém uma estrutura voltada à moradia estudantil no IFRS, sendo reconhecido, regionalmente, por essa característica. O benefício favorece, em especial, adolescentes de pequenos municípios do interior, que não teriam condições de acessar a instituição diariamente sem esse recurso.

Ao longo dos anos, a Residência Estudantil passou por diversas mudanças que ampliaram o processo de permanência e diversidade estudantil, sendo essencial registrar sua história, seus desafios, sua importância e seu potencial formativo. Para tanto, o artigo se embasa na análise de documentos e registros produzidos pelo departamento e pelo IFRS, bem como a observação-participante da prática profissional cotidiana dos servidores técnicos-administrativos em coautoria.

CONTEXTUALIZANDO A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO *CAMPUS* SERTÃO

Aqui a gente forma uma família. Aqui a gente é muito mais do que amigos, a gente somos irmãos, sabe? (*sic*) Porque a gente convive mais com nossos colegas do que com a nossa família, entende? Então daqui eu vou levar muita coisa (Transcrição de relato de estudante residente, SESC TV, 2017).

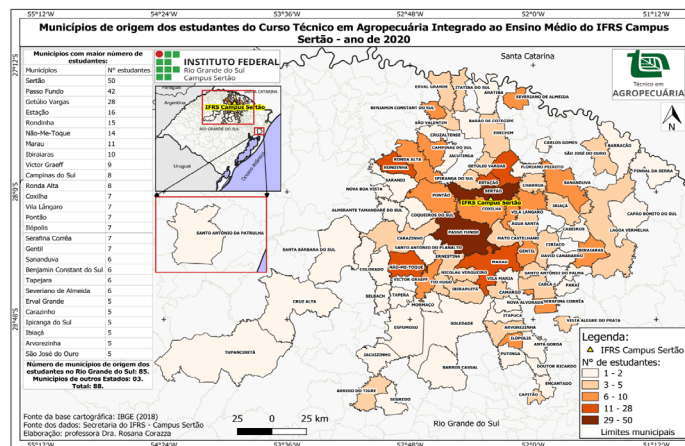
A Residência Estudantil é uma das estratégias da política de Assistência Estudantil do *Campus*. Considera-se a Assistência Estudantil (AE) uma política pública, vinculada à educação básica (ensino técni-

co-profissional) e superior (graduação), regulamentada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A finalidade principal desse Programa está em ampliar as condições de permanência do estudante na educação pública (BRASIL, 2010).

O IFRS *Campus* Sertão possui como característica essencial seu posicionamento em uma localidade rural, no Distrito Engenheiro Luiz Englert, interior do município de Sertão, no norte do RS. Se, por um lado, isso potencializa a formação profissional e técnica para atuar na realidade do campo, com acesso a setores e laboratórios específicos, por outro lado, também envolve questões como a dificuldade de mobilidade e acesso ao local. As linhas de transporte público são escassas e muitos estudantes vêm de municípios distantes, o que torna a Residência Estudantil uma necessidade fundamental.

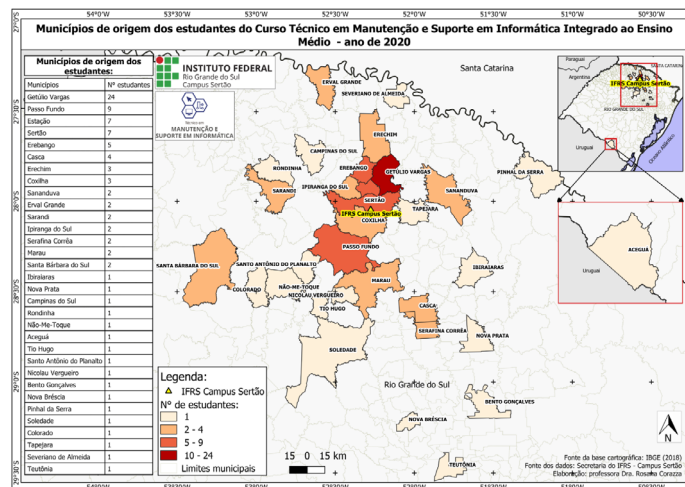
Um trabalho de mapeamento desenvolvido pela professora Rosana Corazza (IFRS, 2020) utilizando técnicas de geoprocessamento, apontou que o *campus*, de maneira geral, atendia, em 2020, 130 municípios do Rio Grande do Sul (além de outros estados). No caso dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, há estudantes matriculados de municípios até cerca de 250 km de distância do município de Sertão. Estes dados reforçam a necessidade de ofertar políticas que visem a questão da moradia estudantil para possibilitar a permanência dos estudantes.

Figura 1 – Mapa de municípios de origem de estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.



Fonte: IFRS, 2020.

Figura 2 – Mapa de municípios de origem de estudantes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio.



Fonte: IFRS, 2020.

No que se refere ao IFRS *Campus* Sertão, a Assistência Estudantil é gerenciada pelo Departamento de Assistência Estudantil (DAE), responsável pelos setores de atendimento aos estudantes nesse âmbito. Hoje, as ações do departamento podem ser subdivididas em três frentes principais: as Ações Universais (que podem ser acessadas por estudantes de todos os cursos da instituição, como por exemplo os atendimentos voltados à saúde e acompanhamento psicológico, social e pedagógico); o programa de benefícios (destinado à estudantes em situação de vulnerabilidade social, que contam com auxílio financeiro voltado à moradia e permanência); e a Residência Estudantil, benefício que nos deteremos com maior atenção e detalhamento ao longo deste artigo.

O DAE coordena diversos setores que atuam em diferentes linhas na política de AE. Essas ações voltadas aos estudantes buscam assegurar sua permanência, em conformidade com o PNAES e as áreas estratégicas estabelecidas na Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFRS (2013). Atualmente, a coordenadora é uma assistente de alunos, que articula a equipe em suas respectivas áreas com uma perspectiva interdisciplinar.

Os atendimentos especializados em atenção psicossocial e pedagógica realizam, essencialmente, o acompanhamento de estudantes de maneira individualizada ou coletiva. A equipe é composta por uma assistente social, um pedagogo, uma psicóloga e uma técnica em assuntos educacionais da área de Pedagogia. Com os cursos de nível médio integrado, também é desenvolvido um contato mais direto com as famílias dos estudantes e a atenção a uma série de situações complexas na adolescência, que vão desde questões comuns desta fase de desenvolvimento até situações mais complexas como questões de saúde mental e violência escolar²⁸. Além des-

²⁸ Tais demandas constam em registros realizados pela equipe dos atendimentos especializados em atenção psicossocial e pedagógica, tais como atas de reuniões e registros de atendimento.

tas questões, também são realizados atendimentos que envolvem a questão da inclusão e de marcadores culturais e de gênero, com o apoio dos núcleos de ações afirmativas²⁹.

O Restaurante Universitário é destinado a todos os estudantes do *Campus* Sertão, com o atendimento de refeições (café da manhã, almoço, lanche e jantar). Para os alunos dos cursos de nível médio, as refeições são gratuitas, conforme o Programa Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 2009). Salienta-se que são planejadas por uma nutricionista, que conta com o apoio de uma servidora cozinheira e uma equipe terceirizada.

O Ambulatório oferece atenção básica à saúde a todos os estudantes matriculados, tendo em vista a promoção, proteção e recuperação da saúde por meio de serviços ambulatoriais e ações socioeducativas, levando em consideração o disposto no PNAES, que inclui a atenção à saúde como uma área essencial (BRASIL, 2010). A equipe é composta por uma enfermeira, uma médica e uma odontologista. Em situações de saúde de maior complexidade, o setor também aciona a família e realiza encaminhamentos para serviços de saúde pública na região.

Outra frente de ação muito importante gerenciada pelo Departamento é o Programa de Benefícios; além de compor a Política de Assistência Estudantil (IFRS, 2013) regulamentada pela Instrução Normativa expedida pela Pró-Reitoria de Ensino nº 009, de 09 de novembro de 2018, envolve iniciativas voltadas à equidade de oportunidades e à melhoria das condições socioeconômicas, por intermédio dos auxílios de permanência e moradia³⁰, com o repasse de recursos financeiros para os estudantes.

29 Os núcleos de ações afirmativas presentes no *campus* são três: Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI); e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS).

30 Apesar de os estudantes dos cursos superiores não terem acesso ao benefício da Residência Estudantil, há a possibilidade de solicitação de auxílio moradia para custear o aluguel, quando necessário.

A Residência Estudantil conta com um setor específico de atendimento direto às suas demandas. A equipe é coordenada, atualmente, por um assistente de alunos. Na equipe, constam hoje, além do coordenador, dois assistentes de alunos que atuam diretamente com os estudantes. Há também a presença de um vigilante – que confere suporte de segurança ao ambiente e aos estudantes, especialmente no turno da noite – e um chefe de seção de zeladoria – que presta serviços de manutenção dos espaços físicos da Residência Estudantil. Considera-se no momento atual, todavia, que seria fundamental a ampliação do quadro de servidores na área, tendo em vista o número de estudantes – uma questão que abordaremos ao longo deste texto.

COMPREENDENDO A RESIDÊNCIA ESTUDANTIL E SUAS DEMANDAS

A considerar as linhas de atenção descritas – as Ações de Caráter Universal e o Programa de Benefício – extensivas aos *campi* do IFRS, a Residência Estudantil configura, no *Campus* Sertão, uma terceira linha de atenção, que existe desde a criação da escola em 1957, com a denominação Escola Agrícola de Passo Fundo³¹.

Conforme o documento elaborado pela SETEC (2009), as instituições de educação agrícola possuem uma série de particularidades que constituíram a necessidade da oferta de internato para os discentes, como a realidade socioeconômica das famílias do meio rural. A oferta da moradia estudantil também é uma das principais ações elencadas pelo PNAES na concretização de seus objetivos. A PAE do

³¹ Ao longo dos anos, a instituição passou por diversas mudanças em sua nomenclatura, até receber o nome de Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS), posteriormente integrada ao IFRS, com a criação dos Institutos Federais, a partir da Lei nº 11.892/2008.

IFRS (2013) prevê a promoção da permanência por meio de ações que contemplem a moradia estudantil, porém atualmente o *Campus Sertão* é o único que oferece Residência Estudantil no IFRS, como uma herança da EAFS que foi mantida e ampliada a partir da transformação da unidade em *Campus* do IFRS.

Estruturalmente, a Residência Estudantil pode ser dividida em dois tipos de espaços arquitetônicos: os alojamentos, que foram concebidos como Residência Estudantil desde sua concepção e que, atualmente, são, em sua maioria, ocupados pelos estudantes do gênero masculino dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; e os espaços que não foram inicialmente concebidos para essa finalidade, mas foram adaptados para atender à crescente demanda de estudantes do gênero feminino e estudantes indígenas. Entretanto, em comum, existe o fato de as construções terem já algumas décadas de utilização, sendo que são efetuados alguns reparos e serviços de manutenção predial básicos constantes.

A Residência Estudantil tem uma função essencial para o IFRS *Campus Sertão*; é constituída a partir de três finalidades essenciais.

Art. 4º. A Residência Estudantil tem as seguintes finalidades:

- I - Oportunizar uma educação inclusiva;
- II - Promover um ambiente de convivência baseado em valores de companheirismo, diálogo, responsabilidade e autonomia;
- III - Oportunizar o acesso e a permanência de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, preferencialmente aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica comprovada (IFRS, 2019, *on-line*).

Os estudantes acessam a Residência Estudantil a partir de critérios disponíveis no regulamento da PAE do IFRS e em edital próprio. De maneira geral, existe uma prioridade pelo público cujo ingresso foi realizado através das políticas de ações afirmativas do IFRS, sendo

considerados a idade (adolescentes com faixa etária entre 14 e 17 anos) e o município de origem (priorizando-se os mais distantes e localidades de difícil acesso).

Os cursos integrados ao ensino médio ofertados pelo IFRS *Campus* Sertão e beneficiados com a Residência Estudantil são o Técnico em Agropecuária (TAG) e o Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (TMSI)³².

A Residência Estudantil se divide em duas modalidades: a semirresidência e a residência estudantil propriamente dita. A princípio, a semirresidência estudantil compreende um local disponibilizado pela instituição onde o(a) estudante pode realizar sua higiene pessoal e a guarda de pertences (como livros e cadernos), não sendo permitida a pernoite. Estudantes com vaga de semirresidência vão para casa todos os dias, sendo a modalidade indicada para alunos de localidades e municípios próximos ao *campus*.

Por sua vez, a Residência Estudantil envolve o local disponibilizado pela instituição para a residência do(a) estudante no *campus*. Estudantes com vaga de Residência, portanto, pernoitam na instituição entre a segunda-feira e a sexta-feira das semanas letivas (sendo isso adaptado em semanas com feriados). Aos fins de semana, devem ir para casa, considerando-se a importância do contato familiar neste período de desenvolvimento humano. É uma modalidade indicada para estudantes que moram em localidades ou municípios com difícil acesso ao *campus*. Os quartos são espaços de convivência coletiva, sendo divididos pelo gênero e, no caso dos meninos, pelo ano de ingresso.

32 Há ainda o curso técnico em comércio PROEJA (curso técnico integrado na modalidade de educação para jovens e adultos), porém como é constituído de estudantes adultos. Levando-se em consideração o critério da menor idade, há poucas exceções de estudantes deste curso que acessam a Residência Estudantil (até o momento, apenas indígenas, em espaço específico e com disponibilidade de vagas).

HISTÓRICO DAS VAGAS DE ACESSO À RESIDÊNCIA ESTUDANTIL

A tabela a seguir retoma alguns dados disponíveis a partir do ano de 2012, demonstrando um pouco da evolução recente na oferta de vagas na Residência Estudantil.

Tabela 1 – Histórico de vagas ofertadas na RE.

Histórico de vagas na Residência Estudantil IFRS <i>Campus Sertão</i>			
Ano	Residência Masculina	Residência Feminina	Semirresidência
2012	104	30	Conforme demanda.
2013	90	10	Conforme demanda.
2014	88	4	Conforme demanda.
2015	80	23	17 ambos os sexos.
2016	80	25	45 ambos os sexos.
2017	90	20	40 ambos os sexos.
2018	98	36	20 ambos os sexos.
2019	82	22	20 ambos os sexos.
2020	100	40	Conforme demanda.

Fonte: Elaborada pelos autores.

No ano de 2019, do universo de 400 estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, 250 estudantes ocupavam a Residência Estudantil e mais 70 estudantes que ocupavam Semirresidência. Nesse dado, aponta-se que 62% dos estudantes do ensino médio integrado estão incluídos na Residência, garantindo, assim, sua permanência no instituto.

No ano de 2020, eram 271 residentes; destes, 93 ocupavam os alojamentos destinados ao público feminino e 178 ocupavam os alojamentos

masculinos. É importante considerar que, nesse ano, tivemos o aumento de duas turmas dos cursos técnicos de nível médio, uma da Agropecuária e uma do TMSI. No entanto, não conseguimos contemplar com o benefício da Residência Estudantil todas as meninas que solicitaram. O número de vagas masculinas e femininas na Residência Estudantil é consideravelmente desproporcional. O número de estudantes do gênero feminino que demandam a Residência Estudantil tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, sendo cada vez mais difícil para a instituição ofertar espaços adequados a essas alunas³³. Assim, a equipe frequentemente se encontra frente a um dilema: incluir as estudantes no sistema de Residência Estudantil para terem garantida a permanência estudantil, o que leva a alojamentos adaptados a essa finalidade sem a qualidade desejável; ou a negativa de vaga na Residência Estudantil, o que entendemos como uma forma de exclusão em função do gênero. Podemos observar, na tabela a seguir, o crescimento da demanda da Residência Estudantil pelo sexo feminino por intermédio dos dados do Processo Seletivo.

Tabela 2 – Levantamento dos dados dos candidatos do Processo Seletivo (2017 a 2020) – Por curso.

Levantamento dos dados dos candidatos do Processo Seletivo (2017 a 2020) – Por curso						
Curso	Ano do Processo Seletivo	Total de inscritos nos PS – Cursos técnicos integrados	Estudantes do gênero feminino		Estudantes do gênero masculino	
			nº	%	nº	%
<i>Técnico em Agropecuária Integrado</i>	2017	277	83	29,96%	194	70,03%
	2018	296	90	30,40%	206	69,59%
	2019	370	133	35,94%	237	64,05%
	2020	358	139	38,82%	219	61,17%

³³ O aumento do interesse no acesso de estudantes do gênero feminino é um fato observado, porém que ainda não foi objeto de pesquisa até o momento para apurar os fatores envolvidos nesta realidade. Entende-se ser esta uma temática em que a instituição pode avançar nos próximos anos, em especial com apoio do Núcleo de Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade (NEPGS).

<i>Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</i>	2017	71	14	19,71%	57	80,28%
	2018	69	28	40,57%	41	59,42%
	2019	119	42	35,29%	77	64,70%
	2020	85	34	40%	51	60%

Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir do levantamento dos dados dos Processos Seletivos de 2017 a 2020, observa-se o aumento nas inscrições para os cursos integrados ao ensino médio. Logo, esse aumento também reflete no interesse dos candidatos em residir na Residência Estudantil. Em 2017, 27% das candidatas do Processo Seletivo se identificavam do gênero feminino na inscrição; em 2020, 39% das candidatas dos cursos técnicos foram do gênero feminino, conforme as tabelas. Tais dados evidenciam o aumento da procura pelas meninas, porém os espaços disponíveis para esse público não estão ainda de acordo com tal crescimento de demanda, impactando, diretamente, na questão do acesso de algumas candidatas aprovadas no processo seletivo. A construção de novos prédios para esses estudantes se mostrou necessária, a fim de possibilitar a igualdade de oportunidade, não excluindo as candidatas que são aprovadas e que não efetivam a matrícula por falta de vaga na Residência Estudantil.

A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL E SEU POTENCIAL FORMATIVO ENQUANTO MEIO DE PERMANÊNCIA

A implementação da Residência Estudantil (antigamente denominada Internato) possibilitou a permanência de centenas de estudantes advindos de comunidades rurais e indígenas isoladas, municípios

distantes e famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Trata-se de uma experiência que marca a vida desses jovens, com todos os desafios e descobertas que surgem em suas trajetórias. O impacto disso no desenvolvimento regional é considerável, sendo bastante significativa a importância que a instituição adquiriu como referência em educação pública.

Muito além do que um espaço físico, é importante se considerar a Residência Estudantil uma experiência de enorme potencial formativo, fomentadora do desenvolvimento de habilidades sociais, da negociação, da formação de vínculos e da tolerância em grupo, na medida em que proporciona uma convivência intensa e repleta de desafios entre estudantes de contextos socioculturais diversos.

O estudante precisa sempre ser visto e compreendido na sua totalidade. Para Vendruscolo (2013, p. 106): “Não há como dissociar o internato do fazer pedagógico, precisamos perceber o ser humano em sua totalidade, a fim de avançar em novos conhecimentos, pois a escola e todos que lá estão, de alguma forma, têm interdependência no processo de ensino que ocorre nesse ambiente”. A oferta da Residência Estudantil demanda uma ação política e pedagógica pensando em uma perspectiva integral desses sujeitos em desenvolvimento (SILVA, 2017). Um processo de adaptação é necessário, considerando-se a importância e as particularidades da adolescência enquanto etapa do desenvolvimento humano.

Conforme a análise psicanalítica de Aberastury e Knobel (1981), a adolescência tem uma grande importância no que se refere à constituição da identidade. É uma etapa do desenvolvimento onde há um intenso processo de lutos, que envolve três esferas essenciais: luto pelo corpo infantil perdido, à partir das mudanças orgânicas vivenciadas a partir da puberdade; luto pela identidade infantil, onde se depara com a necessidade de renúncia de sua posição de dependência na família, passando pela aceitação de diversas responsabilidades desconheci-

das para ele até então; e o luto pelos pais da infância, que não são mais vistos como refúgio máximo e figuras “super poderosas” diante das dificuldades da vida.

Ao chegar ao IFRS *Campus Sertão*, o estudante residente encontra a necessidade de desenvolver sua autonomia na rotina institucional, gerenciando sua organização pessoal para estudar, sua rede de socialização e a construção de sua identidade entre os pares. Depara-se com regras de convivência, que nem sempre concorda; precisa se articular politicamente em alguns momentos e, até mesmo, lidar com frustrações constantes na busca pelo equilíbrio entre sua individualidade e a coletividade.

A adolescência pode ser compreendida essencialmente como um intenso “momento de dúvidas, incertezas, afetos, criticidade e deslumbramento com todas as possibilidades que o mundo oferece e mesmo a revolta com as limitações que sua realidade lhe impõe” (SILVA, 2017, p. 80). Ao mesmo tempo, o afastamento da casa dos pais durante cinco dias da semana gera sentimentos de vulnerabilidade e saudades. A equipe procura mediar esse processo adaptativo, fazendo-se presente em diversos momentos da vida escolar desses estudantes.

As relações de afeto que se estabelecem são bastante intensas, especialmente entre os estudantes residentes. Ao final do terceiro ano de curso, com a proximidade da formatura, é comum o relato dos estudantes de que irão sentir falta da convivência diária com seus colegas de quarto. Referem, em atividades promovidas pelo DAE, dificuldades em se imaginar distantes dos companheiros e entrar em um novo ciclo de vida.

Também se observa que alguns estudantes, após concluírem o curso de nível médio, mantêm-se vinculados à instituição, ingressando no Ensino Superior. Quando conversamos sobre sua nova vivência no

campus, é comum falarem, com nostalgia, sobre a época do ensino técnico e da experiência na Residência Estudantil; se, por um lado, encontram maior liberdade e privacidade vivendo fora do *campus*, também sentem falta do acompanhamento mais próximo da equipe e dos colegas, inclusive das rotinas na Residência Estudantil.

É importante se pensar nas implicações psicossociais que também afloram neste cenário. A convivência é amplificada de forma considerável, nos diferentes espaços da comunidade acadêmica, nas rotinas institucionais e nas redes que se estabelecem a partir dela; há também uma maior demanda dos serviços oferecidos pela assistência estudantil no acompanhamento destes estudantes (SILVA, 2020; VENDRUSCOLO, 2013; DUARTE, QUEIROZ; FORTALEZA, 2017). Há também uma complexidade no que se refere à conflitividade (SILVA, 2020), que merece especial atenção em tal cenário. A gestão de conflitos específicos nesta realidade se faz bastante necessária, visto que questões como organização coletiva, limpeza dos ambientes, acordos entre os membros dos apartamentos e o cumprimento do Regulamento de Conduta para Estudantes Residentes e Semirresidentes (IFRS, 2019) são demandas específicas. Dessa forma, um acompanhamento constante de orientação e intervenção na dimensão da conflitividade escolar é fundamental para proporcionar um espaço formativo aos estudantes.

A UNESCO (2010) estabelece quatro pilares fundamentais para a educação no Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nesse cenário, ao amplificar o aspecto da convivência entre os adolescentes tanto por meio do ensino técnico integrado ao ensino médio quanto pelas vivências compartilhadas na Residência Estudantil, o IFRS *Campus* Sertão proporciona um espaço que favorece as múltiplas dimensões da aprendizagem. Os estudantes frequentemente referem o quanto a convivência com o

outro e o contato com a própria identidade são elementos marcantes em suas trajetórias de vida.

O desenvolvimento de projetos extraclasse também pode contribuir para os processos de integração e convivência na Residência Estudantil. Podemos citar como exemplo a “Conversa na Rede”, atividade que surgiu a partir do desejo da assistente social do *Campus Sertão* em desburocratizar os serviços do Departamento de Assistência Estudantil e aproximar-se dos estudantes da Residência Estudantil. Em uma tarde de 2019, a assistente social, carregando uma rede, convidou a técnica em assuntos educacionais do DAE para ir até a área da Residência Estudantil e experimentar propor um momento de conversa com os estudantes sobre suas experiências de vida no *Campus*. A “Conversa na Rede”, a partir desta iniciativa, tornou-se uma atividade quinzenal, sendo mediada pela assistente social, pela técnica em assuntos educacionais e psicóloga do DAE, propondo a facilitação de diálogos acerca de temas de interesse dos adolescentes, como a rotina na Residência Estudantil, dúvidas sobre o futuro, autoconhecimento, entre outros que os próprios estudantes elegem. O sentido da “Conversa na Rede” remete à uma rede física e afetiva: um momento de diálogo e troca de experiências, com participação voluntária. Por meio da observação participante, a equipe recebe relatos positivos dos estudantes sobre a atividade, como um espaço de acolhimento coletivo e empático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade do necessário distanciamento social trazida pela pandemia de *Covid-19*, iniciada em 2020, que resultou na suspensão das atividades letivas presenciais, lançou um novo olhar sobre aspectos importantes da Residência Estudantil. Primeiramente, pensar na

Residência Estudantil como espaços de convívio em grupos, sobre os cuidados necessários no âmbito da saúde coletiva a serem observados para um retorno seguro. Ao mesmo tempo, também no impacto psicossocial observado no distanciamento dos adolescentes desse núcleo de convivência que era sua “segunda casa”, com sentimentos de angústia e saudades que reforçam a importância da Residência Estudantil em suas vidas como ambiente de estudos, afetos e desenvolvimento, conforme relatado em atendimentos e formulários de acompanhamento realizados pela equipe antes e durante a pandemia.

Avanços importantes iniciaram-se nesse período no que tange às melhorias na estrutura física da Residência Estudantil. A renovação da rede elétrica de alguns alojamentos mais antigos foi realizada, garantindo melhores condições aos residentes. Também foi atribuído um início à construção de um novo prédio para o DAE e o Ambulatório, com melhor acessibilidade e maior proximidade da área das moradias estudantis. Uma terceira conquista muito importante foi o início das obras para um novo prédio de Residência Estudantil feminina, que oferecerá uma melhor estrutura e acesso de vagas para acompanhar a demanda.

No entanto, um ponto importante que tem se mostrado um grande desafio está relacionado à necessidade de se ampliar a equipe para realizar um acompanhamento dos estudantes em suas múltiplas necessidades – como segurança, autonomia, orientação, saúde, bem-estar, socialização, mediação de conflitos, disciplina e lazer. A Residência Estudantil, como ação integrada à política de Assistência Estudantil, demanda uma urgente ampliação no número de servidores para atuarem no atendimento aos estudantes.

Avanços futuros podem ser pensados. Nos tempos atuais, a Residência Estudantil beneficia apenas os cursos técnicos integrados, sendo interessante pensarmos na importância que a moradia estudantil pode vir a ter para os alunos do Ensino Superior, especial-

mente o público das ações afirmativas, os quais hoje tem somente a possibilidade de solicitar auxílio financeiro para moradias alugadas na região; porém, tal avanço requer significativa ampliação estrutural e no quadro de servidores.

A Residência Estudantil possui um histórico importante na constituição do IFRS *Campus* Sertão, possibilitando a transformação das vidas de centenas de jovens por meio da educação profissional. De forma dinâmica, a Residência Estudantil tem se transformado ao longo dos anos, buscando se tornar cada vez mais um espaço de acesso democrático e complementar à formação da sala de aula.

Destaca-se a importância da Residência Estudantil enquanto um fator fundamental para o acesso e a permanência no IFRS *Campus* Sertão. Sem esse benefício, a instituição, com certeza, não teria o mesmo impacto e alcance regional, em seus mais de 60 anos de existência. Propiciar uma estrutura de moradia estudantil, sobretudo ao público dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, fortalece as relações escolares, fomenta o desenvolvimento integral do sujeito e a participação em atividades extraclasse; de forma geral, é um fator que proporciona acesso à educação gratuita e de qualidade a adolescentes e jovens em vulnerabilidade social e/ou comunidades rurais ou periféricas.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947>. Acesso em: 02 jun. 2021.

DUARTE, M. L. C.; QUEIROZ, Z. M.; FORTALEZA, M. A. Residência estudantil: qual é a sua eficácia na concepção do estudante residente no IFCE do Campus Crato? *Conex. Ci. e Tecnol.* Fortaleza/CE, v.11, n. 4, p. 71-77, dez. 2017. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/900/1033#>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Resolução nº 86, de 03 de dezembro de 2013. *Política de Assistência Estudantil do IFRS*. Bento Gonçalves, 2013.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. *Regulamento de Conduta para Estudantes Residentes e Semirresidentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – Campus Sertão*. Sertão, 2019.

_____. *Campus mapeia os municípios de origem de seus estudantes com técnicas de Geoprocessamento*. Notícia publicada em 02 de junho de 2020. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/sertao/campus-mapeia-os-municipios-de-origem-de-seus-estudantes-com-tecnicas-de-geoprocessamento/>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SESC TV. *Moradia estudantil*. In: Série Habitar Habitat. Direção: Paulo Markun e Sérgio Roizenblit, 2017. Disponível em: <<https://sesctv.org.br/programas-e-series/habitat>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2009.

SILVA, G. A. Conflitividade, convivência e formação: um estudo sobre os estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio. In: BREITENBACH, R.; CASTILLO, L. de A.; GOBATTO, L. S.; SILVA, G. A. *Praticando conceitos e conceituando práticas: um olhar sobre os processos educativos no IFRS – Campus Sertão*. Curitiba: Bagai, 2020.

_____. *Políticas educacionais, conflitividade e convivência escolar entre adolescentes: intervenções político-pedagógicas no IFRS-Campus Sertão*. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UPF, Passo Fundo, RS, 2017.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasil, 2010.

VENDRUSCOLO, L. G. *A dinâmica das relações na convivência em internato: concepções de alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia*. Joaçaba, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESC, Joaçaba, 2013.

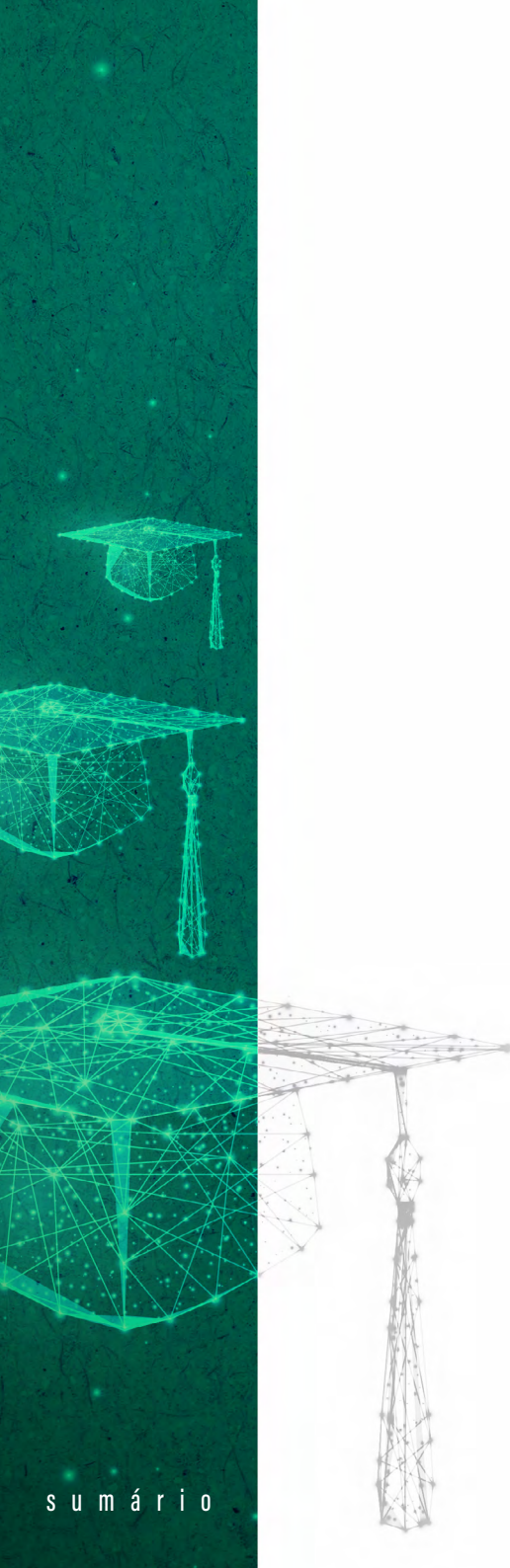


9

Leticia Schneider Ferreira

Robert Reiziger de Melo Rodrigues

**O NÚCLEO DE ESTUDOS
E PESQUISAS EM GÊNERO
E SEXUALIDADE DO *CAMPUS* BENTO
GONÇALVES ENQUANTO FERRAMENTA
DE PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR**



RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o Núcleo de Estudos em Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do *Campus* Bento Gonçalves enquanto ferramenta de permanência e êxito escolar. A metodologia deste trabalho consistiu, primeiramente, na construção de um suporte teórico sobre evasão e permanência escolar. Posteriormente, um questionário virtual foi aplicado aos discentes que participam ou que participaram do NEPGS em suas jornadas escolares. Com posse do material empírico, os discursos foram analisados a fim de verificar se o NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves traz benefícios aos estudantes, no sentido de que eles sintam-se acolhidos e, portanto, permaneçam e tenham êxito em seus cursos. Através do estudo, evidenciou-se que, através das ações e dos debates, o NEPGS contribui com uma formação humanizadora, fomentando a produção científica e auxiliando no autoconhecimento e na autoaceitação dos estudantes, de forma a melhorar seus desempenhos escolares e contribuir para a permanência no IFRS.

Palavras-chave: NEPGS; Gênero; Acolhimento; Êxito; Permanência.

INTRODUÇÃO

Houve, a partir do século XVI, uma reformulação do espaço de ensino. O ensino era, até então, feito por professores de forma isolada. A partir daí, foram construídos prédios que abrigavam várias salas de aula e, de certa forma, padronizaram o espaço do que hoje conhecemos como escola. Essa reformulação exigiu que os professores, dentro de suas autonomias, ensinassem conteúdos similares, “resultando numa gradação sistemática e numa divisão correspondente de matérias” (PETITAT, 1994, p. 144). Assim, os chamados “saberes escolares” constituíram disciplinas individuais, modelo escolar utilizado até os dias atuais. Neste momento histórico, a escola estava restrita a poucos privilegiados que se alfabetizavam. As crianças e os jovens iam à escola aprender a ler e escrever como um instrumento de alfabetização, apenas.

No entanto, a partir de 1950, há crescente reivindicação das camadas populares pelo direito à escolarização, o que leva à ocorrência da democratização da escola e de outros espaços educacionais (SOARES, 2004, p. 166). O número de alunos no ensino médio triplica e, como consequência, há contratação mais ampla e menos seletiva de professores. A partir da inclusão das classes menos favorecidas no espaço educacional, percebeu-se a necessidade de criar metodologias com intuito de garantir a permanência e êxito dos educandos que, até então, não tiveram contato algum com o ambiente escolar.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), de 1988 para cá, saltamos de 8 anos de escolarização obrigatória para 14 anos. Além disso, em 1970, 9,3% das crianças de 4 a 6 anos estavam matriculadas em escolas, parcela que aumentou para 28,6% em 1985 e saltou para 72,5% em 2005, alcançando 90,5% em 2015, ou seja, a democracia trouxe ganhos para a

educação no Brasil. Esses dados, porém, referem-se apenas à democratização do ensino, desconsiderando metodologias que visem a permanência e o êxito dos estudantes.

Nesse sentido, o presente artigo pretende analisar o Núcleo de Estudos em Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do *Campus* Bento Gonçalves enquanto ferramenta de permanência e êxito escolar. O suporte teórico foi baseado em estudos de teóricos da área. A metodologia deste trabalho consistiu na aplicação de um questionário virtual aos discentes que participam ativamente das ações do NEPGS BG e, também, aos egressos do *Campus* Bento Gonçalves que participaram do NEPGS ao longo de suas jornadas escolares. Com posse do material empírico, os discursos foram analisados a fim de verificar se o NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves foi benéfico aos estudantes, no sentido de que eles se sentissem acolhidos e, portanto, permanecessem e tivessem êxito em seus cursos.

Em relação à organização, esse texto será organizado em cinco partes. Na segunda, serão feitas breves considerações sobre os obstáculos oferecidos pelo espaço escolar que influenciam os jovens a desistir dos estudos. A seguir, será feito um debate sobre o espaço escolar, gênero e a necessidade de acolhimento das juventudes. Posteriormente, apresentar-se-á a análise dos dados obtidos através do questionário virtual, seguida das considerações finais.

EVASÃO ESCOLAR: BREVES CONSIDERAÇÕES

A formação de um cidadão atuante em prol da melhoria da qualidade de vida e da diminuição das desigualdades sociais, consciente de sua realidade e comprometido com uma sociedade justa e harmônica, não pode prescindir do acesso à educação. Esta é uma questão

ainda incipiente no Brasil, país que, apesar de avanços recentes, com destaque para políticas de ações afirmativas e possibilidades de financiamento por parte do Estado na tentativa de democratização do direito à educação, ainda é marcado por profundos abismos sociais. Todavia, é preciso ressaltar que somente a garantia do acesso não é o suficiente para que o estudante obtenha êxito em sua trajetória escolar: é fundamental que sejam elaborados mecanismos que permitam que as e os discentes se mantenham no ambiente escolar e tenham o respaldo adequado para se dedicarem aos estudos.

Diversos autores vêm atentando para esta temática, estudando os motivos que acabam por resultar na evasão escolar, ou seja, um abandono definitivo da ou do estudante de seu percurso escolar. As causas da evasão escolar são múltiplas e muitas vezes convergem e se potencializam: elementos de caráter pessoal, bem como os obstáculos oferecidos pelo espaço escolar influenciam na decisão que culmina em desistir dos estudos. Fritsch, Rocha e Vitelli definem o conceito de evasão, explicitando que:

É um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. A evasão escolar significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão ou diplomação, e é caracterizada por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino (FRITSCH; ROCHA; VITELLI, 2015, p. 82).

A necessidade de compreender que a evasão escolar é um processo multifatorial possibilita que estratégias sejam traçadas para evitar que estes discentes interrompam sua trajetória de aprendizagem. Assim, cada situação exige que os profissionais da educação investiguem se são causas individuais ou internas à instituição que estão originando situações de dificuldades para os estudantes, as

quais poderiam, muitas vezes, serem sanadas. Moreira, Lambert e Castro analisaram os motivos para o abandono do ambiente escolar por meio de extensa pesquisa bibliográfica e puderam concluir que fatores individuais, como os problemas em conciliar trabalho e estudo, são citados de modo mais recorrente; porém, outras questões são referidas, tais quais:

[...] deficiências no processo de ensino-aprendizagem, a falta de incentivo por parte dos professores, a distribuição das disciplinas no currículo escolar, o excesso de conteúdo, o baixo rendimento nas disciplinas, a frustração frente aos desafios impostos no meio escolar, bem como problemas de saúde e gravidez durante o curso (MOREIRA; LAMBERT; CASTRO, 2018, p. 52).

A evasão escolar é uma mazela crônica em um país caracterizado por imensas disparidades em todas as esferas, principalmente nas econômicas e sociais, e, com base nesta realidade, o ambiente da escola deve ser inclusivo e procurar atender às diferentes demandas dos estudantes. Assim, é fundamental que a escola esteja, de fato, preparada para acompanhar os discentes, conhecendo a realidade de cada um no intuito de enfatizar ações de permanência e êxito, para que a evasão não se coloque como uma alternativa para estes alunos. Para tanto, é essencial que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam enxergar e analisar a escola e as práticas de ensino que são disponibilizadas, avaliando se estas dão conta, de fato, da diversidade apresentada pelos discentes. Além dessa questão, é necessária a construção de uma sensibilidade para o fato de que o ato de evadir do ambiente escolar difere de acordo com questões étnicas, de gênero, etárias, regionais, econômicas etc, ou seja, alguns grupos podem estar em uma posição mais vulnerável que outros. Dados recentes do IBGE (2020) apontam que a situação de abandono definitivo do espaço escolar é considerável no país, em especial em um momento de experiência pandêmica, e que urge a busca por soluções para reverter tal quadro. Segundo o IBGE:

Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Os resultados mostraram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais (IBGE, 2020, s/p).

Ciente de tal situação vivenciada por muitos jovens do país, a escola não pode se mostrar indiferente, e os agentes vinculados ao processo educacional devem executar táticas que permitam que os alunos mantenham-se na escola, atuando de modo preventivo, no intuito de que o abandono não se concretize. As formas de combater a evasão escolar devem ser plurais, possibilitando que os estudantes compreendam a experiência educativa como um momento de descoberta, amadurecimento e formação para o exercício da cidadania. Marinho e França afirmam que é importante:

[...] que seja fortalecida no país uma política educacional que garanta não apenas o acesso, mas se faz primordial a garantia também da permanência e da conclusão dos estudantes. É essa política que irá fazer com que adolescentes e jovens, independentemente da sua origem socioeconômica, etnoracial, de gênero, dentre outras, cheguem ao fim do seu itinerário formativo (MARINHO; FRANÇA, 2020, p. 156).

Deste modo, considerando a diversidade de fatores que influenciam na evasão escolar, o presente estudo visa abordar as possibilidades de acolhimento e estímulo para o êxito escolar oferecidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do *Campus* Bento Gonçalves (NEPGS BG), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (doravante IFRS), e seu papel para a permanência dos es-

tudantes na instituição. Esse Núcleo foi fundado em 2015 por meio da iniciativa de estudantes de ensino médio que vinham sofrendo agressões misóginas e homofóbicas no ambiente escolar e que careciam de um espaço de articulação de ações que visassem não apenas a proteção contra a violência e os preconceitos, mas que também sensibilizassem a comunidade escolar para a necessidade de denunciar e enfrentar tais agressões. Assim sendo, o artigo tem como perspectiva debater o tema de gênero e o caráter formativo em uma visão holística, permitindo a reflexão sobre a influência das atividades promovidas no NEPGS BG para a permanência dos estudantes na escola e o êxito em seus estudos, a partir da visão dos próprios discentes. Parte-se do pressuposto de que um ambiente escolar que é sustentado por elementos como afeto e respeito à diversidade pode significar um processo educativo mais prazeroso e significativo.

ESPAÇO ESCOLAR, GÊNERO E ACOLHIMENTO

A escola é um espaço formativo e dinâmico que deve ser percebido não como um local de disciplina ou um depósito de seres humanos, no intuito de responder às demandas do capital, mas sim como um ambiente pleno de potencialidades de descobertas e aprendizagens. Os conteúdos curriculares e as temáticas tradicionalmente abordadas nas diferentes disciplinas são apenas um elemento deste espaço formativo, e a sala de aula é apenas mais um cenário deste processo de construção de saberes. Assim, é fundamental compreender que a escola é composta de diferentes ambientes e que a educação ocorre também em locais distantes das classes, cadeiras e quadro: os estudantes formam-se no convívio social, que acontece também durante o intervalo, na biblioteca, no ginásio ou em outros

espaços que contribuem para a formação de uma cultura escolar. Segundo Wenetz e Stigger:

A escola não constitui um lugar homogêneo e de paz absoluta. Ela é uma instituição onde se discutem, se aceitam, se rejeitam e se impõem significados. [...] Nesse contexto, cada espaço da instituição – a sala de aula, a sala de professores, a cozinha, o corredor, o saguão e o pátio – tem características comuns e, também, particularidades que lhe são próprias, configurando sua própria cultura (WENETZ; STIGGER, 2006, p. 73).

Muitas tensões estão presentes no ambiente escolar, bem como preconceitos disseminados na sociedade, da qual ela não está isolada, já que a escola reflete o cotidiano social. Assim, é inegável que os educadores e toda a comunidade escolar devem estar atentos para atitudes desrespeitosas entre seus membros, buscando adotar um fazer pedagógico que contemple mais que um determinado conteúdo. É preciso construir uma educação humanizadora pautada no pleno convívio com o outro e, em especial, na busca por uma cultura que traga soluções para o convívio harmonioso. O Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade do *Campus* Bento Gonçalves constitui-se como este espaço de acolhimento da diversidade, compreendendo a necessidade de se revisar as estratégias de convívio que rompam com práticas deletérias, mas tão frequentemente observadas na sociedade, como o racismo e o sexismo, fatores que podem influenciar na decisão de abandono da escola e dos estudos.

O NEPGS BG é um espaço essencial de debate de temas essenciais para que situações de opressão de mulheres e grupos LGBTQIA+³⁴ possam ser superadas. Além disso, são realizadas diversas ações de ensino, pesquisa e extensão que estimulam a perspectiva do protagonismo estudantil. Lócus de resistência contra a naturalização do sexismo e de discursos que inferiorizam determinados grupos, o

34 Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais e outras manifestações de gênero e de sexualidade, representadas pelo símbolo "+".

NEPGS BG procura desconstruir um imaginário negativo constituído por veículos midiáticos, os quais, muitas vezes, distorcem o real significado do termo gênero que, segundo Joan Scott, “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, a abordagem do tema “gênero” é fundamental para o processo formativo dos estudantes, que passam a visualizar uma série de fatores culturais que instituem papéis específicos para o feminino e para o masculino, os quais podem se tornar fatores de exclusão e sofrimento para os adolescentes.

A formação de uma compreensão sobre si e a construção de uma identidade em relação aos seus afetos é uma pauta fundamental para a juventude e, por isso, é necessário que este tema seja abordado no intuito de romper com estereótipos e rótulos que padronizam comportamentos. Sobre isso, o pesquisador Nilson Dinis afirma que:

[...] um novo exercício pedagógico é um convite a reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, nos desprendermos de nós mesmos, liberar a vida aí onde ela está aprisionada, devir-outro, tornarmos outra coisa. A produção permanente de formas subjetivas que desconstruam as estruturas binárias e excludentes do tipo adulto-criança, homem-mulher, heterossexual-homossexual, outro-eu mesmo. Uma resistência à tentativa de capturar as diferenças como signo de uma identidade, já que a essência da alteridade é justamente um tornar-se (DINIS, 2008, p. 489).

O espaço educativo deve contemplar o fato de que é essencial observar esta discussão para possibilitar a permanência dos estudantes na escola, pois, apesar das questões referentes à marginalização social e econômica prevalecerem nas análises sobre evasão, práticas de preconceito e violências, sejam elas verbais ou físicas, também podem afastar os estudantes da escola. Os discentes devem perceber a escola como um local no qual se aceita a diversidade e onde é possível dialogar e promover cultura de paz. Assim, o NEPGS BG e as ativida-

des de ensino, pesquisa e extensão elaboradas por seus membros, de modo horizontal, podem ser fatores interessantes em prol de um estímulo aos estudantes para se manterem no ambiente educacional.

O NEPGS BG mostra-se um lugar do exercício da cidadania e da prática democrática, uma vez que o planejamento de ações e de temas a serem abordados são decididos coletivamente. Desta forma, é possível que a adoção dessa visão sobre incentivar a atuação efetiva dos discentes na organização das atividades, sem a existência de hierarquias entre os integrantes do Núcleo, seja um fator importante no sentimento de pertencer a um determinado espaço e realizar ações nas quais os estudantes se percebem como responsáveis. O NEPGS BG apresenta-se como local de escuta e protagonismo dos estudantes, os quais também têm a possibilidade de desenvolver suas habilidades através de ações e oficinas promovidas pelo Núcleo. A existência do NEPGS BG e o reconhecimento de que este é um local construído pelos e para os estudantes institui uma postura de sororidade entre os participantes deste espaço, priorizando o afeto e resistência.

Permanecemos em um ambiente que potencializa nossas capacidades e que permite que possamos desenvolver um pensamento autônomo e livre, que nos desafie e nos auxilie em corrigir nossos equívocos. O NEPGS BG oferece a possibilidade de que os estudantes compreendam que a escola é um local de encontro, de debate, de divergência e de construção de pontes. Além de difundir conhecimentos científicos a partir de aprendizagens teóricas, o Núcleo também propõe atividades práticas, as quais podem ser uma experiência importante na trajetória educacional dos estudantes. Sentir-se atuante e valorizado em um local de promoção das suas capacidades pode, inclusive, significar um melhor desempenho nas disciplinas cursadas na grade curricular, dado o fato de que um salto de autoestima colabora na obtenção de uma aprendizagem mais qualificada.

Assim, no intuito de avaliar o papel do NEPGS BG para a permanência e êxito escolar, o presente estudo elaborou um questionário que foi aplicado aos estudantes que integram ou que em algum momento de seu percurso escolar integraram o Núcleo. O questionário foi construído para avaliar de que modo a atuação no Núcleo auxiliou na permanência destes discentes na instituição, no intuito de refletir sobre os impactos desse importante espaço escolar de resistência e articulação em prol do respeito à diversidade. No total, 15 estudantes responderam ao questionário. A análise de dados será feita a seguir.

ANÁLISE DE DADOS

Os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do IFRS apresentam-se como um espaço de escuta, de exercício da democracia, de pluralidade e de incentivo ao respeito e à diversidade, fundamental em tempos de intolerância e nos quais discursos que pautam a violência contra mulheres e grupos LGBT se tornam frequentes. A partir de uma entrevista realizada em 2018, o reitor do IFRS define o NEPGS:

O NEPGS nasce no instituto com uma proposta inicial de estudar questões de gênero. É um núcleo que congrega pessoas que tenham afinidade com a causa, que queiram estudar questões de gênero. Portanto, esse núcleo é o lugar onde elas conseguem conversar e planejar projetos em conjunto. Assim, eu diria que a primeira função do Núcleo é estudar como as questões de gênero e de sexualidade são tratadas no IFRS, mas, obviamente, também na sociedade como um todo. Cada vez mais consigo ver que o núcleo, além de estudar, consegue ser protagonista de ações da instituição, de ajudar a instituição com suas questões, encaminhamentos, e problematizar as violências que acontecem nesta temática e de propor para a gestão estratégias para que questões de agressões e de preconceitos sejam amenizadas dentro da instituição (REITOR, 2018).

O NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves surge no ano de 2015, após estudantes denunciarem discriminações e perseguições sofridas em suas redes sociais. Essas perseguições apresentavam teor sexista e preconceito de gênero. Diversas meninas que sofriam agressões verbais de colegas reuniram-se e buscaram auxílio junto ao corpo docente. Decidiu-se apresentar à comunidade escolar o assédio sofrido pelas estudantes. A ação aconteceu por meio de cartazes espalhados pelo *campus*, nos quais foram escritas frases desrespeitosas que as meninas e muitas servidoras costumavam ouvir nos corredores da instituição. Os alunos organizaram um grupo de trabalho e trouxeram cartolinas, pincéis atômicos e tintas, passando a produzir cartazes com frases abusivas, como “tá gostosa nessa camiseta coladinha” e “só não bati nela porque a professora tava na sala”. Essas frases certamente causavam desconforto, pavor e medo nas estudantes que as ouviam e, justamente por isso, a ação foi uma importante manifestação de que tais atitudes não seriam mais toleradas.

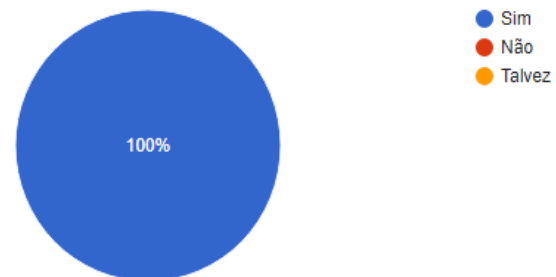
Depois da primeira ação, o Núcleo começou a reunir-se periodicamente. Realizavam-se reuniões para debater temas pertinentes, sendo que os alunos eram protagonistas tanto na escolha dos temas quanto no debate. Professoras das áreas de ciências humanas eram mediadoras dos debates e direcionavam as conversas. Nessas reuniões também eram pautadas e organizadas as ações que o NEPGS viria a realizar. Através do questionário virtual, os estudantes foram questionados sobre quais foram as ações mais importantes para suas experiências estudantis. Abaixo serão apresentadas algumas das ações elencadas:

- Reuniões temáticas, cujos temas eram escolhidos pelos próprios estudantes;
- Sarau na Feira Municipal do Livro;

- Desconstrução de memes, na qual analisaram-se discursos sexistas e homofóbicos em imagens tidas como “engraçadas” veiculadas nas redes sociais;
- Palestras, destacadas pelo participante como “muito importantes, pois colocam em evidência grupos que foram e ainda são silenciados” (PARTICIPANTE 4, 2021);
- Construção de cadernos personalizados com frases de empoderamento feminino;
- Dia do troca, que estimulou a troca de roupas entre os gêneros, de forma que os meninos vestiram-se com roupas socialmente consideradas de “meninas” e vice-versa.

A partir das ações elencadas pelos estudantes, percebe-se que as ações propostas pelo NEPGS foram relevantes e que, de alguma forma, marcaram as pessoas envolvidas. A partir dessa constatação, a próxima pergunta do questionário diz respeito à contribuição do Núcleo para a formação humana e para a jornada estudantil dos participantes. Obteve-se 100% de respostas positivas, ou seja, todos os respondentes consideram que o Núcleo contribuiu para suas jornadas acadêmicas e para sua formação:

Imagem 1 - O NEPGS contribuiu para sua formação humana e/ou jornada estudantil?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Além disso, uma participante destaca que “no geral, as discussões sobre gênero e sexualidade foram muito importantes até para que eu conseguisse escolher meu curso de graduação” (PARTICIPANTE 10, 2021), ou seja, o NEPGS extrapola os muros da escola e, além de proporcionar benefícios à jornada estudantil, também contribui com uma formação empática e humanizadora que tende a influenciar o olhar sobre as escolhas futuras dos participantes.

Em relação à pergunta anterior, os estudantes foram questionados com a seguinte questão: “De que forma o NEPGS contribuiu para sua formação?”. As respostas para essa pergunta ressaltaram a importância do NEPGS em três grandes esferas: a formação humanizadora, um espaço de pesquisa e de produção científica, e o auxílio ao autoconhecimento e autoaceitação dos estudantes.

Duas participantes, ambas estudantes da Licenciatura em Pedagogia, destacam a formação humanizadora do Núcleo ao dizer que “meu curso visa à docência, acho difícil ser professora sem quebrar os preconceitos que aprendemos a vida toda. O NEPGS me ajuda nessa busca por ser uma pessoa/professora melhor” (PARTICIPANTE 2, 2021), e que o NEPGS “contribui muito para a minha formação deixando ela mais completa, como futura professora preciso ter conhecimento sobre Gênero e Sexualidade, tanto para desconstrução pessoal quanto para futura resistência a preconceitos tão presentes dentro das escolas” (PARTICIPANTE 4, 2021).

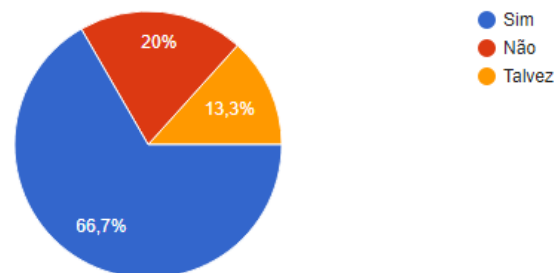
Além da formação humanizadora, os discursos dos respondentes também demonstraram que o Núcleo é um importante espaço de pesquisa e de produção científica: “desenvolvi melhor minhas habilidades de escuta, pensamento crítico e aumentei bagagem cultural” (PARTICIPANTE 6, 2021); “o núcleo tem influenciado a minha trajetória no que diz respeito à elaboração de projetos. É como se o núcleo, através do fornecimento de informações confiáveis nas diversas ações, também me fizesse refletir e me interessar cada vez mais em pesquisar temas de gênero e sexualidade”. (PARTICIPANTE 9, 2021).

Por fim, as respostas à essa questão também indicaram que o NEPGS é um espaço de autoconhecimento e autoaceitação:

- O núcleo me proporcionou maior autoconhecimento e conhecimento a respeito de tópicos atuais de extrema importância, como o feminismo, gênero e sexualidade. Senti que ao decorrer das atividades entendi um pouco mais sobre a diversidade das pessoas e sobre eu mesma (PARTICIPANTE 10, 2021);
- A maior contribuição do NEPGS na minha trajetória foi ver que eu tenho poder de constituir estratégias para a resolução de problemas que afetam a minha vida e a de outros. Ademais, me mostrou que não preciso lutar sozinha pelos meus direitos (PARTICIPANTE 11, 2021);
- Me senti acolhida no momento em que falar minhas opiniões não me afastavam das pessoas, mas me aproximavam (PARTICIPANTE 13, 2021).

A partir dessas respostas, o questionário voltou-se exclusivamente à permanência e êxito dos estudantes. Para tanto, os participantes foram questionados se o NEPGS contribuiu, de alguma forma, para a permanência deles no IFRS. Dez respondentes afirmaram que sim, três afirmaram que não, e dois ficaram indecisos:

Imagem 2 - O NEPGS contribuiu, de alguma forma, para sua permanência no IFRS?



Fonte: Produzida pelos autores.

Inicialmente, o relato de um estudante egresso do *campus* chamou atenção: “Saí do IFRS após o segundo ano do ensino médio, mas teria saído antes não fosse pelo acolhimento dos colegas de núcleo. Passei por muitos momentos desagradáveis com colegas e professores violentos” (PARTICIPANTE 11, 2021). Esse depoimento demonstra a importância do NEPGS BG enquanto espaço de escuta, de acolhimento e de luta contra discursos de ódio e de violência. Infelizmente o Núcleo não foi suficiente enquanto política de permanência no ambiente escolar, mas foi lembrado com carinho no sentido de que, se não existisse, teria feito com que o estudante deixasse o IFRS com mais antecedência.

Um participante destacou que “a existência de um espaço onde tópicos tão importantes para a nossa sociedade são abordados tão livremente contribuiu para que eu me sentisse mais confortável no IFRS de uma forma geral” (PARTICIPANTE 14, 2021), demonstrando que esse Núcleo é relevante porque o deixa confortável no espaço estudantil, e essa confortabilidade contribui diretamente na permanência. Outro participante respondeu que “em diversos momentos o núcleo nos deu suporte em situações ruins e nos ajudou. Pra mim ajudou muito psicologicamente a suportar dias ruins na escola” (PARTICIPANTE 1, 2021). Ao dizer que o Núcleo o auxiliou a “suportar dias ruins”, pressupõe-se que a inexistência do NEPGS faria muita falta para esse estudante e que, dessa forma, houve contribuições para sua permanência no IFRS.

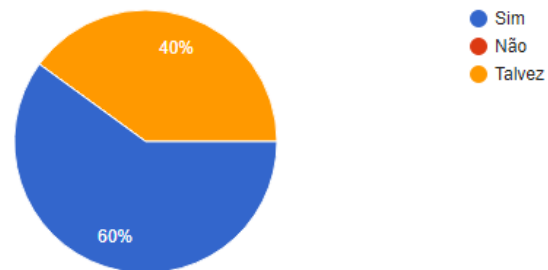
Na sequência, os participantes responderam se o NEPGS contribuiu de alguma forma para melhorar o desempenho estudantil e garantir o êxito nos estudos. Como resposta, um participante que está ativo atualmente no Núcleo destacou a importância das ações no contexto pandêmico para seu desempenho estudantil:

No contexto da pandemia do coronavírus, acredito que as reuniões internas do núcleo tenham me auxiliado, de alguma forma,

a conseguir tolerar a situação na qual estamos. É claro que isso também reflete no meu desempenho estudantil, afinal, para ter melhores desempenhos é necessário se esforçar; e se esforçar requer que o estudante esteja bem consigo mesmo. Não estou dizendo que as reuniões do Núcleo são uma terapia. Mas certamente elas me auxiliaram a ficar com a cabeça no lugar, de alguma forma (PARTICIPANTE 8, 2021).

Nessa questão, nove participantes afirmaram que o NEPGS contribuiu para o desempenho estudantil e êxito nos estudos, e outros seis ficaram indecisos. Não houve respostas negativas, o que explicita a importância no Núcleo enquanto espaço de acolhimento:

Imagem 3 - O NEPGS contribuiu para seu desempenho estudantil e êxito nos estudos?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, perguntou-se de que forma o NEPGS pode colaborar para a permanência e êxito dos estudantes no *campus* Bento Gonçalves do IFRS. De antemão, destacaram-se duas respostas:

- O NEPGS é um espaço acolhedor em que os alunos se sentem confortáveis em expressar suas identidades, características e opiniões, logo se torna um espaço que colabora para a permanência e êxito, pois alunos que muitas vezes sofrem preconceitos e opressões sentem que têm seu espaço (PARTICIPANTE 5, 2021).
- As ações do NEPGS garantiram parte do meu bem-estar. Nesse contexto, minha permanência no IFRS se deve em

partes ao núcleo. Acredito que o núcleo tenha parte na melhora do desempenho estudantil e êxito nos estudos no contexto de estimular os alunos à reflexão. No meu caso, acabo refletindo sobre as pautas pertinentes ao núcleo e tendo ideias para projetos (PARTICIPANTE 8, 2021).

Além disso, alguns estudantes destacam que o Núcleo poderia colaborar mais no sentido de garantir a permanência e êxito dos estudantes se se fizesse mais presente na comunidade escolar. Isso porque muitos estudantes sequer sabem da existência do NEPGS e, portanto, não participam das ações do Núcleo. Além disso, o NEPGS carece de elementos essenciais, como uma sala apropriada, materiais, estagiários e um servidor efetivo exclusivo para desempenhar as tarefas do Núcleo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, observou-se que todos os estudantes participantes da pesquisa (100%) destacaram que as ações do Núcleo foram relevantes e que, de alguma forma, marcaram suas vidas. A maioria dos respondentes afirmou que o NEPGS contribuiu, de alguma forma, para a permanência no IFRS (66,7%) e que o Núcleo também contribuiu para o desempenho estudantil e êxito nos estudos (60%).

A partir dos dados coletados, evidenciou-se que o NEPGS do *Campus* Bento Gonçalves é de suma importância em três grandes esferas: trata-se de um espaço de formação humanizadora e cultural, de pesquisa e produção científica, e de auxílio ao autoconhecimento e autoaceitação dos estudantes. Nesse sentido, através das ações e dos debates, o NEPGS BG, ao mesmo tempo em que denuncia situações de violência e de intolerância, também acolhe os estudantes que são

vítimas dessas agressões, de forma a melhorar seus desempenhos escolares e contribuir para a permanência no IFRS.

REFERÊNCIAS

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, mai./ago. 2008.

FRITSCH, Rosangela; DA ROCHA, Cleonice Silveira; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 81-108, 2015.

IBGE. PNAD *Educação 2019*: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MARINHO, Maria da Graça Sousa; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Evasão escolar: uma proposta de intervenção por meio de um modelo de plano estratégico de permanência e êxito. *ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, v. 7 n. 1, Edição Especial 4º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, p. 147-162, jun. 2020.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; LAMBERT, Aline dos Santos; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. Educação Profissional e Tecnológica: Permanência e evasão em foco. *Revista. Bra. Edu. Saúde*, v. 8, n. 4, p. 48-53, out-dez. 2018.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 5, 1995.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: Bagno, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

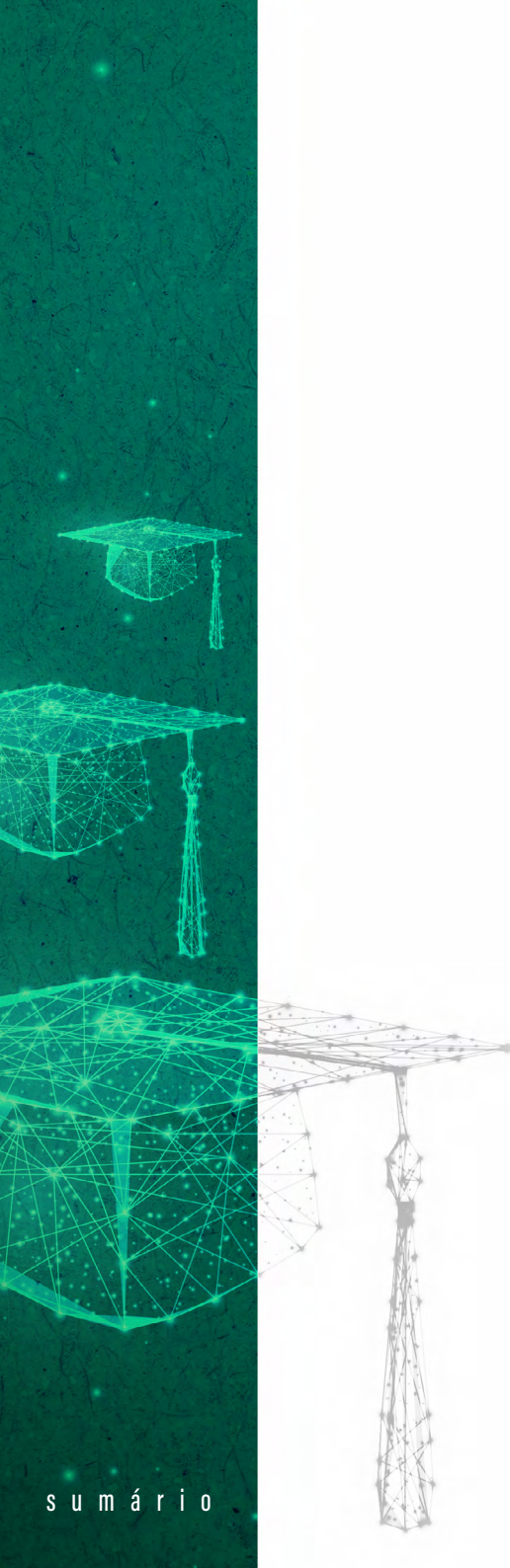
WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A Construção do Gênero no Espaço Escolar. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, janeiro/abril de 2006.



10

Édson Régis de Jesus

***A PARIDADE
DE PARTICIPAÇÃO FRASERIANA
COMO POSSIBILIDADE
DE PERMANÊNCIA E ÊXITO
DOS ESTUDANTES COTISTAS***



RESUMO: O presente texto objetiva discutir os conceitos de permanência e êxito pela ótica da população acadêmica do IFRS *Campus* Sertão, especialmente pelo recorte dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas instituído pela Lei Federal nº 12.711/12. O IFRS vem em um crescente trabalho em prol da permanência e do êxito de seus estudantes. Neste intento, as políticas de ações afirmativas estão intrinsecamente relacionadas com a ideia de uma educação pública, gratuita, de qualidade e justa, garantindo o êxito e a conclusão dos estudos dos cotistas. No entanto, quais reivindicações ainda devem ser aprofundadas pelas ações de permanência e êxito aos cotistas? Para responder a questão utilizamos como referencial teórico os estudos de Nancy Fraser, a qual atenta para a observação das reivindicações de matiz econômica, por *status* social e por efetiva participação nos espaços institucionais. Dados apontam para a *paridade de participação* dos estudantes cotistas como caminho para um itinerário acadêmico exitoso e imune a preconceitos e discriminações.

Palavras-chave: Paridade de participação; Cotas; Permanência; Êxito.

INTRODUÇÃO

Es mejor ver la justicia como un concepto multidimensional que comprende las tres dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación
(FRASER, 2008, p. 115)

Discutir a permanência e o êxito é buscar compreender as narrativas e práticas ocultadas pelos discursos educacionais, muitas vezes por *habitus* que reproduzem e conservam injustiças de diferentes matizes (BOURDIEU, 2012), sejam elas econômicas, culturais, sociais, entre outras. Com o advento da Lei de Cotas Sociais³⁵ a discussão sobre a permanência e o êxito possuem importante e permanente papel no debate educacional. As políticas inclusivas, como a Lei de Cotas Sociais, embora realizem redistribuição, enfrentam problemas para efetivar determinadas necessidades de estudantes cotistas, as quais podem comprometer sua permanência e conclusão de seus estudos.

Por óbvio, a acertada confiança em um projeto transformador das políticas de cotas sociais, bem como no próprio fazer educacional, não pode concluir que as Instituições Federais de Ensino (IFE) sejam onipotentes. A educação não é capaz, única e isoladamente, de alterar de forma substancial todas as questões motoras dos problemas educacionais e sociais. No entanto, mesmo imersa neste emaranhado, as IFEs não podem seguir reproduzindo modelos educacionais com enfoques e práticas injustas e que conduzem seus estudantes ao abandono acadêmico. E analisar em que e como mudar tais condicionamentos é uma oportunidade e responsabilidade irredutível para se pensar a permanência e o êxito.

35 Chamou-se a Lei Federal nº 12.711/2012 de “Lei de Cotas Sociais”, com o objetivo de evitar o estereótipo de quem é/pode ser cotista, como se as cotas fossem específicas a um grupo social homogêneo.

Fruto de pesquisa de dissertação de mestrado (JESUS, 2020)³⁶, este manuscrito faz um recorte da pesquisa realizada e analisa aqui a condição dos estudantes cotistas dos cursos superiores do IFRS *Campus* Sertão em termos de permanência e êxito, objetivando identificar a existência da *paridade de participação* (FRASER e HONNETH, 2006) entre cotistas e não cotistas no interstício de 2013/1 a 2021/1. A abordagem foi quali-quantitativa, com instrumentos e procedimentos da pesquisa bibliográfica-documental e de campo. A técnica e instrumentos utilizados englobaram a realização de questionário destinado aos participantes e entrevista com estudantes cotistas. Na primeira parte do texto será apresentado, brevemente, o ideal normativo da *paridade de participação* de Fraser. Na segunda parte analisaremos os dados obtidos pela pesquisa de campo (questionário e entrevistas) e, por fim, traçaremos algumas reflexões e intersecções entre o conceito de *paridade de participação* e as questões da permanência e êxito.

O IDEAL NORMATIVO DA PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO

Analisar as questões educacionais apenas pela via classista ou econômica é realizar um limitado diagnóstico, uma vez insuficientes para pensar os necessários remédios para a permanência e o êxito.

Pino (2016), ao estudar a permanência dos indígenas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), aponta para a existência do currículo oculto, que mesmo com a Lei de Cotas Sociais, permanece exigindo novas estratégias para a efetiva inclusão da população indígena na instituição. Borges

36 A pesquisa de dissertação de mestrado foi realizada com apoio do IFRS (Editais de fluxo contínuo – Nº 01/2018, 92/2018 e 75/2019, para projetos de pesquisa e/ou inovação desenvolvidos por servidores do IFRS em cursos de pós-graduação *lato sensu*, programas de pós-graduação *stricto sensu* ou pós-doutorado) e apoio da Universidade de Passo Fundo.

(2017) e Neckel (2017) afirmam que a Lei de Cotas Sociais permite a compensação da má redistribuição econômica, mas não dão conta da multidimensionalidade das questões que envolvem a permanência estudantil. Por vezes, os estudantes cotistas requerem atendimentos de natureza distintas, por sofrerem questões ambivalentes no seio das instituições de ensino.

Para analisar tais necessidades, o ideal normativo da filósofa política norte-americana Nancy Fraser (1947) é um importante panorama. Fraser compreende que a justiça social (aqui avaliada sob o prisma da permanência e do êxito acadêmico) necessita de situações que permitam a todos que compõem o *corpus* institucional interagir uns com os outros *paritariamente* (FRASER e HONNETH, 2006).

De acordo com Fraser, numa era pós-socialista, as lutas por justiça se dividiram entre pertencer ao viés econômico, criticadas por ser um materialismo fora de moda e, de outro lado, pelo viés do reconhecimento de minorias étnicas, 'raciais', sexuais e de gênero, criticadas por ser uma falsa consciência de classe (FRASER, 2006a). Para a autora, iniciativas de tais naturezas, quando tomadas isoladamente, são insuficientes³⁷.

Assim, a falsa dicotomia entre *redistribuir* e *reconhecer* reduz as questões materiais, separam-se ainda mais os distintos grupos sociais em um infinito multiculturalismo enclausurado e improdutivo. Tem-se um déficit na interação e na participação de todos, na situação de pares. Deste modo, tanto as lutas por justiça social, como as ações por permanência e êxito devem considerar, primariamente, a urgência das ações de redistribuir (material) e de reconhecer (cultural) como questões interdependentes, numa via de mão dupla.

³⁷ Fraser faz uma contundente crítica ao modelo da gramática do reconhecimento do filósofo alemão Axel Honneth. Para maior aprofundamento sugere-se FRASER; HONNETH (2006).

Parafrazeando o exemplo fraseriano do banqueiro negro de *Wall-Street* e o operário industrial capacitado, podemos tornar a perspectiva de Fraser (2007) mais clara com o seguinte caso: vamos imaginar um jovem negro que abandona a faculdade porque seus colegas praticam atos racistas. Nesse caso, a injustiça opera pelo não reconhecimento (ser negro), não tendo qualquer relação com as questões distributivas (econômicas). Imaginemos agora um jovem branco que, igualmente, abandona seu curso porque não consegue se deslocar até a faculdade por questões econômicas. Neste caso, abandonar o curso se efetiva como uma injustiça distributiva, de ordem financeira, a qual não teve relação com o reconhecimento (ser branco). Há, ainda, integrantes que podem sofrer tais injustiças de forma ambivalente, por déficits de reconhecimento e redistribuição, como é o caso de cotistas que reivindicam auxílios financeiros e reconhecimento cultural.

Fraser (2002) é enfática ao dizer que a redistribuição, isoladamente, não é suficiente para gerar a *paridade de participação* (e isso se estende para o universo educacional) da mesma forma que apenas o reconhecimento centrado no modelo identitário tampouco será. “A minha concepção trata distribuição e reconhecimento como distintas perspectivas [...]. Sem reduzir uma perspectiva à outra, ela encampa ambas as dimensões dentro de um modelo mais abrangente e inclusivo” (FRASER, 2007, p. 116)³⁸.

Além do mais, todas as reivindicações por reconhecimento devem, necessariamente, ser justificadas, pois do contrário serão motores para novos contrassensos e novas injustiças. Nem toda busca por reconhecimento é automaticamente justificada. Um racista pode requerer reconhecimento de sua identidade patológica, quando considera que há uma escala de valor entre seu eu superior e os outros

38 Em suas primeiras publicações Fraser (FRASER; HONNETH, 2006) apresenta como pilares da *paridade de participação* as reivindicações de “redistribuição” e de “reconhecimento”. Em estudos posteriores a sua teoria normativa ganha um terceiro expoente, a “representação” política (FRASER, 2009 e 2013), que será abordado na sequência.

supostamente inferiores. Da mesma forma, os cotistas devem justificar as lutas por remédios de redistribuição e reconhecimento, evitando que tais lutas invertam a injustiça que se combate.

No pensamento de Fraser (2006a, 2007, 2013) o reconhecimento cultural e de *status* é um pilar necessário para o alcance da justiça, possibilitando a *representação*. Se é negado a um estudante participar dos espaços institucionais por conta da carga da sua cultura, ele deixa de ser visto como igual, não possuindo reconhecimento e inviabilizando a *paridade de participação*. Esse reconhecimento não deve ser, para Fraser, da sua identidade especificamente, mas quanto a sua condição de participar como igual, mesmo com suas diferenças. “Reivindicantes do reconhecimento devem mostrar que os padrões institucionalizados de valoração cultural lhes negam as condições intersubjetivas necessárias. [...] portanto, a norma da paridade participativa é o padrão para justificar a reivindicação” (FRASER, 2007, p. 125).

Isto faz com que Fraser (2009, p. 25) conclua que inexistente “redistribuição ou reconhecimento sem representação”. Ao seu contrário, que quando tais ações não possibilitam que seus membros se façam representantes e representados, isto é, caso não possam se expressar e dar voz às suas demandas, em igual circunstância, não há a *paridade de participação*. Sem a condição de par na vida estudantil, não fica assegurada as possibilidades para uma exitosa trajetória estudantil. Tanto as ações de permanência e êxito calcadas pela via econômica (benefícios estudantis, auxílios econômicos...) e aquelas expressas pela via do reconhecimento (desenvolvidos pelos NEABIs, NAPNEs, NEPGS...) ³⁹ estão perpassadas, em algum grau,

39 Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI); Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS). São setores propositivos e consultivos que estimulam e promovem ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas às temáticas que lhes são pertinentes.

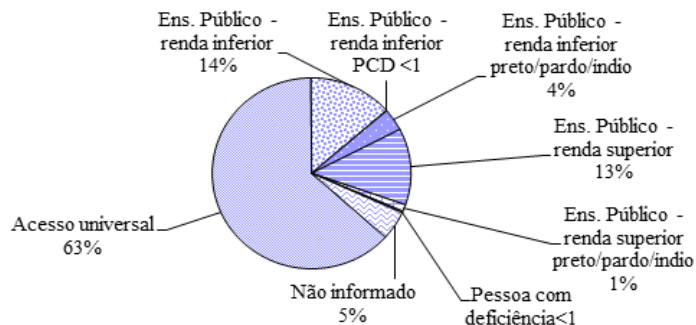
por ambos os movimentos e desejam alcançar a paritária participação (representação) dos estudantes.

Tendo sido atendida as necessidades por redistribuição e por reconhecimento é possível, agora, que o estudante possa participar de igual para igual nas deliberações institucionais, tornando-se ator e parceiro, capaz de inserir-se como igual na vida acadêmica (FRASER, 2013). Desta forma, o ideal normativo fraseriano da redistribuição, do reconhecimento e da representação permite que analisemos, sob novo prisma, as questões e as urgências da e para a permanência e para o êxito dos estudantes do IFRS.

A CONDIÇÃO COTISTA

Os dados apresentados a seguir foram obtidos da Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) do *Campus Sertão* do IFRS, referente a data de 02 de março de 2020. Naquele momento, havia 1.411 matriculados, sendo 58% do sexo masculino, 85% autodeclarados brancos, 11% autodeclarados pretos e pardos, 3% autodeclarados indígenas e 1% sem autodeclaração e/ou com informação indisponível. Os matriculados ingressaram entre os semestres letivos de 2013/1 e 2020/1. A distribuição por modalidade de ingresso de todos os matriculados (técnicos e superiores) em março de 2020 está representada a seguir.

Gráfico 1 - Matriculados por modalidade de ingresso em todos os cursos do IFRS *Campus* Sertão, em 2020, de acordo com o relatório da CRA



Fonte: JESUS (2020, p. 108).

O *Campus* Sertão do IFRS possui cursos em vários níveis e modalidades. Na pesquisa, optou-se em trabalhar com servidores (97 técnico-administrativos e 103 docentes) e estudantes maiores de idade dos cursos superiores (680 discentes), o que se denominou “participantes da pesquisa”. Obteve-se 135 respostas válidas, perfazendo um total de 15,3% do total de possíveis participantes⁴⁰.

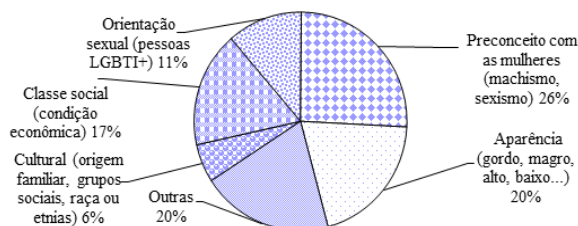
Dos 680 discentes eleitos para participar da pesquisa, 27% ingressaram pelo sistema de cotas, de acordo com o relatório da CRA. Já os respondentes da pesquisa, que afirmaram ter ingressado pelo sistema de cotas, somaram 26,4%, não apontando distorção entre efetivamente matriculados e aqueles que responderam os instrumentos. Os dados indicaram que 88,9% dos estudantes poderiam ser cotistas (enquanto egressos de escola pública), ante apenas os 27% efetivamente matriculados pelo sistema de cotas no IFRS *Campus* Sertão. De acordo com a pesquisa, apenas 31% soube responder qual é o primeiro critério para acessar a Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012). A maioria (37,8%) acredita que o primeiro parâmetro é ter renda inferior

⁴⁰ Para maior compreensão do público eleito para participar da pesquisa e análise dos instrumentos aplicados sugeriu-se o inteiro teor da pesquisa de JESUS (2020).

a um salário mínimo *per capita*. Já as pessoas autodeclaradas (pretos, pardos e indígenas) que representam cerca de 17% da população do Rio Grande do Sul (IBGE, 2010), somam cerca de 5% dos matriculados. Dados estes que indicam que a Lei de Cotas Sociais ainda é demarcada, majoritariamente, pelo seu viés redistributivo.

Visando observar fatores de não reconhecimento, os participantes da pesquisa foram questionados se já haviam sofrido algum tipo de preconceito e discriminação⁴¹. 1/4 das respostas obtidas foram positivas e apontaram como natureza o seguinte panorama:

Gráfico 2 - Natureza dos preconceitos e discriminações sofridos pelos participantes da pesquisa do IFRS Campus Sertão.



Fonte: JESUS (2020, p. 114).

Muito embora o preconceito e discriminação contra as mulheres e orientação sexual não sejam objetos da Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012), são coletividades que reivindicam *paridade de participação* em diversas esferas sociais, incluída a educação.

Os participantes também foram questionados sobre se, além de sofrer, já presenciaram preconceitos e discriminações. E 25,9%

⁴¹ O termo preconceito foi usado com o sentido de ideias (que por vezes se efetivam em atitudes) formuladas em concepções prévias e deturpadas, sem a devida reflexão ou por falsa racionalização (SANTOS, 2010 p. 43)". Já o termo discriminação, em seu teor negativo, foi compreendido como atitude "dolosa, comissiva ou omissiva, adotada contra alguém por pertencer, real ou supostamente, a uma raça, cor, etnia, religião ou por conta de sua procedência nacional e que visa a atrapalhar, limitar ou tolher o exercício regular do direito da pessoa discriminada, contrariando o princípio constitucional da isonomia" (SANTOS, 2010, p. 46).

responderam já ter sofrido, 54,1% afirmaram já ter presenciado atitudes preconceituosas e discriminatórias. Os professores e técnicos administrativos foram os segmentos que mais observaram atitudes preconceituosas e discriminatórias, cerca de 65%. Os estudantes cotistas testemunharam tais comportamentos em 57,9% das respostas. Importante destacar o aumento para o preconceito de origem cultural, de 6% para 31% entre sofrido e presenciado, respectivamente.

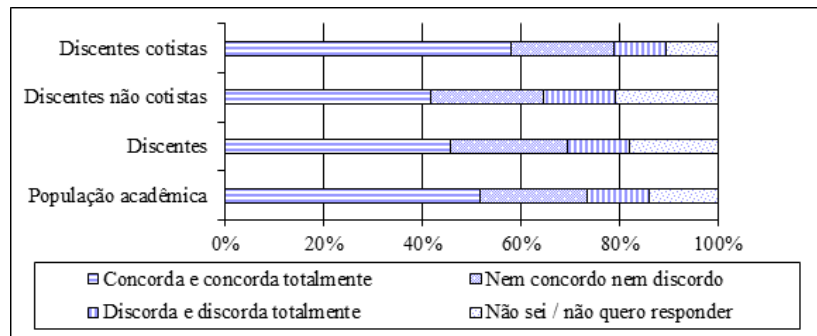
Aproximadamente 2/3 dos respondentes da pesquisa manifestaram que as cotas geram justiça social. No entanto, cerca de metade dos participantes compreendeu que as cotas também são molas propulsoras de preconceitos e discriminações. Os próprios cotistas veem nas cotas tal promoção em 36% dos casos. É necessário refletir se os cotistas identificaram de forma errônea as raízes da discriminação, isto é, se elas se devem às cotas enquanto tal, ou ao seu (não-)reconhecimento ao *corpus* acadêmico.

Quanto maior a concorrência entre os cursos superiores da instituição, maior os indicadores da relação entre cotas e preconceitos e discriminações. Quando questionados sobre o tratamento recebido pelos servidores, 78% dos cotistas afirmaram, em algum grau (concordância total ou parcial), que há um tratamento igualitário. Quando o assunto é a relação estudante-estudante, apenas 33% dos participantes da pesquisa consideraram que há um tratamento igualitário entre quem é cotista e que não o é. Muito embora 84,2% das respostas dos estudantes cotistas indiquem que as cotas valorizam as diferentes culturas, o índice é reduzido para 57% na perspectiva dos cotistas autodeclarados (pretos, pardos e indígenas). Estes dados apontam para a falta do necessário reconhecimento, conforme delineado por Fraser (2006a).

Visando identificar o grau de representatividade, os participantes foram questionados sobre os índices de participação nas diferentes esferas institucionais (centros acadêmicos; conselhos; ações de ensi-

no/extensão/pesquisa; NEABI, NAPNE, NEPGS...). Aproximadamente metade das respostas afirmaram que os cotistas podem se fazer representar e ser representados⁴². Os estudantes cotistas concordam com a sua participação nas esferas de decisão em 57,9%, conforme pode ser observado a seguir.

Gráfico 3 - Demonstra participação dos cotistas nos diversos espaços institucionais apontados por segmento dos participantes da pesquisa do IFRS Campus Sertão.



Fonte: JESUS (2020, p. 119).

Com o objetivo de mapear os índices de reconhecimento e representação dos estudantes cotistas, abaixo apresentamos um extrato (JESUS, 2020, p. 126) para as estratégias de permanência e êxito do *locus* da pesquisa:

- a. 1 em cada 4 cotista dos cursos superiores já sofreu preconceito ou discriminação (segundo os próprios);
- b. Mais da metade das pessoas que participaram da pesquisa já presenciaram algum ato de preconceito ou discriminação;

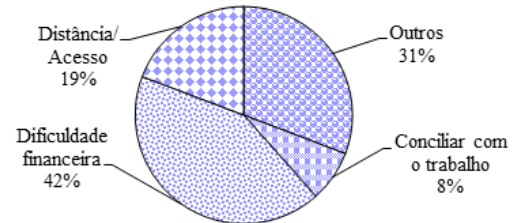
⁴² Essa questão é valiosa conforme entende Jensen (2015, p. 275) pelo fato de que a representatividade atua como “espelhos sociais”, que ao dar visibilidade atuam no estímulo para que os demais integrantes de tais coletividades também busquem “mobilidade social”.

- c. Quase metade dos discentes não cotistas não acredita que as cotas sejam capazes de gerar justiça social;
- d. Cerca de metade dos participantes acredita que as cotas são motores para preconceitos ou discriminações;
- e. Quase 5 em cada 10 servidores entende não tratar cotistas e não cotistas de forma igual;
- f. A cada 4 servidores, 3 consideram que os cotistas não são tratados da mesma forma que os não cotistas pelos próprios discentes;
- g. Mais de 1/3 dos alunos não consideram que os cotistas do *Campus* possuem espaços para serem reconhecidos como sujeitos de direitos;
- h. Pouco menos da metade dos discentes afirmam que as cotas possibilitam a valorização das diferentes culturas;
- i. Metade das pessoas que participaram da pesquisa não consideram que há efetiva participação dos cotistas nos espaços institucionais;

Pela perspectiva dos próprios cotistas, cerca de metade afirma que há igual tratamento entre os próprios estudantes e menos de 20% dos cotistas não se sentem reconhecidos em sua cultura e enquanto sujeitos de direitos. Este e outros indicadores revelam que há dissonâncias da percepção dos próprios cotistas em relação à sua condição e a análise que os demais membros participantes da pesquisa emitem sobre as cotas e os estudantes que as utilizaram em seu ingresso.

Quando questionados sobre uma eventual desistência do curso, os estudantes cotistas e não cotistas apontaram como motivadores:

Gráfico 4 - Principais motivos apontados pelos discentes para eventual desistência do curso.



Fonte: JESUS (2020, p. 125).

As mesmas questões foram apontadas por cotistas e não cotistas como motivos para uma eventual desistência da vida acadêmica. Em 'outros' apareceram críticas à qualidade do ensino, à ausência de aulas práticas, às reprovações, à dificuldade em se enturmar, motivos pessoais, além das questões relacionadas a preconceitos e discriminações (não reconhecimento/representação).

Os dados apresentados até aqui são um recorte da pesquisa realizada e foram destacados com o intuito de servir de suprimento para refletir sobre as ações de permanência e êxito, dado que apresentam complexas questões. Percebeu-se que o reconhecimento e a representação dos cotistas podem contribuir como fatores associados para a eclosão da evasão e o insucesso acadêmico.

A PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DOS ESTUDANTES COTISTAS

É pela política de cotas (BRASIL, 2012) que a educação pública federal brasileira vem rompendo com processos históricos excludentes. Desta forma, as cotas são um considerável esforço para tornar os espaços educacionais das IFEs mais justos e inclusivos, mesmo que por vezes congreguem déficits de reconhecimento e representação. Os dados obtidos pela pesquisa realizada caminham por este panorama. Apresentam fortes indicativos, mesmo que por vezes contraditórios entres os segmentos (servidores, discentes cotistas e não cotistas) de que os acadêmicos cotistas (e não só estes) sofrem, em algum grau, com a falta de reconhecimento e representação.

A *paridade de participação* de Fraser (2006a, 2007) requer que todos tenham a seu alcance remédios de redistribuição, de reconhecimento e de representação, o que julgamos ser indispensáveis para a análise das ações de permanência e êxito. Articular ações de permanência pela via apenas do reconhecimento das coletividades discentes, sejam elas cotistas ou não (negros, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+...) dissociadas das lutas por redistribuição (renda, auxílios, tempo livre para estudo e lazer) e vice e versa, se traduzem em limites para o êxito acadêmico. Para Fraser (2007, p. 102), tais demandas estão longe de ocuparem esferas separadas, pois as injustiças de origem econômica e as injustiças de origem cultural agem de forma sobrepostas e, por vezes, ainda se reforçam mútua e continuamente, as chamadas “coletividades ambivalentes” (estudantes cotistas que dependem de auxílios financeiros e reconhecimento cultural).

Aqui cabe destacar que o panorama do modelo normativo de Fraser (2006a) nos permite atentar para o cuidado para que as co-

tas, enquanto medida inclusiva, não sejam apenas demarcadores de reconhecimento de seus grupos, diferenciando-os excessivamente. Do contrário, os próprios cotistas podem ser estigmatizados pela sua condição e “ser visto como ‘diferente’ pelos outros”, como incapazes ou àqueles que “tiraram vagas de estudantes mais qualificados”, conforme expresso pelos participantes da pesquisa.

O remédio do reconhecimento fraseriano não é aquele que foca na característica de seus membros (ser negro, ou índio, ou por ter deficiência...), mas porque naquelas pessoas elas representam um déficit de posição, “por hierarquias institucionalizadas de valoração cultural que lhes negam o *status* necessário” e, conseqüentemente, de participação (FRASER, 2009). Assim, a proposta da autora é “desinstitucionalizar padrões de valor cultural que impedem a *paridade de participação* e substituí-los por padrões que a fomentam” (FRASER, 2002, p. 16).

De acordo com os estudantes cotistas, há valorização de *status* das culturas em cerca 84% (reconhecimento), já a sua participação (representação) nas esferas institucionais de decisão ainda é limitada, alcançando pouco mais da metade das respostas (58%). Ainda, eles próprios são os que mais sofrem e presenciam preconceitos e discriminações, cerca de 26% e 57%, respectivamente.⁴³ No entanto, o elevado índice de reconhecimento institucional não propicia, em toda potencialidade, a efetiva participação cotista nos diversos espaços da instituição, ocasionando atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Sob o prisma da filosofia de Fraser, é na esfera da representação que se desenvolve e se efetiva o reconhecimento. Sem a participação paritária nos diversos espaços acadêmicos, dificilmente o reconheci-

43 Para os estudantes não cotistas a valorização cultural proporcionada pelas cotas alcança 35% e apenas 41% deles avaliam que há participação dos cotistas. Essa distorção entre a percepção da sua própria condição e como são vistos pelos demais membros pode explicar os fenômenos discriminatórios e preconceituosos.

mento se realiza, desembocando em um falso reconhecimento social. Assim, a visão de que há reconhecimento sem representação é limitada e pode revelar a existência de um sentimento ou desejo apenas endógeno, um reconhecimento limitado ao “meu grupo”. Muito embora importante, tal reconhecimento é parcial e impossibilita uma *paridade de participação* dos estudantes. Contrariamente, pode estigmatizar ainda mais determinadas coletividades.

De acordo com Fraser, (2009)

má distribuição e o falso reconhecimento agem conjuntamente na subversão do princípio da igual capacidade de expressão política de todo cidadão, mesmo em comunidades políticas que se afirmam democráticas. Mas, obviamente, o contrário é também verdadeiro. Aqueles que sofrem da má representação estão vulneráveis às injustiças de *status* e de classe. (FRASER, 2009, p.25).

Desta forma, a dimensão política da representação, mesmo entrelaçada nas esferas anteriores da redistribuição e do reconhecimento, vê-se prejudicada, quando sobressaltam impedimentos para o pertencimento e a atuação acadêmica. É nos espaços de representação que podem ser formuladas e adequadas às demandas por redistribuição e por reconhecimento. Do contrário, é possível que ações destinadas a cotistas (e não cotistas), sejam elas de permanência e êxito ou de quaisquer naturezas, possam ser executadas à revelia dos seus principais atores, traduzindo-se em atos ineficazes e reforçadores da não participação paritária.

De acordo com os próprios estudantes, quando questionados sobre possíveis causas de uma futura desistência do curso, questões como de “renda familiar” e de não conseguir se “enturmar” e ter “dificuldade nos trabalhos em grupo” são indicativos persistentes e demonstram a necessidade de ampliação das ações de permanência e êxito pela via da redistribuição, do reconhecimento e da representação.

Qualquer indicador ou relato de preconceito ou discriminação, conforme pode ser observado pelos dados empíricos, se traduzem em barreiras para a efetiva *paridade de participação*. Quando seus membros não se veem e não agem como pares é possível que tais ações tornem a trajetória acadêmica desfigurada e violenta, propulsoras para a evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade do fenômeno educacional requer estratégias e ações multidimensionais diante das adversidades dos estudantes, visando maximizar o bem-estar e o êxito acadêmico. O ideal normativo de Fraser aponta caminhos para que barreiras sejam quebradas, no que diz respeito às questões de natureza redistributiva (econômicas), de reconhecimento (cultural e de *status* social) e de representação (voz e participação nos espaços institucionais). Desta forma, a *paridade de participação* pode servir como plataforma e palco para relações mais justas entre os membros da população acadêmica, desinstitucionalizando os padrões que promovem exclusão, substituindo-os por outros que promovam a permanência e o êxito.

Notavelmente, a filosofia fraseriana expressa no ideal normativo da *paridade de participação* é uma proposta a ser moldada, respeitando o espaço-tempo em que se insere. A própria Fraser afirma que o “remédio pode ser o reconhecimento da diferença, não que o deva ser” e que “em todo caso, o remédio deve ser moldado para o dano” (FRASER, 2007, p. 121).

Assim, as reivindicações por redistribuição, reconhecimento e representação podem extrapolar a própria delimitação da Lei de Cotas Sociais (BRASIL, 2012), no momento em que há coletivida-

des que não são objeto da lei, mas exigem a paridade participativa, como as mulheres (as quais sofrem o machismo e sexismo: 26% das respostas) e as pessoas LGBTI+ (os quais sofrem preconceito por conta da orientação sexual: 11% das respostas). O IFRS, ciente de tais demandas, estabeleceu em seu Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes⁴⁴, aprovado pela Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018, planejamento para ampliar as condições de reconhecimento, no que chamou de “rede de relacionamento com colegas ou professores que traduz o grau de engajamento social e acadêmico do estudante” (IFRS, 2018, p. 16).

Por fim, refletir sobre estratégias e ações que visem não só a permanência, mas uma trajetória acadêmica livre de preconceitos e discriminações rumo ao êxito, deve-se a cada situação “perguntar quem são precisamente os sujeitos relevantes da justiça e quem são os actores sociais entre os quais se exige que exista paridade de participação” (FRASER, 2002, p. 18). Que cada vez mais a redistribuição, o reconhecimento e a representação sejam efetivados nos espaços institucionais do IFRS.

REFERÊNCIAS

BORGES, Túlio Marcus Trevisan. *Ações afirmativas e permanência na universidade: uma composição seguindo modos de pensar com alunos cotistas da UFSJ*. 2017. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, 2017.

44 O IFRS ainda possui uma série de iniciativas com vistas a ampliar a permanência e o êxito dos seus estudantes, tais como: a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade; a Assessoria de Relação Étnico-racial; o Centro Tecnológico de Acessibilidade; o Núcleos de Ações Afirmativas; o Plano Educacional Individualizado (PEI); a Política de Assistência Estudantil; a Política de Ações Afirmativas; o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes; Resolução 023/2019 que aprova o ingresso especial e permanência do estudante indígena, além do contínuo trabalho dos departamentos e coordenações de assistência estudantil, dentre outros. Demais iniciativas podem ser conferidas em CORADINI e SANTOS (2020).

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CORADINI, Lucas. SANTOS, Marlise Paz dos. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. In: SONZA, Andréa Poletto [et al.], Org. *Afirmar: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões*. Bento Gonçalves: IFRS, 2020.

FRASER, Nancy. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. [s.l.] 2002. p. 7-20. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1250>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, España: Ediciones Morata, 2006.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de campo*. São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006a.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*. São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FRASER, Nancy. *Escalas de justicia*. Barcelona: Pensamiento Herder, 2008.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452009000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FRASER, Nancy. Justiça Anormal. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*, v. 108, p. 739-768, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/68001>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade*. 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#notas-tabela>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. *Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018*. Aprovar o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). 2018.

JENSEN, Geziela. *Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2015.

JESUS, Édson Régis de. *Políticas de cotas sociais e paridade de participação no IFRS Campus Sertão*. 2020. 183 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9265309>. Acesso em: 27 abr. 2021.

NECKEL, Vanessa Carla. *O programa de benefício na assistência estudantil: a percepção de seus beneficiários sobre os alcances e limites*. 2017. 129 p. Dissertação (Mestrado) – Unochapecó. Chapecó-SC, 2017.

PINO, Vanda Aparecida Fávero. *Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS – Campus Sertão: os discursos que permeiam o processo*. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, 2016.

SANTOS, Christiano Jorge. *Crimes de preconceito e de discriminação*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.



Parte **II**

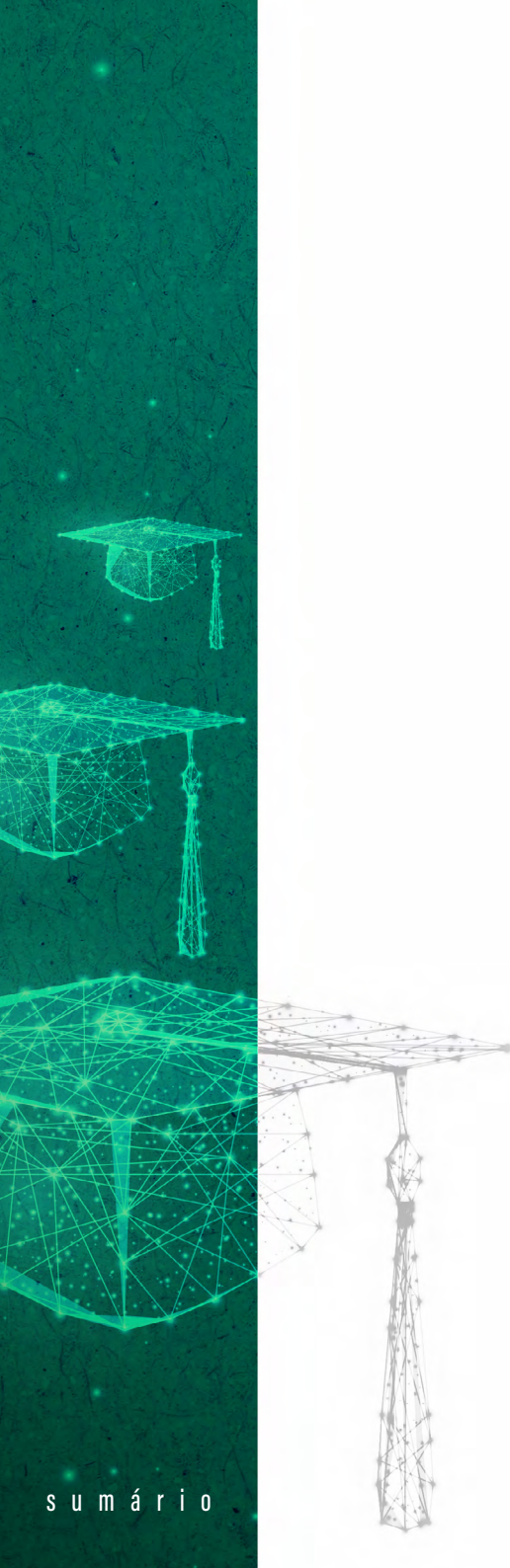
**QUEM
É O ESTUDANTE
DO IFRS?
PERFIL DISCENTE**



11

Delóize Lorenzet
Aléxia Islabão dos Santos
Nayara Pansera Balbinot
Neudy Alexandro Demichei

PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFRS: DIAGNÓSTICO DISCENTE, CONTEXTO ESCOLAR E SAÚDE



RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir acerca da permanência e êxito no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) analisando algumas condições de saúde dos nossos estudantes. Para aprofundar essa análise, uma pesquisa de campo foi elaborada pela Diretoria de Assuntos Estudantis com o intuito de formalizar um Diagnóstico Discente e conhecer a realidade macro institucional e de cada *campus*. Didaticamente este artigo é composto, primeiramente, enfatizando os contrapontos que ocorrem pela retenção e a evasão, retomando os fatores individuais, internos e externos à instituição. Na sequência, dialogando a partir do viés do contexto escolar e enfatizando entre os fatores individuais às condições de saúde. Assim, metodologicamente alguns dados coletados referentes às condições de saúde são apresentados e esforços são tecidos para o levantamento de hipóteses e cruzamentos de indicadores a fim de repensarmos como tais fatores contribuem ou determinam para a permanência e o êxito estudantil na instituição.

Palavras-chave: Permanência e Êxito; Diagnóstico Discente; Saúde.

DELINEAMENTOS INICIAIS

“A construção de uma escola verdadeiramente democrática e justa supõe articular igualdade e diferença”
(CANDAUI, 2011, p. 253).

A Lei Federal n.11.892, publicada em dezembro de 2008 estabeleceu a criação dos Institutos Federais. Tais instituições educacionais foram autorizadas a ofertar Educação Básica e Superior garantindo o direito à educação vinculado à Educação Profissional e se constituem como lócus público comprometido com o mundo do trabalho que se contrapõem às concepções neoliberais.

Os Institutos Federais são a consolidação de uma política social voltada à Educação Profissional e Tecnológica que preenchem uma demanda existente de origem pública, na garantia de maior democratização a esta modalidade de ensino em seus aspectos fundamentais: acesso, preocupação frente a heterogeneidade de origens sociais, luta contra todas as formas de desigualdade e discriminações, favorecendo a permanência com equidade e êxito.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), preocupado com a qualidade social dos processos de ensino e aprendizagem, possui a permanência e êxito expressa em seus marcos regulatórios, como no Projeto Pedagógico Institucional (PPI)⁴⁵ e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴⁶. Mantém concomitantemente uma Política de Assistência Estudantil (aprovada em 2013) desenvolvida e supervisionada pela Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE, aprovada em 2018) e instituiu em cada *campi* uma Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito do

45 Disponível em: < https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_ver-sao_final.pdf >.

46 Disponível em: < <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/> >.

IFRS (CIAAPE, aprovada em 2018). Ainda é oportuno ressaltar que constituiu o Observatório de Permanência e Êxito⁴⁷ como uma ferramenta coadjuvante.

Frente a estas considerações explicitamos que este artigo tem por objetivo refletir acerca da permanência e êxito no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) analisando algumas condições de saúde dos nossos estudantes.

No ano de 2019 foi produzido um questionário e enviado para os estudantes possibilitando a elaboração de um Diagnóstico Discente com uma caracterização socioeconômica e educacional. A construção do questionário, constituído com 120 questões, distribuídas em seis seções (Dados de identificação, Realidade Socioeconômica, Trajetória Escolar, Saúde, Socialização e Projetos de Vida,) se deu a partir do estabelecido no Plano Estratégico de Permanência e Êxito (PEPE) do IFRS, onde menciona a necessidade de aplicação de diagnósticos quantitativo e qualitativo para a elaboração do PEPE dos *campi*. Assim, no segundo semestre de 2018, a Diretoria de Assuntos Estudantis apresentou a versão inicial do questionário para as CIAAPE dos *campi* para considerações.

Após rodadas de sugestões e reuniões realizadas, chegou-se à versão final do questionário. Quanto à aplicação, foram produzidos dois arquivos, um destinado aos estudantes ingressantes e outro para os estudantes em curso. Os questionários, produzidos no *Google Forms*, foram compartilhados com as Direções de Ensino e CIAAPE dos *campi* para a sua aplicação.

As orientações encaminhadas para a aplicação foram de que na medida do possível ela ocorresse por turmas, utilizando-se dos laboratórios de informática para o seu preenchimento. Isso contribui para

47 Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/> >.

a significativa participação dos estudantes, além do acompanhamento da CIAAPE, orientando-os em possíveis dúvidas. Conforme a metodologia e o cronograma estabelecido, o preenchimento do questionário ocorreu no semestre 2019/01.

A realização desta pesquisa contou com a participação de 4869 estudantes em curso que já possuíam matrícula a partir do segundo semestre. Subdivididos em 77 estudantes da Educação de Jovens e Adultos, 70 estudantes do Técnico Concomitante, 2244 estudante do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, 781 estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes e 1697 estudantes de Cursos Superiores envolvendo Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogos. Como também, contou com a participação de 3.295 estudantes ingressantes matriculados no primeiro semestre. Pela aproximação com a permanência, neste artigo nos dedicaremos a compreender as informações do grupo de estudantes em curso. Desta forma, investigaremos as condições de saúde apontadas pelos estudantes e faremos alguns cruzamentos dos dados obtidos a fim de dialogarmos e entendermos melhor a sua realidade.

Estruturalmente abordaremos, inicialmente, alguns entendimentos que perpassam a permanência e êxito, como os fatores que influenciam na saída dos estudantes do sistema formal de ensino. Num segundo momento, realizaremos um comparativo entre as variáveis das condições de saúde em relação à Modalidade de Ensino, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos X do Ensino Superior, em relação a autodeclaração por cor elegendo brancos X negros e, por fim, entre os sexos feminino X masculino.

AMPLIANDO O DEBATE ACERCA DA PERMANÊNCIA E ÊXITO

“A evasão é um tema que demanda aprofundamento teórico e empírico, que permita a formulação de um conjunto de medidas políticas que contribuam para a sua minimização.”

(DORE; SALES; CASTRO, 2014, p.410)

A Política de Assistência Estudantil foi concebida para garantir o direito à educação e para ampliar os indicadores de permanência. Quando investigamos a permanência e o sucesso escolar, perseguimos o objetivo de alcançar um elevado índice de concluintes e de modo propositivo entender quais as razões que possibilitaram alcançar este êxito.

Para alcançar o objetivo da permanência e êxito existem algumas estratégias que num formato colaborativo entre diferentes atores podem ser desenvolvidas pelas instituições educacionais. Como ponto de partida é importante conhecer detalhadamente a realidade dos estudantes. Logo após o ingresso é primordial realizar o acolhimento aos estudantes. Ademais, ao longo do período letivo deve-se exercer um acompanhamento sistemático da aprendizagem, ofertando a monitoria entre pares entre outras estratégias. Outro aspecto coadjuvante neste processo é a realização de auditoria metódica da frequência identificando estudantes em situação de risco e imediatamente estabelecer a busca ativa. Outra estratégia imprescindível é promover momentos de integração e fortalecimento de vínculos.

No âmbito do corpo docente enfatizamos a importância da autoavaliação permanente das práticas pedagógicas, o equilíbrio entre conhecimentos teóricos e práticos. Outrossim, é oportuno também potencializar o uso de tecnologias educacionais e ao observar dificuldades no acompanhamento torna-se salutar realizar atividades de reforço escolar e de atendimento pedagógico individualizado.

No que diz respeito ao colegiado do *campus*, uma das tarefas que destacamos é a análise constante da adequação da matriz curricular. E, quando diagnosticada a necessidade promover a reformulação e atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso, tornando-os ainda mais atrativos e correspondentes às expectativas da comunidade.

Em termos institucionais a direção e o corpo de servidores das unidades precisam realizar um amplo e efetivo processo de divulgação dos cursos; estabelecer parceria entre instituições educacionais e mundo do trabalho que visem o aprimoramento constante, e ainda visar a colaboração entre instituições educacionais, famílias e outras organizações comunitárias promovendo mudanças substanciais nas situações que precisam de melhorias.

De acordo com Tinto, conforme citado por Lima Júnior (2013) as instituições devem atender alguns compromissos.

As instituições devem estar comprometidas com o bem-estar dos estudantes acima de quaisquer outras necessidades institucionais. As instituições devem estar comprometidas em primeiro lugar com a educação de todos e não somente de alguns. As instituições devem estar comprometidas com o desenvolvimento de comunidades sociais e educacionais capazes de dar suporte aos alunos e nas quais todos possam ser integrados como membros integrais (TINTO, 1987, *apud* LIMA JÚNIOR, 2013, p. 10).

Deste modo, a permanência e o êxito estão vinculados ao bem-estar e ao sentimento de integração. Adentrando nesta perspectiva, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1946, definiu a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade. O conceito de saúde é considerado bastante alargado, para um indivíduo estar saudável precisa sentir-se bem em vários aspectos, fisicamente, mentalmente, apresentar boas relações sociais, sentir-se seguro, entre outros aspectos.

Ao dialogarmos sobre a permanência e êxito, relacionamos a abordagem oposta, mais especificamente que dizem respeito a saída temporária ou definitiva do estudante do sistema formal de ensino. Assim as ideias de permanência e êxito associam-se aos entendimentos de aprendizagem, aprovação, elevação e conclusão da escolaridade, em contrapartida, identificamos que os pontos que ameaçam esse caminho são as dificuldades de aprendizagem, a retenção, a evasão, o abandono, o trancamento, o desligamento e as transferências. De acordo com Dore, Sales e Castro (2014) explicitados na epígrafe, os estudos sobre evasão na Educação Profissional e Tecnológica também apontam que iniciativas de identificação do perfil discente e a antecipação dos aspectos que levam ao risco de saída do estudante da escola podem ser eficazes num caráter preventivo para a busca da permanência e do êxito.

Historicamente, o processo de escolarização brasileiro foi caracterizado pela segregação⁴⁸ e a seletividade. As bandeiras da inclusão e da equidade fortaleceram-se nas últimas décadas, porém ainda precisamos travar lutas e estabelecermos conquistas desnaturalizando os processos de exclusão. Conforme Rodrigues (2003, p. 9), “a inclusão ao nível da educação não pode ser dissociada da inclusão ao nível social mais *lato*. Não é possível conceber uma escola inclusiva num mar social de exclusão”. É preciso ter clareza que por vivermos em sociedade capitalista, a lógica predominante é a de ter acúmulos e carências, proprietários e desapropriados, e assim no campo educacional também reconhecemos que precisamos resistir aos avanços discriminatórios, incluir de fato e não apenas num faz-de-conta e barrar os mecanismos da exclusão, defendendo a pluralidade e a democratização. Na obra “A reprodução”, Bourdieu e Passeron (1982) compreendem que a escola reproduz as estruturas sociais e como trabalhadores em educação devemos nos sensibilizarmos e agirmos para que ocorra a ruptura deste processo.

48 Para aprofundar a pesquisa deste tema sugerimos BARTHOLO, Tiago *et al.* Segregação escolar e desigualdades escolares no início da escolarização no Brasil. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/12788>>. Acesso em 18 abr. 2021.

Os processos de escolarização contemporâneos, sucessivas vezes, ainda negam o direito à educação quando permitem o acesso, porém mantêm obstáculos para a permanência e o êxito. Grande parte das instituições educativas atuais mascaram um processo de diferenciação dos estudantes, e com uma cultura excludente, favorecem as classes com maior poder econômico e rejeitam as classes populares, menos favorecidas. De acordo com Bourdieu e Champagne (2011), a escola, de forma velada, separa alunos que têm maior potencial de prosseguir nos estudos, daqueles que o desempenho escolar não é tão satisfatório ou não é tão promissor. Ou seja, há um processo de diferenciação, de reconhecimento e validação, de conceder legitimidade para alguns e de ser conivente com o fracasso e a exclusão de outros estudantes. Assim, compreendemos que as instituições também são responsáveis por alguns fatores que se somam e culminam no abandono da instituição escolar.

Partindo destas considerações, referenciamos o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014, p.19), cuja categorização das causas de evasão e de retenção/reprovação é dada por: fatores individuais; fatores internos; e fatores externos. Está explícito no documento que as instituições devem comprometer-se com medidas que visem à solução ou mitigação das causas.

Caracterizamos como fatores individuais problemas de saúde, gravidez e maternidade, situações de problemas financeiros, dificuldades no acompanhamento dos conteúdos devido a lacunas da escolarização e reprovação em semestres/anos anteriores, busca pela conclusão dos estudos em outra Instituição após reprovação, necessidade de inserção do estudante no mundo produtivo e incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos, frustração de expectativas em relação ao curso, perfil diferente do curso escolhido, problemas familiares, re-colocação profissional, falta de tempo para estudar fora da instituição,

distância entre casa/Instituição, relacionamento com os colegas e servidores, falta de motivação, interesse e compromisso com os estudos que resulta em desempenho acadêmico insuficiente, perda dos prazos referentes aos fluxos durante período de matrículas, migração de Curso, mudança de endereço do estudante, entre outros.

Entre os fatores internos à instituição, Araújo e Santos (2012, p.8), trazem em seus estudos a questão da escola não-atrativa: currículos desatualizados, falta de apresentação do perfil do curso e de sua importância para o mercado, ausência de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno; inexistência de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, carência de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno; formação didático pedagógica dos professores deficitária e existência de professores desmotivados; poucas visitas técnicas, pouca ou nenhuma aula prática, pouca divulgação de vagas de estágio, falta de parcerias e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada, insuficiência de estágios e empregos aos alunos, falta de adequação de plano de carreira do professor; falta de estrutura na escola, precariedade de laboratórios, de equipamentos de informática e de recursos humanos para apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além de baixo apoio e reforço para os alunos com dificuldades.

Acrescentamos para esta dimensão institucional as considerações de Dore e Lüscher (2011, p. 777), ao explicarem os fatores que podem ser relacionados à saída ou à permanência do estudante na escola: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante. Finalmente, as pesquisas indicam que a comunidade e os grupos de amigos também têm grande influência sobre os processos de evasão.

E ainda, o Documento Orientador (BRASIL, 2014), corrobora enfatizando entre os fatores internos à instituição estão a distância entre o currículo teórico do curso técnico e o conhecimento prático requerido na vida real; excesso de matérias/disciplinas por período do curso; características estruturais da escola; enfraquecimento dos vínculos com a escola; comportamento e atitudes do estudante perante a vida escolar; formação precária no ensino fundamental e/ou médio; e resistência às leis da educação profissional.

No tocante aos fatores externos à instituição nos deparamos com o acesso às instituições (transporte e segurança), mercado de trabalho insatisfatório, condições e fatores socioeconômicos.

Dentre os aspectos supramencionados, os fatores internos à instituição são prioritários, pois são um campo de atuação e intervenção. Conhecer tais fatores é um passo inicial no compromisso de mobilizar ações para seu enfrentamento.

DIAGNÓSTICO DISCENTE E AS CONDIÇÕES DE SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR DO IFRS

“Os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola que privilegia os mais beneficiados”
(DUBET, 2003, p.36)

De acordo com o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014, p.46) uma das ações de intervenção das instituições educacionais é “acompanhar os casos de problemas

de saúde dos estudantes”. Em atenção a esta sinalização realizamos esta investigação apresentada na sequência.

Comparativo critérios de saúde em relação à modalidade de ensino estudantes da EJA X estudantes do Ensino Superior

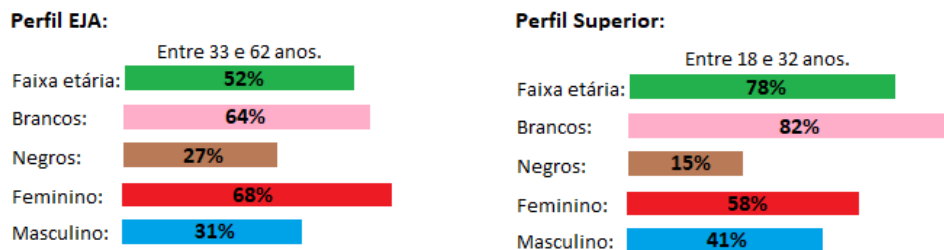
De acordo com a pesquisa Diagnóstico Discente (2019) sobre os estudantes em curso, observamos que, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 52% dos estudantes têm faixa etária entre 33 e 62 anos. Nessa mesma modalidade, 64% se autodeclararam brancos e 27% se autodeclararam negros (preto/pardo). No que se refere ao gênero, 68% responderam como sendo do sexo feminino e 31% do sexo masculino.

Já em relação aos alunos de curso superior, a pesquisa revelou que 78% dos estudantes estão na faixa etária entre 18 e 32 anos, ou seja, a maioria é um público mais jovem que o da EJA. Nessa modalidade, 82% se autodeclararam brancos e 15% se autodeclararam negros (preto/pardo). Sendo assim, nota-se que, em comparação com a EJA, a população estudantil do nível superior é mais numerosa de brancos e menos numerosa de negros. No indicador gênero, 58% responderam como sendo do sexo feminino e 41% do sexo masculino. Nas duas modalidades analisadas há predomínio do público feminino, porém, no Ensino Superior, a proporção de diferença é menos acentuada.

Segundo Barreto (2014, p. 12) esse cenário de ocupação majoritária das mulheres no nível superior, “não afasta as distorções de gênero que, articuladas a outros vetores de desigualdade social, como raça/etnia, ainda estão presentes e limitam a equidade na distribuição de oportunidades”. Na sequência explica que tais indicadores são “resultado da entrada precoce de rapazes no mercado de trabalho, o que dificultaria a conciliação entre o empre-

go e a frequência escolar”. Na figura abaixo é possível visualizar o resumo dos dados até aqui apresentados:

Figura 01 - Dados gerais do perfil dos estudantes EJA e Superior.



Fonte: Os autores, 2021.

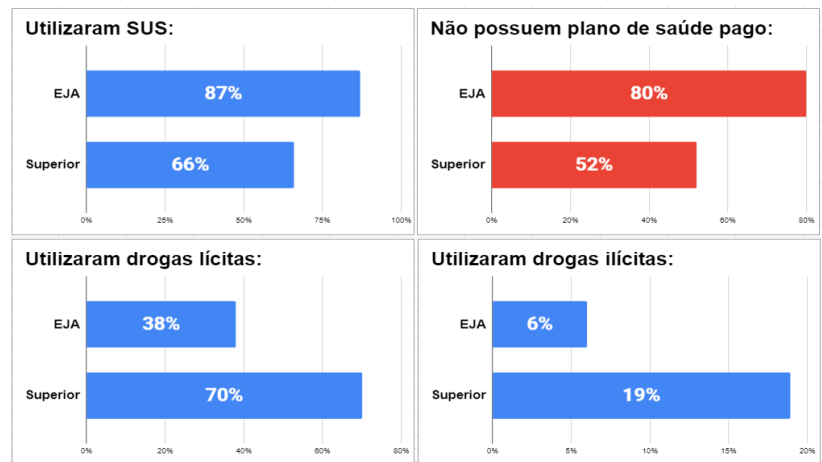
Dentre os discentes da EJA, tínhamos 85,7% recebendo auxílio estudantil. Portanto, o público da EJA foi identificado com elevado nível de vulnerabilidade social e necessitando de aporte institucional como ferramenta que subsidia sua permanência e êxito. Enquanto isso, os estudantes da Educação Superior que recebiam auxílio estudantil em 2019 somaram apenas 25,6%, percentual bem inferior ao da EJA.

Neste sentido recorreremos à Política de Assistência Estudantil do IFRS para fundamentar o conceito de vulnerabilidade social. Nessa política salienta-se o conceito da Política Nacional de Assistência Social.

O conceito de vulnerabilidade refere-se a indivíduos e famílias com perda ou fragilidade de vínculos afetivos, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos ou indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2004).

Destacando as informações no campo da saúde, 87% dos estudantes da EJA e 66% dos estudantes do superior já utilizaram serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). Outro dado a ser considerado é que, na EJA, 80% não possuem plano de saúde pago, enquanto que no superior são 52%. Ou seja, quase a metade dos estudantes do superior, 48%, tem acesso a plano de saúde particular. Ao serem indagados sobre se já fizeram ou se fazem uso de drogas lícitas como álcool ou tabaco, 62% dos estudantes da EJA responderam não utilizarem. Já no superior, 70%, a fatia majoritária, admite que já fez ou faz uso dessas drogas. Enquanto isso, um percentual baixo da EJA, 6%, admitiu que sim, já utilizaram drogas ilícitas. No superior, obtivemos o resultado de que 18,9% afirmou sim. Nota-se que esse número é o triplo do percentual da EJA. Os gráficos abaixo ilustram essa primeira parte dos dados, apresentada neste parágrafo.

Figura 02 - Gráficos sobre Saúde e Modalidade de Ensino – primeira parte.

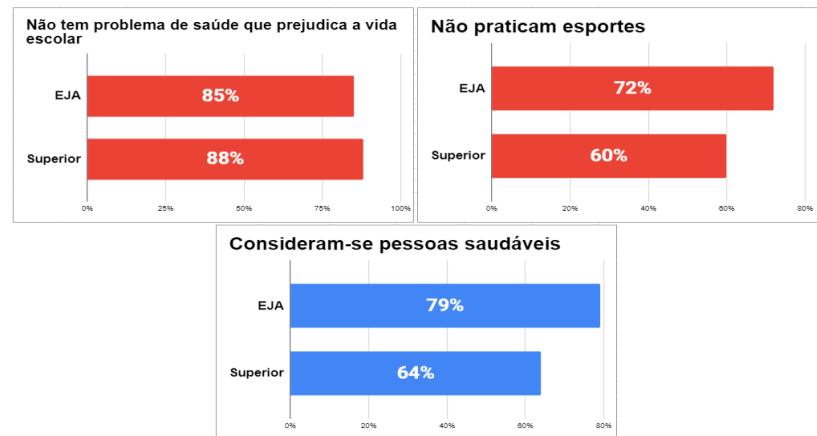


Fonte: Os autores, 2021.

Ao serem questionados se, no momento atual, os alunos possuíam algum problema de saúde que prejudicasse a sua vida escolar,

obtivemos que 85% dos estudantes da EJA revelaram uma autopercepção que não possuem nenhum tipo de problema de saúde que prejudique seus estudos. No superior, 88% dos estudantes também não possuíam esse tipo de problema, índice superior à EJA. Na questão relativa à prática de esportes, 72% da EJA e 59,8% do superior não praticam esportes regularmente. O percentual do superior é menor que o da EJA. E por fim, 79% do grupo da EJA e 64% do grupo do superior consideram-se pessoas saudáveis. Os gráficos abaixo ilustram a segunda parte dos dados, apresentada neste parágrafo.

Figura 03: Gráficos sobre Saúde e Modalidade de Ensino – segunda parte.



Fonte: Os autores, 2021.

Historicamente, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos precisam definir prioridades precocemente em suas vidas revelando que estes sujeitos são determinados por marcadores sociais, econômicos e culturais de exclusão. Inúmeras vezes, a necessidade de sobrevivência os obriga a adentrar prematuramente nos compromissos da vida adulta e assumir os imperativos de ser classe trabalhadora e abandonar os bancos escolares.

Conforme Arroyo (2001)

A EJA tem uma história muito tensa, pois é atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina esta oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (ARROYO, 2001, p.10).

Observa-se que as necessidades socioeconômicas se impõem desde cedo e as condições de vulnerabilidade são maiores com o público discente da EJA em comparação com o público discente do Ensino Superior. É importantíssimo realizar estas considerações que desmistificam o discurso hegemônico da “igualdade de oportunidades”. Em relação às questões de saúde também há uma diferenciação entre esses públicos evidenciada nos dados anteriormente apresentados, em que observamos condições mais saudáveis no contexto escolar da população dos estudantes em curso do nível de Ensino Superior, como menor utilização dos serviços do SUS e maior índice de prática de atividade física. Tais evidências reiteram que, de acordo com as origens sociais dos indivíduos, há uma tendência para haver certos patrimônios, credenciais e disposições.

Comparativo critérios de saúde em relação à autodeclaração por cor

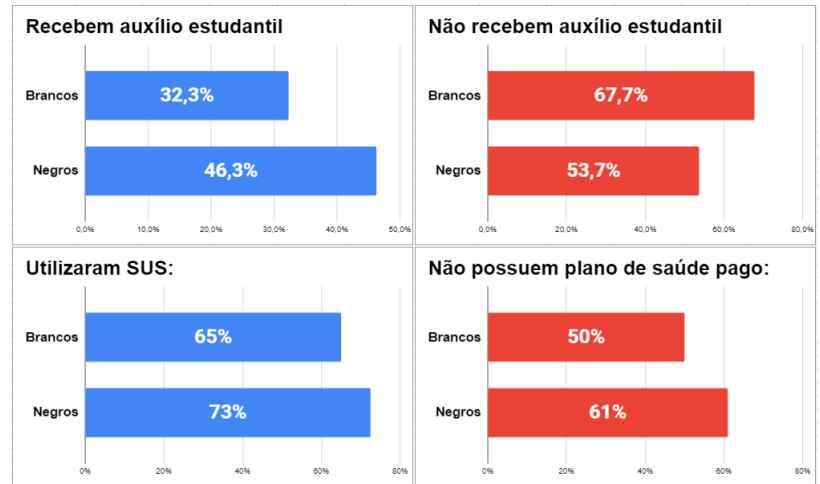
Ao analisarmos a pesquisa Diagnóstico Discente (2019), comparamos os dados utilizando o filtro da autodeclaração por cor, elegendo a cor branca e a cor negra (reunindo também autodeclarados de cor preta e parda). A escolha deste comparativo

fundamenta-se na ciência que “a cor no Brasil é considerada uma metáfora da exclusão socioeconômica, um demarcador de desigualdades calcado na raça” (ARAÚJO, 1987, p. 5).

Sendo assim, iniciando a apresentação dos dados, na investigação sobre receber algum benefício da assistência estudantil, entre os estudantes brancos 67,7% não recebem e 32,3% recebem auxílio. Já entre os estudantes negros, pretos e/ou pardos 53,7% não recebem e 46,3% recebem auxílio. Observa-se, com esse dado, maior necessidade de auxílio para a população de estudantes autodeclarados negros, pretos e/ou pardos, permitindo concluir que esse recorte populacional que frequenta o IFRS possui maior condições de vulnerabilidade social e menor capital econômico. Tais questões sinalizam a permanente reprodução da desigualdade racial presente na sociedade brasileira, muitas vezes embasada na falácia da falta de esforço e da meritocracia. Mediante tais constatações Almeida revela que “Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal” (ALMEIDA, 2018, p. 63). Frente a isso, ações de permanência e êxito devem ser desdobradas institucionalmente no combate ao racismo estrutural.

Ao verificarmos sobre o uso dos serviços do SUS, 65% da população discente branca e 72,5% da população discente negra já utilizaram o sistema público. Em relação a ter plano de saúde pago, 50% dos brancos e 61% dos negros não possuem. Esses dados demonstram que os estudantes autodeclarados negros utilizam mais os serviços do SUS e são a população que menos possui plano de saúde pago, percentual menor do que o dos autodeclarados brancos. Os gráficos abaixo ilustram os dados apresentados até o momento.

Figura 04 - Gráficos sobre Saúde e Autodeclaração - parte 1.

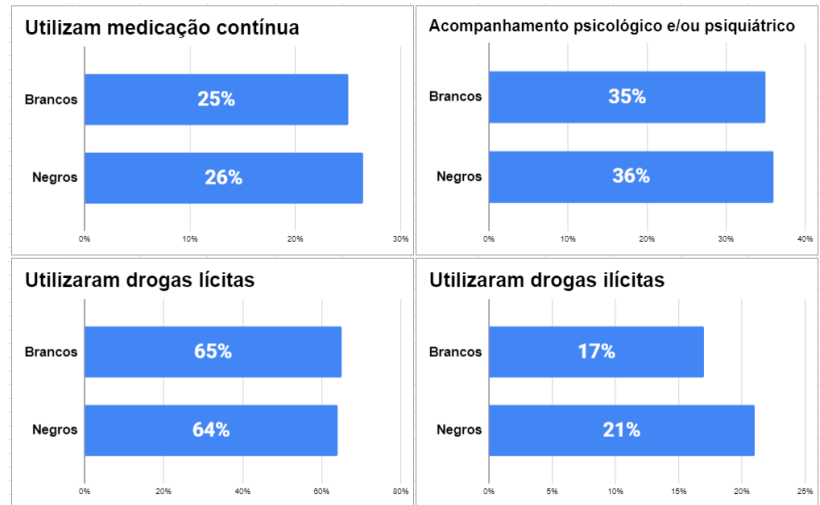


Fonte: Os autores, 2021.

Seguindo a pesquisa, observou-se também que 25% dos estudantes em curso autodeclarados brancos e 26,4% dos estudantes em curso autodeclarados negros fazem uso de medicação contínua. Além disso, 35% dos respondentes brancos e 36% dos respondentes negros fizeram ou fazem uso de acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico. Há um leve crescimento nos dois itens ao compararmos as autodeclarações por cor, sendo a população de negros a mais afetada.

Adentrando nos indicadores sobre uso de drogas temos que 65% dos estudantes autodeclarados brancos já fizeram uso de drogas lícitas (álcool e tabaco) e outros 17% já utilizaram drogas ilícitas. Entre os autodeclarados negros evidencia-se que 64% já fez ou faz uso de drogas lícitas e outros 21% já utilizaram drogas ilícitas. Neste comparativo, os autodeclarados brancos utilizaram mais drogas lícitas e os autodeclarados negros utilizaram mais drogas ilícitas, conforme os dados apresentados.

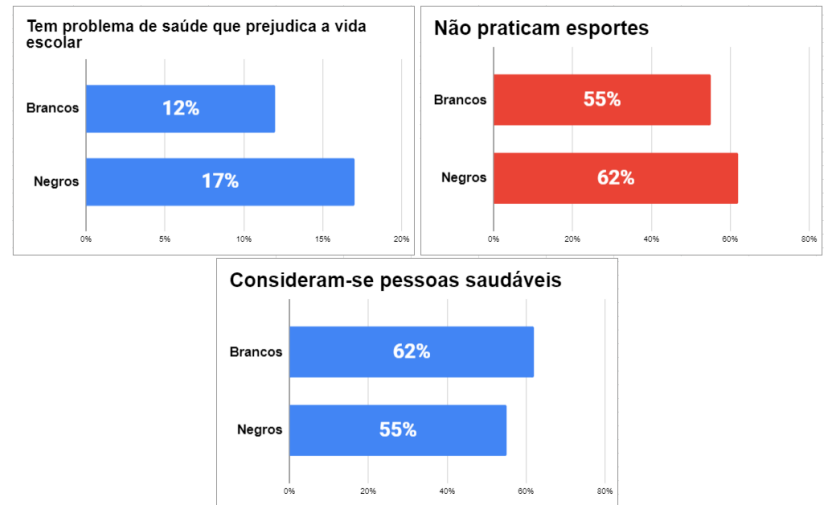
Figura 05 - Gráficos sobre Saúde e Autodeclaração - parte 2.



Fonte: Os autores, 2021.

Acerca da questão sobre se no momento atual os alunos possuem algum problema de saúde prejudicando a vida escolar, 12% dos respondentes autodeclarados brancos e 17% dos respondentes autodeclarados negros afirmam que enfrentam essa situação, dado superior em comparação aos autodeclarados brancos. No quesito referente à prática de esportes, 55% dos brancos e 62% dos negros não praticam esportes com regularidade. Por fim, 62% dos estudantes brancos e 55% dos estudantes negros consideram-se pessoas saudáveis. Ou seja, há um índice maior que não construiu o hábito da prática esportiva e um índice menor de considerar-se saudáveis entre os autodeclarados negros em comparação aos autodeclarados brancos.

Figura 06 - Gráficos sobre Saúde e Autodeclaração - parte 3.



Fonte: Os autores, 2021.

Em síntese, observamos com tais comparativos que as credenciais analisadas revelam menores condições socioeconômicas e leve diferença declarando que há maiores problemas enfrentados com a saúde, podendo prejudicar o contexto escolar dos estudantes em curso autodeclarados negros.

Comparativo critérios de saúde em relação ao sexo

Dando sequência, avançamos realizando um comparativo dos critérios de trajetória escolar e as condições de saúde influenciadas em relação ao sexo, biologicamente determinado como feminino e masculino.

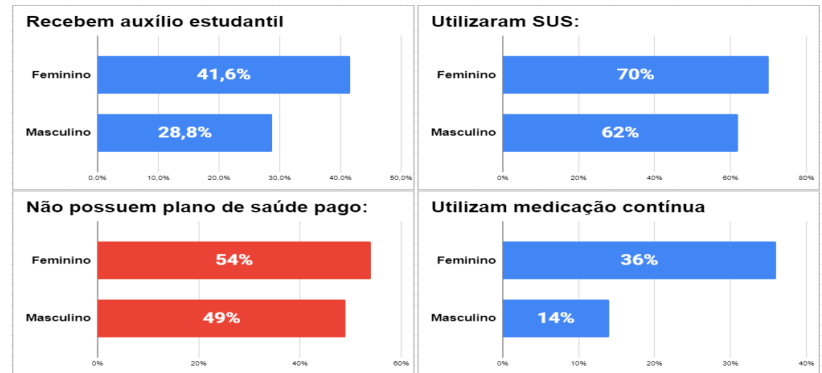
Ao adentrarmos no critério da trajetória escolar, 82% das estudantes em curso do sexo feminino responderam que estudaram

em escola pública, principalmente municipais e estaduais, e 80% dos estudantes em curso do sexo masculino concluíram o Ensino Fundamental (EF) em escolas públicas, também municipais e estaduais. Dentro disso, 10% das estudantes afirmaram que concluíram o Ensino Fundamental aos 13 anos e 48% aos 14 anos. Tendo em vista que o EF era de 8 séries e depois passou para 9 anos, consideramos que tais percentuais concluíram o EF sem defasagem de idade/série. As demais respondentes, 42% afirmaram ter concluído o EF com 15 anos ou mais.

Quanto aos estudantes do sexo masculino, 44% afirmaram ter concluído o EF com 15 anos ou mais. Esse dado é mais elevado que o do público feminino, permitindo interpretar que a taxa de permanência e sucesso escolar das estudantes foi maior. Com relação à conclusão do Ensino Médio, não nos detivemos em tais informações, pois grande percentual dos estudantes que responderam ao Diagnóstico Discente ainda estava cursando esse nível de ensino.

A população de estudantes do sexo feminino que receberam auxílio estudantil é de 41,6%. Já a população de estudantes do sexo masculino que receberam auxílio estudantil é de 28,8%. Um índice menor em comparação ao sexo feminino. Ao serem indagadas sobre a utilização dos serviços do SUS, 70% das respondentes e 62% dos respondentes já os utilizaram. Na sequência, 54% das alunas e 49% dos alunos afirmaram que não possuem plano de saúde pago. Os dois últimos dados dos estudantes masculinos são menores em relação ao público feminino na amostragem. Sobre o uso de medicação contínua, 36% das estudantes e 14% dos estudantes afirmaram que utilizam. Esse indicador demonstra grande diferença no resultado do público feminino, que utiliza mais medicação contínua.

Figura 07 - Gráficos sobre Saúde e Gênero - parte 1.



Fonte: Os autores, 2021.

Ao serem questionadas se são responsáveis pelos cuidados da saúde de algum familiar, 12% das respondentes disseram que sim, enquanto apenas 9% dos respondentes possuem esse compromisso, proporção inferior à do público feminino. Também obtivemos como resposta que 44% das estudantes do sexo feminino e 28% dos estudantes do sexo masculino fez ou faz uso de acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico. Esse percentual também é menor em comparação ao indicador do público feminino.

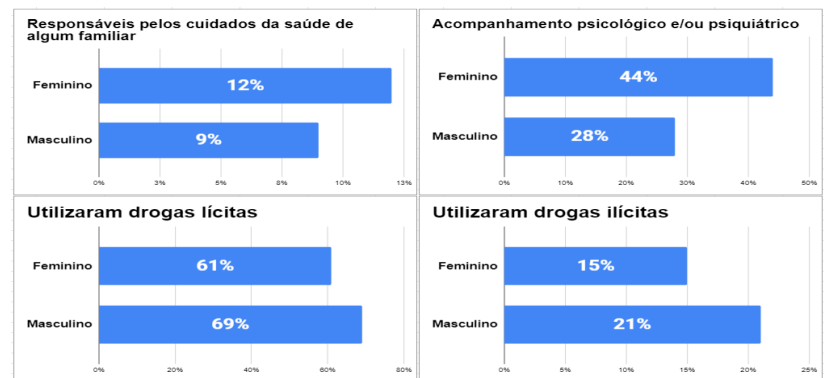
De acordo com a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (2004),

No caso das mulheres, os problemas são agravados pela discriminação nas relações de trabalho e a sobrecarga com as responsabilidades com o trabalho doméstico. Outras variáveis como raça, etnia e situação de pobreza realçam ainda mais as desigualdades. As mulheres vivem mais do que os homens, porém adoecem mais frequentemente. A vulnerabilidade feminina frente a certas doenças e causas de morte está mais relacionada com a situação de discriminação na sociedade do que com fatores biológicos (BRASIL, 2004, p. 9).

Mediante tais colocações uma das ações que contribui com a permanência e êxito devem ser os diálogos e a abordagem em relação às desigualdades de gênero, essa intervenção educativa precisa sensibilizar também para a saúde mental, uma vez que são consequências das condições sociais, culturais e econômicas que vivem. “Condições que são reforçadas pela desigualdade de gênero tão arraigada na sociedade brasileira, que atribui à mulher uma postura de subalternidade em relação aos homens” (*Idem*, p.44).

Sobre a utilização de drogas lícitas, 61% das respondentes afirmaram que já utilizaram. Esse percentual diminui para 15% ao responderem sobre a utilização de drogas ilícitas. Quanto ao sexo masculino, 69% dos respondentes admitiram que já utilizaram drogas lícitas e 21% admitiram a utilização de drogas ilícitas. Ambos os dados são mais elevados em relação ao indicador das discentes do sexo feminino.

Figura 08 - Gráficos sobre Saúde e Gênero - parte 2.

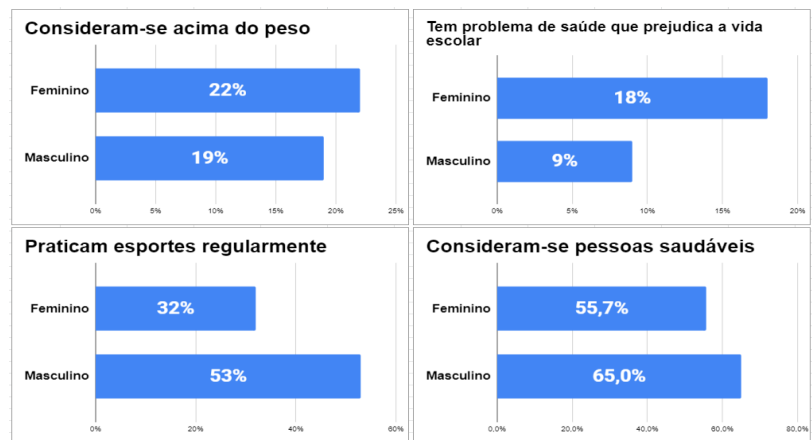


Fonte: Os autores, 2021.

Quando perguntadas se, no momento, as alunas se consideravam acima do peso, 22% das respondentes admitiram se considerar acima do peso. No grupo masculino, 19% dos respondentes consideraram que estavam acima do peso, dado levemente mais baixo que

o do público feminino. No que diz respeito a ter algum problema de saúde prejudicando a vida escolar, 18% das estudantes e 9% dos estudantes confirmaram ter uma autopercepção com prejuízos em razão desse fator, percentual inferior ao do público feminino. Em relação à prática regular de esportes, apenas 32% das respondentes do sexo feminino revelaram ter esse hábito em comparação com os 53% do sexo masculino, um aumento notável. Além disso, 55,7% das respondentes e 65% dos respondentes autoavaliaram suas condições como sendo de pessoas saudáveis, novamente um indicador mais elevado do público masculino em comparação ao público feminino.

Figura 09 - Gráficos sobre Saúde e Gênero - parte 3.



Fonte: Os autores, 2021.

Após a verificação dos dados do sexo feminino e masculino, cabe pontuar os estudos de Barata (2009) que afirmam a maior mortalidade masculina:

Para a maioria das populações, a mortalidade é maior entre os homens em todas as faixas etárias a partir do nascimento. Apenas em culturas que praticam o infanticídio feminino, ou em sociedades onde a assistência à gestação e ao parto é muito precária, a mortalidade pode ser maior entre as mulheres em

certos grupos etários. Este fato é geralmente atribuído à diferença na exposição a fatores e situações de risco ao longo da vida, que costuma ser maior entre os homens, seja na exposição a situações insalubres de trabalho, seja em relação a comportamentos nocivos para a saúde, tais como o consumo exagerado de álcool, cigarros e outras drogas, e a exposição mais frequente a situações de risco para acidentes e violências (BARATA, 2009, p.78-79).

Neste artigo também é exposto que os homens sofrem maior violência urbana e as mulheres maior violência doméstica, ressalta ainda que as mulheres estão em desvantagem para o estado de sua saúde, mas lideram a busca por atendimentos preventivos.

Ao compararmos os dois cenários, do público feminino com o público masculino, concluímos que elas necessitam de maior medicação contínua, de maior acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico e são mais sedentárias, enquanto que eles praticavam mais atividade física, se consideravam pessoas mais saudáveis, mas possuem comportamento mais abusivo e ousado em relação a utilização de drogas lícitas e ilícitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Portanto, não basta o acesso à escola, à formação, mas a permanência desse aluno deve ser assegurada por uma questão legal, de direito adquirido e, principalmente, pela democratização do ensino.”

(ARAÚJO; SANTOS, 2012, p.11).

Neste artigo cumprimos com o objetivo de refletir acerca da permanência e êxito no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) analisando algumas condições de saúde dos nossos estudantes. Deste modo,

aprofundamos a temática da permanência e do êxito utilizando como referenciais os fatores individuais, internos e externos às instituições que podem prejudicar o sucesso escolar e causar a saída dos estudantes das mais variadas formas como mobilidade, transferências, ou situações de exclusão social nos casos de trancamento, desligamento, abandono ou evasão.

Para dar segmento ao estudo apresentamos alguns dados coletados na pesquisa Diagnóstico Discente organizada pela DAE onde estabelecemos comparativos entre os discentes no contexto escolar do IFRS, da EJA e do Ensino Superior; entre os autodeclarados brancos e negros (pretos/pardos); e por fim, entre os sexos feminino e masculino destacando em todos os comparativos critérios da saúde.

Os dados desta pesquisa revelaram que o público da EJA possui maiores situações de vulnerabilidade social que o público do Ensino Superior. Os indicadores ilustraram que os estudantes autodeclarados negros (pretos/pardos) possuem menores condições socioeconômicas e de saúde que os autodeclarados brancos. Ao compararmos os dois cenários, do público feminino com o público masculino, concluímos que elas declararam utilizar medicação contínua e acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico e são mais sedentárias, enquanto que eles praticavam mais atividade física, se consideravam pessoas mais saudáveis, mas possuem comportamento mais abusivo e ousado em relação a utilização de drogas lícitas e ilícitas. Ao longo do texto diversas estratégias foram apontadas para garantir o direito à educação, como também a permanência e o êxito, cabe salientar a necessidade de defendermos um projeto de educação que se proponha a combater as desigualdades econômicas, raciais e de gênero.

Em síntese a pesquisa Diagnóstico Discente possui muitas informações que permitem a interpretação e conhecimento da realidade institucional como também auxilia no cruzamento de variáveis. Tais indicadores podem ser coadjuvantes para entendermos as circunstân-

cias da permanência e êxito e apontam características que viabilizam o caráter preventivo da atuação, concretizando o objetivo e comprometimento institucional por maiores índices de democratização, enquanto acesso, permanência e sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Cristiane de; SANTOS, Roseli dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. *In: International Congress University – Industry Cooperation*. São Paulo: Taubaté, 2012.
- ARAÚJO, Tereza Cristina. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 14-15, nov. 1987.
- ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em Tempo de Exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: RAAB, 2001.
- BARATA, Rita Barradas. Relações de gênero e saúde: desigualdade ou discriminação? *In: Como e porque as desigualdades sociais fazem mal à saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/48z26/pdf/barata-9788575413913-06.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior - distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- BARTHOLO, Tiago *et al.* Segregação escolar e desigualdades escolares no início da escolarização no Brasil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madri, n.4, v.18, out. 2020. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/12788>>. Acesso em 18 abr. 2021.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In: PIERRE BOURDIEU (coord.). A miséria do mundo*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. out. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. *Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010. Disponível em: [Decreto nº 7234 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. 2008. Disponível em: [L11892 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: princípios e diretrizes*. Brasília, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CAVALCANTI, Rosângela Wojdela. *Avaliação da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba*. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elisabeth Nogueira; CASTRO, Tatiane Lage. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Org.). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Trad. Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

IFRS. *Projeto Pedagógico Institucional*. Bento Gonçalves, RS, Brasil. Disponível em: < https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2021.

IFRS. *Projeto de Desenvolvimento Institucional*. Bento Gonçalves, RS, Brasil. Disponível em: < <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/> >. Acesso em: 20 abr. 2021.

IFRS. *Observatório de Permanência e Êxito*. Bento Gonçalves, RS, Brasil. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/> >. Acesso em: 20 abr. 2021.

IFRS. *Diagnóstico Discente do IFRS*. Bento Gonçalves, RS, Brasil, 2020. Disponível em: <<https://analytics.zoho.com/open-view/226041800000036086>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

LIMA JUNIOR, Paulo Menezes. *Evasão do Ensino Superior de Física segundo a tradição disposicionalista em Sociologia da Educação*. 282 p. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78438> >. Acesso em: 12 jan. 2021.

RODRIGUES, David. (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.



12

Helen Scorsatto Ortiz

Sabrina Letícia Couto da Silva

Aline Ferraz da Silva

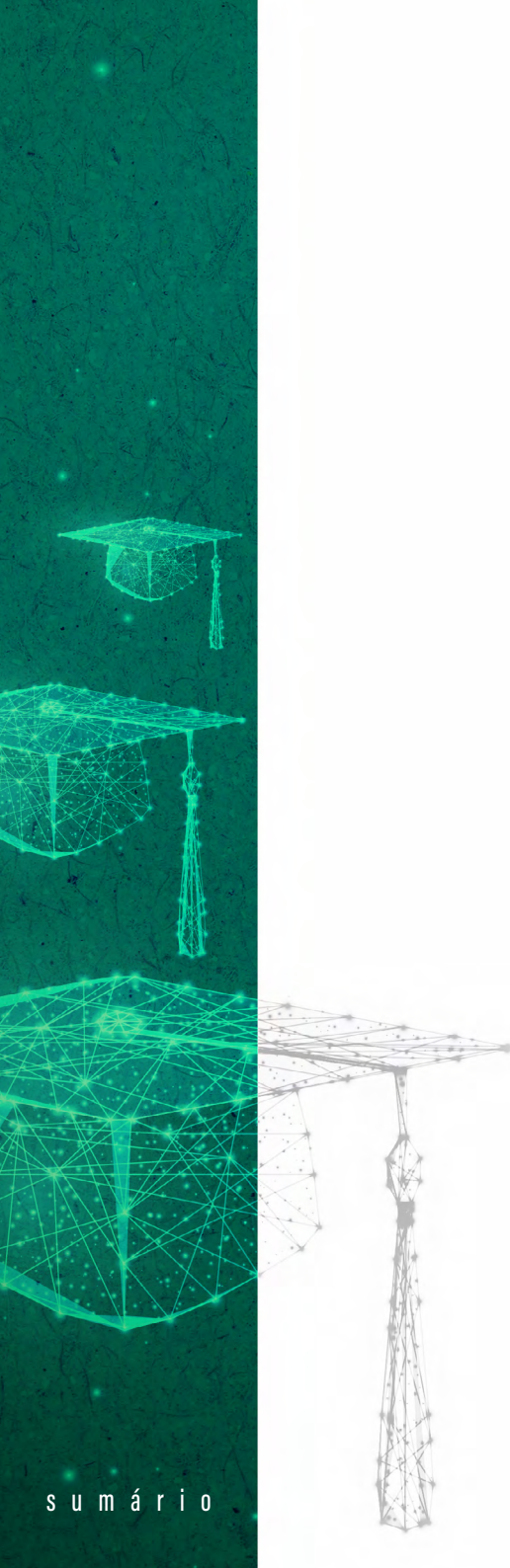
Renata Dias Silveira

Lucas da Cunha Almeida

Pedro Luiz Vianna Osorio

PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFRS:

**UM OLHAR SOBRE O PERFIL DO ALUNO
DO *CAMPUS* PORTO ALEGRE**



RESUMO: Este trabalho apresenta análise de parte dos resultados obtidos com a pesquisa “O perfil do aluno do IFRS *campus* Porto Alegre”, realizada nos anos de 2019 e 2020. O objetivo geral do projeto foi traçar e conhecer o perfil dos alunos regularmente matriculados nos cursos ofertados pelo referido *campus*, no que se refere a questões socioeconômicas, educacionais, culturais e ambientais. Neste artigo, destacamos alguns aspectos relacionados à permanência e ao êxito dos estudantes. De caráter descritivo e misto, a pesquisa contou com a participação de 380 estudantes que responderam a um questionário com 99 questões (abertas e fechadas). Foram realizadas análises estatísticas descritivas (tabelas e gráficos) com o auxílio do *software* Excel. Com os resultados, pretendeu-se contribuir para orientar o desenvolvimento de políticas de permanência e êxito dos estudantes e para pensar ações mais adequadas de ensino, pesquisa e extensão, além de políticas inclusivas e assistenciais mais específicas.

Palavras-chave: Políticas públicas; Permanência; IFRS; Educação profissional.

INTRODUÇÃO

Conhecer o perfil dos estudantes de uma instituição de ensino, considerando suas realidades e singularidades, é uma importante ferramenta para o trabalho dos servidores e para a gestão. Esse conhecimento é decisivo e orientador para que sejam pensadas ações para a expansão e melhoria da qualidade do ensino ofertado e para (re)pensar políticas públicas e estratégias mais eficazes de ingresso, de permanência, de êxito, de inclusão e de assistência no intuito de cumprir o papel social da escola (KUENZER, 2012). Além disso, esses dados podem ser utilizados para embasar ações de pesquisa e de extensão que contribuam para o sucesso dessas estratégias.

Tendo em vista essa premissa, ao longo dos anos de 2019 e 2020 desenvolvemos pesquisa que buscou traçar e conhecer o perfil dos alunos regularmente matriculados nos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *campus* Porto Alegre, no que se refere a questões socioeconômicas, educacionais, culturais e ambientais. Em 2019, o projeto foi submetido ao Edital IFRS N° 007/2018 de fomento interno 2019/2020 e contemplado com um bolsista (8h/semanais) ao longo de nove meses. Contando com quatro docentes e um estudante de curso técnico, a equipe elaborou e aplicou questionário com quase uma centena de perguntas a discentes de 22 cursos do IFRS *campus* Porto Alegre, num total de 378 questionários validados, o que gerou um grande volume de dados ao longo desse primeiro ano de pesquisa.

No ano seguinte, no intuito de aprofundar algumas análises e realizar cruzamentos de dados, tornou-se necessário replicar a proposta. Dessa forma, propusemos a continuidade do projeto via

Edital IFRS Nº 64/2019 fomento interno para projetos de pesquisa e inovação 2020/2021, contemplado com um bolsista (16h/semanais) durante sete meses. Em ambos os períodos do projeto, construímos a pesquisa coletivamente com a união de docentes, discentes e núcleos de pesquisa (NIESA — Núcleo Interdisciplinar de Estudos Ambientais) e de ações afirmativas (NEABI, NAPNE e NEPEGS) do IFRS *campus* Porto Alegre.

Segundo Moreira *et al.* (2018), conhecer as principais causas que têm provocado evasão pode favorecer a implementação de políticas eficientes que possam contribuir para a melhoria do acesso e permanência dos estudantes nas escolas, de modo a prevenir e/ou reduzir os elevados índices de evasão escolar. Entretanto, segundo Kaufman *et al.* (2019), a compreensão sobre a evasão escolar é uma tarefa complexa, pois não envolve uma única causa que seja capaz de explicar, por completo, o comportamento de abandono escolar. Para Rumberger (2011), devem ser considerados dois aspectos relacionados ao abandono: os fatores individuais, associados ao estudante, tais como suas atitudes, comportamentos e vivências e os fatores relacionados ao contexto do estudante, como por exemplo, como este relaciona sua família, escola e comunidade.

Os resultados obtidos com a pesquisa do perfil do aluno nos permitiram conhecer em maior profundidade o público alvo do *campus* Porto Alegre e têm sido socializados com a comunidade interna no intuito de auxiliar gestores, coordenadores, colegiados de curso, e núcleos de ações afirmativas a pensarem políticas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o perfil dos estudantes, além de políticas inclusivas e assistenciais mais específicas. A seguir apresentamos um pouco mais das motivações para a pesquisa, a metodologia empregada e a discussão de alguns dos principais resultados.

COMO E POR QUE TRAÇAR UM PERFIL DO ALUNO?

Criado em 2008, o IFRS possui atualmente dezessete *campi* e cerca de vinte mil alunos, nos mais diversos cursos e níveis de ensino. O *campus* Porto Alegre é o que possui maior número de cursos - treze técnicos subsequentes, um técnico integrado, cinco superiores e quatro pós-graduações - e, conseqüentemente, um dos mais expressivos em número de alunos. Contudo, verificamos que o *campus* Porto Alegre do IFRS não possuía estudo e conhecimento mais detalhados do perfil geral de seus estudantes considerando, para além dos alunos ingressantes, uma coleta de dados incluindo também os demais estudantes em curso.

Para preencher essa lacuna, propusemos a pesquisa do perfil do aluno que consistiu no levantamento e compilação de dados de uma amostra representativa de estudantes regularmente matriculados em todos os cursos e níveis de ensino do *campus* Porto Alegre. Consideramos que o conhecimento das características dessa parte da comunidade acadêmica é imprescindível para ofertar ensino de maior qualidade e (re)pensar políticas públicas e estratégias/processos mais eficazes para o ingresso, a permanência, o êxito, a inclusão e a assistência estudantil.

Além disso, conhecer o perfil de nossos estudantes, compreendendo suas realidades, necessidades, hábitos e pontos de vista, é um passo importante para cumprir a missão do IFRS, qual seja, de “ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar as desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais” (IFRS, 2021). Neste sentido, o conhecimento do perfil do aluno do *campus* permite pensar ações que vão ao encontro

dos princípios norteadores do IFRS, em especial os listados nos parágrafos IV e VI, respectivamente: inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social (IFRS, 2021). Isso tudo é ainda mais importante na atual conjuntura política de avanço das pautas reacionárias e neoliberais, de corte de investimentos públicos e de retrocessos, em especial de conquistas importantes na área social e da educação - questões essas amplamente agravadas pela pandemia do coronavírus.

Importa ressaltar ainda que, em 2018, o IFRS aprovou o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, o qual é resultado de um processo coletivo. Para consolidar a proposta deste Plano Estratégico, os *campi* foram instados a realizar diagnósticos locais sobre evasão e retenção/reprovação nos cursos da instituição e a participar, por meio do envolvimento direto de representantes (IFRS, 2018) e acreditamos que nossa pesquisa vá ao encontro dessa proposição, podendo contribuir na obtenção de seus objetivos.

Metodologia

Como instrumento para traçar o perfil das e dos estudantes do IFRS *campus* Porto Alegre, a equipe elaborou um questionário composto por um conjunto de questões, buscando abranger aspectos da vida acadêmica e não acadêmica dessas pessoas, dividido nas seguinte seções: “Perfil Básico”; “Trajetória Escolar”; “Vida Acadêmica e Dificuldades Estudantis”; “Acesso à Atividades Culturais, Lazer e Qualidade Ambiental”; “Moradia”; “Trabalho e Vínculo Empregatício”; “Família” e “Saúde e Qualidade de Vida”; bem como uma pergunta final sobre quais os planos após a conclusão do curso no Instituto.

Ao longo de dois anos, a pesquisa foi desenvolvida em várias etapas, muitas delas concomitantes. De forma geral, o trabalho compreendeu pesquisa bibliográfica e de campo; elaboração e aplicação do questionário; construção de banco de dados; análise, discussão e socialização dos resultados (parciais e finais).

A abordagem se deu de forma mista – qualitativa e quantitativa (CRESWELL & CRESWELL, 2017) -, de maneira que os elementos da pesquisa fossem compreendidos em sua complexidade. A população alvo de estudo foram todos os alunos regularmente matriculados em 2019/1 nos cursos ofertados pelo IFRS *campus* Porto Alegre, segundo dados fornecidos pelo setor de ensino. A amostra de estudo foi composta por 380 desses estudantes, que frequentam os três turnos de funcionamento do *campus* e todos os níveis de ensino, ou seja, do técnico integrado à pós-graduação. O cálculo do tamanho da amostra levou em conta uma amostragem estratificada por turno e por curso e foi realizado considerando-se uma margem de erro de 5%, nível de confiança de 95% e uma população de 1372 alunos regularmente matriculados no semestre 2019/1 (SZWARCOWALD & DAMACENA, 2008).

A elaboração do questionário iniciou com a busca e o estudo de referências bibliográficas relacionadas ao assunto e pesquisas de mesmo teor. A construção do instrumento foi coletiva, não somente entre os integrantes do projeto de pesquisa, mas em interação/colaboração com os núcleos de ações afirmativas do *campus* (NEABI, NAPNE e NEPEGS) e com os cursos da área ambiental (Técnico em Meio Ambiente e Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental). O instrumento de coleta de dados foi disponibilizado na forma física e na plataforma *Google* Formulários, contendo, ao final da sua elaboração, 99 perguntas (abertas e fechadas) distribuídas em 9 seções (blocos) supracitadas. A etapa de aplicação dos questionários foi realizada no segundo semestre do ano de 2019, de forma presencial e *on-line*, a fim de atingir o maior número possível de estudantes.

Após a coleta de dados, foi construído e organizado um banco de dados em planilha eletrônica. As análises estatísticas descritivas foram realizadas através do *software* Excel, pertencente ao pacote *Microsoft Office*; através da construção de tabelas de frequência e gráficos, bem como cálculo de medidas resumo (medidas de tendência central e de variabilidade) (CALLEGARI-JACQUES, 2009; DANCEY & REIDY, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

À época do levantamento dos dados, o IFRS *campus* Porto Alegre contava com treze cursos técnicos (doze subsequentes ao Ensino Médio e um integrado, na modalidade PROEJA), cinco cursos superiores, um curso de especialização e três de mestrado. Com essa distribuição, os dados coletados na pesquisa apontam uma maioria de alunos matriculados nos cursos técnicos pós-Ensino Médio (52,6%), seguidos de alunos de curso superior (33,9%). Além disso, somam cerca de 9% os alunos do Proeja e cerca de 4% os dos cursos de mestrado.

É possível afirmar que o perfil básico dos discentes entrevistados caracteriza-se pelos seguintes indicadores: nacionalidade brasileira (99,7%), jovens (67,7% entre 19 e 30 anos; 50,3% têm entre 19 e 25 anos de idade), predominantemente brancos (59,7%), do sexo feminino (61,8%), mulheres cisgêneras (60,5%), heterossexuais (70%), solteiros (69,7%), e em sua maioria consideram-se religiosos (57,5%), com destaque para os católicos (21,1%). Contudo, entre os religiosos, 12,4% avaliam sua atuação como nula e 25% como reduzida. Ainda nesse quesito, 30,3% dos pesquisados declararam não ter religião.

A maior parte dos discentes declarou-se branca (59,7%). Somam 37,4% os que se declararam negros, sendo 20,8% autodeclarados pardos e 16,6% pretos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra corresponde a 56,2% da população nacional (IBGE, 2019). Assim, podemos inferir que, apesar de ser maioria no país, a população negra ainda não atinge os mesmos percentuais ao ensino público pós-Ensino Médio se comparada à população autodeclarada branca — pelo menos não no IFRS *campus* Porto Alegre.

Além da histórica falta de acesso da população negra à educação formal — uma das consequências do racismo estrutural que permeia as relações sociais no país (ALMEIDA, 2019) — a incongruência entre os números sobre pertencimento racial em nossa pesquisa e os dados do IBGE também pode ser interpretada como resultado da dificuldade de muitos sujeitos em se reconhecerem como pretos ou pardos em uma sociedade evidentemente racista como a brasileira. Ao mesmo tempo em que o racismo estrutura a sociedade, interfere na distribuição de renda e no acesso a bens simbólicos e culturais, seus efeitos interferem na constituição psicológica da população negra ao ponto dessa autonegação exercer o papel de proteção da psique contra a desumanização sofrida por esse grupo social (FANON, 2008).

Há vários anos, pesquisas de diferentes áreas têm demonstrado que o racismo é constituinte da educação formal e essa, por sua vez, está implicada em sua manutenção (TRINDADE, 1994; ROSEMBERG *et al.*, 2003; SILVA, 2018) justamente por se tratar de um fenômeno que estrutura toda a sociedade (ALMEIDA, 2019). Dentro desse quadro, encontramos 8,2% de discentes entrevistados que relatam já ter sofrido algum tipo de violência dentro da instituição: nesse universo, 6,5% identificaram essa violência como racismo. Assim, se considerarmos que o racismo se infiltra nas

relações humanas tanto em suas formas mais grosseiras quanto nas mais sutis, é possível que atitudes desse tipo por parte de servidores ou de colegas pudessem ser melhor reconhecidas pelas vítimas caso existisse uma política institucional efetiva de combate ao racismo e que seja transversal a todo currículo⁴⁹ da instituição: pesquisa, extensão e, principalmente, ensino.

Porém, esses dados revelam algo ainda mais grave do ponto de vista institucional: o fato de que apenas 20% do total de casos de violência foram registrados. Mais da metade dos estudantes que não fizeram o registro afirmaram não saber como fazê-lo ou não achar que isso resolveria o problema, outros quase 6% ficaram com medo de registrar. A partir desses dados, percebemos que a divulgação dos direitos discentes e dos canais de denúncia institucionais não estão alcançando o corpo discente da maneira esperada. Da mesma forma, quando os estudantes duvidam da eficácia dos métodos de vigilância e interdição da violência na instituição, isso pode significar que, para elas e eles, um registro não passa de um registro, servindo apenas para fins de contagem, e não como ferramenta efetiva de combate à discriminação e à violência. Assim, é urgente pensarmos em formas de modificar essa realidade e tornar o *campus* um lugar mais seguro e saudável para alunos, servidores e comunidade em geral. Há algo a ser reparado quando a violência se instala no ambiente escolar e quando a reclamação da violência sofrida não é sequer relatada/formalizada. Urge criar/informar um fluxo de procedimentos para esses casos e promover educação para a não violência.

Chama atenção, ainda, a quase nula presença (apenas 0,3%) de discentes indígenas no *campus*. Almejam-se mudanças nesse quadro na instituição, sobretudo com a adoção, ainda re-

⁴⁹ Entendemos o currículo como uma prática social “que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p.10).

cente, de ingresso especial para estudantes indígenas. É necessário democratizar o acesso à instituição e ampliar as políticas de permanência para que os segmentos sociais marginalizados — as chamadas minorias por conta de sua força política reduzida dentro representação institucional de Estado — possam se apropriar das ferramentas da educação formal em benefício próprio: tanto para uma possível ascensão econômica quanto para que possam visualizar mudança e libertação ao agir no mundo a partir sua “capacidade de opção” (FREIRE, 2001, p.71).

Trajetória escolar

Tratando-se da trajetória escolar dos respondentes, destacamos o seguinte perfil: a maioria cursou tanto o Ensino Fundamental (70,3%) quanto o Ensino Médio (75%) somente em escola pública, tendo cursado o Ensino Médio padrão (71,8%). Somam 83,4% aqueles que não exerceram atividade remunerada durante o Ensino Fundamental e somam 56,6% aqueles que necessitaram trabalhar enquanto cursavam o nível médio. Os motivos apontados com maior frequência para que acumulassem estudo e trabalho durante o Ensino Básico foram, em ordem decrescente: para ser independente (56,3%), para ajudar nas despesas de casa e sustentar a família (54%) e para adquirir experiência (38,1%).

Esses dados mostram uma permanência do *status* de estudantes-trabalhadores na comunidade do IFRS *Campus* Porto Alegre, uma vez que, após o ingresso na instituição, os mesmos seguem trabalhando durante a formação (61,8%) ou estão à procura de emprego (32,9%). Isso também se reflete no fato de os turnos da manhã (44,2%) e da noite (43,4%) serem os mais acessados, levando em consideração que a jornada diária de trabalho geralmente tem a duração contínua de seis a oito horas, o que leva as pessoas a estudar no turno

em que estão livres no resto do dia. Conforme nos lembra Carlos Rodrigues Brandão (2006), quanto mais baixa a classe à qual pertencem os estudantes, mais cedo eles se tornam trabalhadores e é através da atividade laboral que se inserem na vida social, o que dificulta ou impossibilita o estudo.

Assim, segue sendo um desafio à educação que se propõe democrática e inclusiva, realmente incluir os estudantes-trabalhadores e os trabalhadores-estudantes nos sistemas de ensino. Para isso, é importante uma adequação curricular por parte da instituição e de seus agentes que leve em conta a realidade do mundo do trabalho, em especial nesses tempos de precarização e de perda de direitos trabalhistas, e que dialogue diretamente com o corpo discente para que suas necessidades específicas possam ser supridas.

Ainda com relação à trajetória escolar, 76,3% responderam nunca ter interrompido os estudos, enquanto porcentagens menores apontaram interrupções por mais de cinco e dez anos. Podemos inferir que isso se deve ao quadro de juvenização que o *campus* apresenta, com mais da metade do corpo discente na faixa etária dos 19 aos 25 anos (50,3%). Consideramos que essa realidade traz duas questões que merecem atenção de gestores e docentes: i) a criação de métodos de ensino que contemplem as novas formas de aprendizagem dessa geração e mantenham o rigor técnico-científico; e ii) a criação de estratégias que promovam um relacionamento intergeracional mais estreito entre estudantes jovens e seus colegas mais velhos, acima dos 25 anos até a faixa dos 70, que somam 49,7% do corpo discente. Geralmente afastados pela diferença de idade e trajetórias de vida, esses grupos etários podem encontrar no ambiente de estudo do IFRS um solo fértil para aproximação e para a criação de experiências compartilhadas, fomentando o respeito mútuo, o bem-estar e a qualidade de aprendizado no *campus* e na sociedade.

Trabalho e vínculo empregatício

Com relação ao trabalho, os dados coletados são centrais para orientar as políticas estudantis do IFRS: mais da metade do corpo discente (55,4%) do *campus* Porto Alegre trabalha de forma remunerada e 3,2% trabalham sem obter remuneração. Portanto, 58,6% dos nossos discentes são também trabalhadores⁵⁰. Isso impacta diretamente em uma série de questões, a começar pelo pouco tempo disponível para os estudos fora de sala de aula, as horas diminutas de sono, a preocupação em conciliar trabalho e estudo, etc. Outros 35,6% dos alunos não trabalham, mas estão à procura, portanto, desempregados. Apenas 5,8% dos entrevistados disseram não trabalhar e não estar procurando trabalho, dedicando-se, possivelmente, de forma integral aos estudos.

Verificamos na realidade local a necessidade já apontada em outro estudo por Vargas e De Paula (2013): a inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante. Esses dados da pesquisa nos apontam que precisamos, enquanto instituição de educação formal, pensar em políticas públicas que tratem de efetivamente incluir esses estudantes que são maioria no *campus*, mas não contam com políticas específicas e/ou suficientes para garantir sua permanência no IFRS *campus* Porto Alegre. Sabidamente, há uma estrita correlação entre condição socioeconômica e escolarização, sendo que “o fator socioeconômico é o que determina mais fortemente o desempenho escolar dos estudantes” (BRASIL, 1999, p. 23). Contudo, deve-se destacar também a dificuldade de equilibrar as exigências da escolarização e do trabalho, vivida, como vimos, por um contingente expressivo

⁵⁰ Podemos detalhar mais o quadro e apontar que, dos 380 estudantes que responderam o questionário, 221 trabalharam durante o Ensino Médio. Desses, apenas 9, no momento da pesquisa não trabalhavam e nem estavam à procura de emprego. Entre os 155 que não trabalharam durante o nível médio, 72 já estão exercendo atividade profissional e 70 estavam à procura de emprego no momento da pesquisa. Entre todas as respostas recebidas, apenas 22 pessoas afirmaram não estar à procura de emprego, ou seja, 5,8%.

dos discentes. Ao tratar das circunstâncias e efeitos do trabalho na vida dos discentes, Foracchi e Martins (1977) destacam que essa dupla atividade precariza tanto o estudo quanto o trabalho, pois o estudante-trabalhador tenta priorizar a escola, mas acaba por se fragmentar entre as duas identidades já que não pode abrir mão do trabalho.

No *campus* Porto Alegre, para além do estudante-trabalhador, temos o trabalhador-estudante para quem o estudo é contingente, já que o trabalho coloca a atividade acadêmica como acessória em relação à atividade laboral: o “trabalhador escolhe um curso que não se incompatibiliza com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias” (FORACCHI; MARTINS, 1977, p 51).

A pesquisa demonstra que é diminuto o quantitativo de estudantes não trabalhadores no *campus* Porto Alegre, o chamado “estudante em tempo integral” (apenas 5,8%) — o que vai ao encontro dos quantitativos nacionais relativos à educação superior na qual estudantes em tempo integral também são categoria residual. Precisamos estar atentos, enquanto instituição pública de ensino, não apenas às políticas de permanência que visam atender questões materiais/financeiras dos estudantes, mas também à necessidade de conciliar trabalho e estudo e à toda problemática que ela enseja. Concordamos com Vargas e Paula (2013, p. 477) quando afirmam que “a legislação brasileira, de um modo geral, é muito lacônica e falha no sentido de compatibilizar estudo e trabalho, impossibilitando a inclusão bem-sucedida do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante nas atividades de ensino”.

Nessa mesma linha de análise, no tocante ao vínculo empregatício e renda dos entrevistados, destacamos: cerca de 30% têm carteira assinada, cerca de 15% não possui nem carteira assinada nem qualquer tipo de contrato (informalidade total), 9,1% são funcionários públicos e cerca de 25% são estagiários. Quase 30% dos estudantes que trabalham (ou trabalhadores que estudam) têm renda inferior a

um salário mínimo; outros cerca de 30% recebem entre 1 e 1,5 salário mínimo; apenas 5% dos entrevistados recebem entre 5,1 e 10 salários mínimos e menos de 1% recebe acima de 10 salários; são cerca de 8% aqueles que não têm remuneração. Tais dados demonstram a situação precária de trabalho em que se encontram nossos estudantes, provavelmente agravada pela legislação trabalhista em vigor desde 2017, e a crescente pauperização da classe trabalhadora, fenômenos que influenciam diretamente no desempenho do alunado trabalhador.

Com relação à jornada de trabalho semanal de nossos discentes, os números apontados foram: 18,2% trabalham de 15,1 a 25 horas/semanais; e cerca de 40% têm jornada de 25,1 a 40 horas/semanais. Não são insignificantes os percentuais de quem trabalha mais de 40 horas por semana (18,2%). Somam 24% os que trabalham menos de 15 horas semanais. Portanto, a maioria dos nossos estudantes trabalham e têm jornadas pesadas se computarmos ao menos as horas de estudo, trabalho e deslocamento (sem contar demais compromissos e atividades).

Vida acadêmica e dificuldades estudantis

A maior parte dos entrevistados ingressou no IFRS pelo acesso universal (51,1%). Somam 15% os egressos de escola pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; outros 13,4% são egressos de escola pública, autodeclarados negros ou indígenas, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; outros 11,8% são egressos de escola pública, independente de renda.

Quando se trata da principal motivação para a realização do curso escolhido no IFRS *campus* Porto Alegre, 48,2% dos estudantes apontaram ser para conseguir uma melhor colocação no mundo do trabalho. Outros 28,7% fizeram a escolha no intuito de se aperfei-

çoarem profissionalmente e 21,1% para adquirir conhecimento. No tocante à escolha pela instituição, os principais motivos apontados pelos discentes foram: o ensino gratuito, a qualidade do ensino ofertado, a localização do *campus*, por influência e/ou recomendação de familiares e/ou amigos.

Em relação às horas de estudo fora de sala de aula, os dados são no mínimo inquietantes: 5,3% apenas assistem às aulas e 15% estudam no máximo uma hora por semana. Somados, são 20,3% aqueles que praticamente limitam-se ao estudo em sala de aula. A maior parte dos entrevistados (54,2%) disse estudar de uma a cinco horas por semana, o que é um tempo muito baixo para a formação esperada. No total até aqui, verificamos que 74,5% de nossos discentes praticamente contam apenas com o que é desenvolvido durante os encontros com a turma. Outros 17,1% disseram estudar um período de cinco a mais de dez horas por semana.

Tal quadro tem consequências diretas no rendimento dos discentes, na qualidade do ensino ofertado e deve ser levada em consideração pelos docentes e dirigentes na formulação de atividades e políticas de incentivo aos estudos e uso do tempo de sala de aula. Além disso, o que poderia ser lido como pouca dedicação aos estudos é mais uma consequência das dificuldades enfrentadas por estudantes que estão no mercado de trabalho, pois os dados acima são respaldados pelas informações e análises que apresentamos na seção 3.2.

Cerca de 80% dos entrevistados não atuam em atividade, projeto ou programa acadêmico no IFRS *campus* Porto Alegre, o que reflete a realidade do educando que trabalha. Dentre aqueles que atuam, a maior parte está ligada à pesquisa, em seguida ao ensino e, por último, à extensão, todos de forma remunerada. São poucos os discentes voluntários nos três âmbitos.

São 29,2% os respondentes que participam, ou já participaram, de algum programa da Assistência Estudantil no campus. Dentre esses participantes, a grande maioria (93,7%) declarou ser contemplado com auxílio permanência. Quando questionados a respeito das situações/dificuldades que interferem significativamente na sua vida e/ou no contexto acadêmico, temos: dificuldades financeiras (36,8%), problemas emocionais (29,2%), tempo de deslocamento para o IFRS (25,5%), falta de disciplina/hábito de estudo (24,2%), falta de base/déficit no ensino básico (20,8%), relacionamento familiar (20%), dentre outros. Apenas 15,8% dos discentes que apontaram não ter dificuldade alguma.

Dentre as dificuldades emocionais que mais vinham interferindo na vida acadêmica dos estudantes destacam-se: ansiedade (63,1%), desânimo/falta de vontade de fazer as coisas (43%), insônia ou alterações significativas de sono (39,6%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (20,1%), sensação de desatenção/desorientação (19,5%), tristeza persistente (19,3%), sentimento de solidão (19,3%), timidez excessiva (14%), problemas alimentares (12,7%), medo/pânico (12,1%), pensamento suicida (11,3%), dentre outros. Esse quadro reflete no pedido por atendimento psicológico feito por 42% dos entrevistados quando perguntados sobre o tipo de política estudantil do IFRS que facilitaria seus estudos. Também foram solicitados mais laboratórios de informática disponíveis (44,1%), bolsas permanência e o aumento da assistência estudantil (43,8%), aulas de reforço e monitoria (39,3%), maior acesso aos setores de atendimento ao público (24,0%).

Quando questionados se já pensaram em abandonar o curso, 49,1% dos entrevistados responderam positivamente. As razões para esse abandono seriam: dificuldade de conciliar trabalho e estudo (39,7%), seguida de dificuldades financeiras (32,3%), nível de exigência do curso (30,7%), problemas de saúde (30,2%), dificuldade de relacionamento no curso (18,5%), problemas familiares (17,5%),

discriminação e/ou preconceito (8,5%), etc. Essas razões para pensar o abandono escolar refletem dados comentados em outras seções, como a existência de maioria de alunos trabalhadores, existência de violência dentro do *campus*, disparidade etária, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados na última seção deste texto, mostram que quase metade dos estudantes matriculados já cogitou abandonar o curso em algum momento por diversas razões que, muitas vezes, se agregam umas às outras. A maior parte dos motivos para o possível abandono do curso pode ser mitigada por políticas institucionais que auxiliem na permanência do vínculo institucional e no sucesso acadêmico.

Algumas pistas para a construção dessas políticas foram apontadas pelas respostas dos discentes: aumento do número de bolsas permanência e do valor das mesmas como forma de contornar as dificuldades financeiras que a maioria enfrenta, atendimento psicológico dentro do *campus* para minimizar o impacto das questões de saúde mental tanto no desempenho acadêmico quanto nas relações sociais dos discentes, melhor distribuição dos laboratórios de informática, aulas de reforço e monitorias para suprir tanto a defasagem de saberes advinda do Ensino Básico quanto para auxiliar nas disciplinas curriculares. Além disso, a partir dos dados sobre o registro das violências sofridas pelos estudantes, podemos afirmar que há necessidade de melhorar a comunicação entre instituição e corpo discente com relação à divulgação do acesso aos setores que respondem às necessidades estudantis específicas.

Também gostaríamos de destacar que entendemos a criação e a prática dessas políticas institucionais em um sentido amplo que abarca todos os servidores e, portanto, não dependem apenas dos gestores de *campi* ou da reitoria. O envolvimento e contribuição do corpo docente e técnico de cada *campus* em projetos de ensino, pesquisa e extensão focados nos interesses e carências dos estudantes é fundamental para que as políticas de êxito e de permanência tenham foco na resolução de problemas e sejam efetivas. Além disso, não podemos esquecer que para a concretização de tais políticas públicas é necessário que o Estado invista em todas as dimensões da educação: verbas para bolsas, formação de servidores, aumento de recursos humanos através de concursos públicos, fomento para projetos, valorização de servidores, melhoramento da infraestrutura, políticas afirmativas, etc.

Através do exposto, é possível perceber que são complexos os desafios da permanência e do êxito discente. Contudo, tal complexidade não deve nos impedir de pensar novas formas de organização e de trabalho que garantam direitos de acesso e de sucesso educacional a um público cada vez mais diverso, bem como de criar e aplicar políticas públicas que assegurem um espaço mais saudável, potente e humano para estudar, trabalhar e conviver.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. *Projeto de Lei 73/1999*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CALLEGARI-JACQUES, Sílvia Maria. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, John David *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications, 2017.

DANCEY, Christine; REIDY, John. *Estatística Sem Matemática para Psicologia*. Porto Alegre: Penso, 2018.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, J. de Souza. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. São Paulo: LTC, 1977.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2019*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/isualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

IFRS. *Plano estratégico de permanência e êxito dos estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018*. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Resolucao_064_18_Aprovar_Plano_Estrategico_Completo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

IFRS. *Missão, visão e valores*. 2021. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

KAUFMAN, Nisiael de Oliveira; SILVEIRA, Rozieli Bovolini; CASSOL, Liniane Medianeira; SOARES, Cátia Vanessa Villanova; MARASCHIN, Mariglei Severo. Ações para a permanência e êxito escolar na educação profissional e tecnológica. *Anais do 2º Encontro Compartilhando Saberes, PROGRAD - UFSM*, 2019. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Nisiael-de-Oliveira-Kaufman-ACOES-PARA-A-PERMANENCIA-E-EXITO-ESCOLAR-NA-EDUCACAO-PROFISSIONAL-E-TECNOLOGICA-1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In.: FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho*. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; LAMBERT, Aline dos Santos; CASTRO, Regina Celi de Moura Alvarenga. Educação profissional e tecnológica: permanência e evasão em foco. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, v. 8, n. 4, p. 48-53, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, Junho/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 20 abr. 2021.

RUMBERGER, R. W. *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

SILVA, Andrew Souza. A negação da educação étnico-racial nas escolas estaduais e municipais da cidade de São Paulo. 2018. 114 f. *Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SZWARCWALD, Célia Landmann.; DAMACENA, Giseli Nogueira. Amstras complexas em inquéritos populacionais: planejamento e implicações na análise estatística dos dados. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 11, 38-45, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. 1994. 249f. *Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Estudos Avançados em Educação*, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

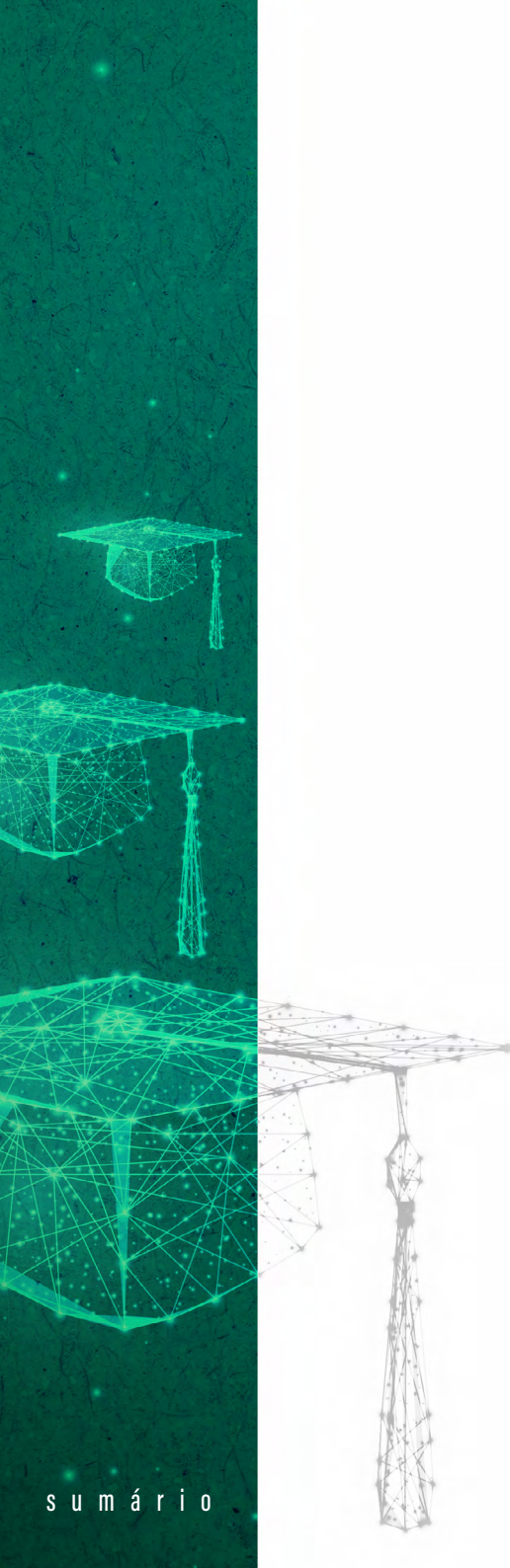
VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013.



13

Daniela Fátima Mariani Mores

**A TRAJETÓRIA
DE ESTUDANTES ADULTOS
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DE NÍVEL MÉDIO:
COMPREENDENDO DIFERENTES DIMENSÕES
DE UMA MESMA REALIDADE**



RESUMO: Dados oficiais revelam o aumento da escolarização dos brasileiros, entre eles os adultos, os quais têm retornado aos bancos escolares possivelmente porque a educação tem sido entendida como um caminho para a ascensão pessoal e profissional, diante de um cenário de avanços tecnológicos e de difusão do conhecimento. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Erechim, o retorno dos estudantes adultos também é observado, o que motivou a realização de uma pesquisa sobre esse grupo de estudantes. Este artigo, por intermédio da sistematização e análise dos dados referentes à situação final de matrícula e outros oriundos do processo de ensino e aprendizagem, apresenta parte dos resultados dessa pesquisa que direcionou o olhar para os estudantes adultos matriculados na educação profissional de nível médio, nos cursos técnicos subsequentes, buscando compreender como se constituiu a trajetória dos estudantes adultos nos cursos.

Palavras - chave: Estudante Adulto; Trajetória; Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada *A trajetória de estudantes adultos na Educação Profissional de Nível Médio: Compreendendo diferentes dimensões de uma mesma realidade*⁵¹ aplicada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Erechim, a qual teve como objetivo principal compreender como se constituiu a trajetória do estudante adulto que ingressou no curso técnico subsequente ao ensino médio, após longo período afastado de uma instituição formal de ensino, contribuindo para o aperfeiçoamento das ações do IFRS.

Partiu-se do pressuposto de que tanto o contexto educacional, que por muito tempo foi seletivo e excludente, quanto as mudanças econômicas e sociais decorrentes dos avanços tecnológicos motivaram ou condicionaram o retorno de muitos adultos às instituições de ensino, em uma expectativa de, por meio da educação, alcançarem melhores condições de vida, ascendendo pessoal e profissionalmente. Isso é perceptível também quando são analisadas estatísticas oficiais, pois revelam o aumento no número de matrículas e a melhora nos índices de escolarização da população, seja na educação básica ou superior. (IBGE 2010).

A escolha do tema “Trajetórias de estudantes adultos” foi motivada pelo fato da pesquisadora ser pedagoga da instituição pesquisada, e a percepção de que vários documentos⁵² elaborados pelo *campus* mereciam um tratamento mais aprofundado, através de diferentes análises, possibilitando a qualificação e o aperfeiçoamento do processo educativo. Foram importantes os conceitos do “olhar privile-

51 A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no período de 2016 a 2018.

52 O item 2 contempla a descrição dos documentos utilizados.

giado” (GONSALVES, 2001) e do “estranhamento do familiar” (VELHO, 1978), os quais possibilitaram respectivamente assumir a condição de estar-junto, de pertencimento ao *lócus* da pesquisa, bem como de confrontar intelectual e emocionalmente diferentes aspectos e situações, uma vez que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido”. (VELHO, 1978, p.131).

O conceito de trajetória definido para os propósitos deste estudo, de forma breve, disse respeito às ocorrências na vida acadêmica do estudante adulto, no período compreendido entre o seu ingresso e a saída do curso técnico. Entendeu-se como ocorrências, variáveis sobre a situação final de matrícula, o tempo de permanência no curso, a frequência às aulas, a aprovação e a reprovação nos componentes curriculares.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, com procedimentos técnicos embasados na pesquisa participante. A que se esclarecer que para olhar para a trajetória dos estudantes adultos a partir da institucionalização, considerando diversos aspectos, especialmente os relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, foram usados também alguns dados quantitativos, de forma complementar, a fim de enriquecer a análise (MINAYO, 1997). Por sua vez, a proposta de pesquisa participante permitiu por meio da análise minuciosa dos documentos, compreender a trajetória dos estudantes adultos nos cursos técnicos, estabelecendo uma condição de “diálogo e participação”, ainda que não necessariamente presencial, mas garantida pela interação que entrelaça registros pessoais/estudantis e opiniões presentes nos documentos.

Na escolha dos estudantes para a realização da pesquisa, considerou-se a identificação do estudante adulto, a partir dos seguintes critérios: nascidos até 1984, que tivessem concluído o ensino médio até 2001 e estivessem há pelo menos 10 anos sem frequentar uma instituição de ensino formal. Depois disso, foram selecionados alea-

toriamente 15 estudantes adultos⁵³, sendo 3 de cada curso técnico subsequente do *campus*, nas áreas de Gestão, Alimentos, Mecânica e Vestuário. A pesquisa teve como sujeitos os estudantes adultos ingressantes no período de 2011 até 2013, nos cursos das áreas de Mecânica, Alimentos e Gestão, e ingressantes em 2015/1 no curso da área de Vestuário. No entanto, os semestres pesquisados ultrapassaram esse período, pois foram selecionados segundo o critério do tempo que o estudante tem para integralização regular do curso, mais o dobro do tempo do curso⁵⁴. Isso se fez necessário para ter a possibilidade de olhar a trajetória dos estudantes do início ao fim do percurso. Como os cursos técnicos duram de 18 a 24 meses, a pesquisa teve a abrangência de 2011 até 2017.

De forma geral, a pesquisa contou com o levantamento (em documentos) de diversas informações de cada um dos estudantes adultos, durante seu tempo no curso, e após se procedeu a análise dessas informações relacionando-as com os relatos e opiniões dos estudantes dos cursos técnicos descritos nos documentos institucionais, os quais permitiram compreender as “diferentes dimensões de uma mesma realidade”.

O artigo apresenta inicialmente uma breve reflexão sobre trajetória estudantil e contexto educacional e na sequência apresenta parte dos resultados da pesquisa referentes à trajetória dos estudantes adultos no decorrer do curso técnico subsequente ao ensino médio, em relação à situação final de matrícula e ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo a compreensão das trajetórias nos cursos. Contribuem para essa reflexão autores renomados da educação, como Arroyo (2000, 2003, 2014), Meksenas (1992), Franzoi (2006), Dore e Luscher (2011), entre outros. Para encerrar, algumas considerações finais.

53 No período de 2011 a 2013 e em 2015/1 ingressaram através do processo seletivo 98 estudantes adultos.

54 Essa possibilidade de conclusão do curso em mais tempo está prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

TRAJETÓRIA ESTUDANTIL E O CONTEXTO EDUCACIONAL

A quantidade de informações disponíveis com fácil acesso, o aumento na complexidade de questões da vida tanto pessoal como profissional, a necessidade de relacionar campos do conhecimento antes tratados de forma isolada, a cada vez mais necessária reciclagem dos profissionais para manterem-se atualizados diante das transformações, sugere a exigência de mudanças nos paradigmas da educação. A escola precisa de adequações para atender às exigências de um mundo em constante transformação. Os profissionais da educação (gestores, docentes e servidores do quadro administrativo) precisam voltar seu olhar aos estudantes, para conhecê-los melhor, reconhecendo que vivenciam trajetórias sociais e escolares distintas.

A visão de mundo dos estudantes que retomam os estudos depois de adultos, após um tempo afastados da escola, é bastante singular, pois eles trazem consigo histórias de vida, origens, responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente, das vivências profissionais e da realidade cultural em que estão inseridos (SECAD, 2006). Isso nos leva a pensar que o direito ao conhecimento exige concomitantemente o direito a ser respeitado em sua trajetória, enquanto ser humano que espera ser compreendido. Por isso, revela-se importante que a escola respeite a diversidade de vivências sociais e culturais próprias de cada estudante e de seu tempo ou ciclo de desenvolvimento humano, como forma de comprometimento com o direito de todos a aprender.

Arroyo pondera:

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente [...] continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio de seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. (ARROYO, 2003, p. 43).

E, sobre a importância de conhecer a trajetória dos estudantes, Arroyo expõe o seguinte pensamento:

A retomada da trajetória escolar desse jovem-adulto trabalhador pode se converter em uma experiência não apenas escolar, mas humana, decisiva no momento em que se abrem esperanças de vida no trabalho, na relação afetiva, familiar ou na participação em um grupo cultural ou ação militante ou política. Pode ser uma experiência que o torne capaz de suportar por mais tempo a tensão dramática entre esperança de vida nova ou a reprodução da mesmice. A volta à escola tanto pode ser um incentivo para acreditar que tem sentido tentar ser sujeito de novos percursos, como pode ser a última tentativa de saída. Do percurso que tantos jovens-adultos fazem de volta à escola podem sair encontrando o sentido do conhecimento e do estudo como podem sair mais convencidos de que suas trajetórias escolares são incompatíveis com suas trajetórias humanas. (ARROYO, 2014, p. 107).

Nesse viés, conhecer o estudante e entender como ele vê a sua escolarização motiva a uma reflexão que reverterá como instrumento para o trabalho educativo. Construindo ações que promovam melhorias nas práticas cotidianas dos docentes, cria-se uma aproximação entre as trajetórias de estudantes e docentes refletidas em valores e processos de humanização, pois é especialmente no contexto da sala de aula que se pode despertar no estudante a esperança de que vale a pena submeter-se novamente aos componentes curriculares escolares, como se pode desmotivar e levar o estudante a descrença com a educação.

COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES ADULTOS A PARTIR DE DIFERENTES DIMENSÕES DE UMA MESMA REALIDADE - RESULTADOS DA PESQUISA

As percepções sobre a trajetória dos estudantes adultos nos cursos técnicos foram compreendidas por meio da reflexão quanto às “diferentes dimensões de uma mesma realidade”. Os aspectos destacados nas trajetórias individuais dos estudantes foram dimensionados a partir das informações dos documentos institucionais, que trazem as opiniões de todos os estudantes dos cursos técnicos. Para a análise das trajetórias dos estudantes adultos, em uma aproximação com os demais estudantes dos cursos técnicos, “diferentes dimensões de uma mesma realidade” foram entendidas como as várias circunstâncias que influenciam um fato, um aspecto, uma condição vivenciada pelos estudantes em sua vida pessoal, profissional ou estudantil e que refletiu em suas trajetórias nos cursos técnicos subsequentes.

Embora o *campus* disponha de diferentes documentos institucionais que foram acessados no decorrer da pesquisa, destacam-se em especial: a) Sistema de Informações Acadêmicas - SIA, que concentra todas as informações dos estudantes (desde pessoais até as acadêmicas) e contém relatórios diversos; b) Relatório de Avaliação Institucional, elaborado anualmente pela Comissão Própria de Avaliação, que avalia o *campus* como um todo, registrando as opiniões dos estudantes, dos docentes e dos técnicos administrativos em educação; c) Relatório elaborado com base no Questionário de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem, que concentra prioritariamente informações sobre o ensino e a aprendizagem e contém opiniões e comentários dos estudantes; d) Relatório do Perfil Discente, aplicado a todos os estudantes ingressantes nos cursos, cujo objetivo é co-

nhecer o estudante que chega à instituição. Esses documentos são elaborados com periodicidade semestral, anual ou até mesmo diária, como é o caso do SIA, que recebe informações incluídas pelo setor de Registros Escolares e, especialmente, pelos docentes, por meio do preenchimento dos Diários de Classe.

Diante dessas informações, dos dados, das problematizações e análises realizadas durante o percurso da pesquisa, os aspectos analisados e descritos a seguir (situação final de matrícula, frequência nas aulas, aprovação, reprovação, retenção e tempo de permanência no curso) expõem o observado em relação a trajetória dos estudantes adultos, ao mesmo tempo em que procura entender as razões que levam a esse resultado utilizando comentários dos estudantes, contidos principalmente nos Relatórios de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem⁵⁵.

Situação final de matrícula

Em relação à situação final de matrícula, dos 15 estudantes adultos, 9 se formaram, 4 foram desligados por evasão e 2 desligados por terem solicitado desistência do curso. Se a análise observar o gênero dos estudantes, veremos que dos 9 estudantes formados, 5 são mulheres e 4 homens. Dos 6 estudantes que abandonaram⁵⁶ os cursos, 3 são homens e 3 são mulheres, sendo 2 de cada gênero desligados por evasão e 1 de cada gênero desligado por desistência. A situação final de matrícula dos estudantes nos mostra que, embora a maioria tenha concluído o curso (60%), é alto o índice dos estudantes

55 Referentes aos anos de 2012 a 2015.

56 Optamos por usar o termo "abandono" quando a intenção é abranger tanto o estudante desligado por evasão, quanto o estudante desligado por desistência. No entanto, no decorrer do texto, eles também são tratados separadamente.

que o abandonaram (40%), sendo 27% desligados por evasão e 13% desligados por desistência.

Procurando argumentos para justificar tanto a conclusão quanto o abandono dos cursos, deparamo-nos com comentários⁵⁷ dos estudantes que demonstram divergências sobre sua percepção em relação ao curso. Optamos por agrupar os comentários em duas categorias, uma na qual os estudantes demonstram aspectos que poderiam sugerir a permanência nos cursos, e outra que os estudantes demonstram aspectos que poderiam sugerir o abandono dos cursos. Inicialmente, seguem os comentários referentes à primeira categoria:

Localização acessível - incentivo para o estudo - laboratórios ótimos - acesso a materiais muito bons! O Acervo da biblioteca está bom. (Estudante do curso Técnico em Logística).

Estou gostando muito do curso, e do Instituto também, os Professores são os melhores, os mais inteligentes, e a turma é legal. (Estudante do curso Técnico em Mecânica).

O relacionamento com os colegas e os professores é bom, facilitando a aprendizagem e o diálogo entre os mesmos. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Percebo que todos estão preocupados com o processo de ensino e aprendizagem. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Destacamos a manifestação sobre aspectos da infraestrutura do *campus*, ou ainda sua localização, que, embora tenha como endereço um bairro do município, ainda assim dispõe de transporte coletivo com fácil acesso. Essa avaliação positiva à infraestrutura já foi destacada em outros momentos pelos estudantes do *campus*, que se surpreendem por encontrarem uma instituição pública com boas condições, muitas vezes melhores do que aquelas de que são oriun-

⁵⁷ É importante dizer que os comentários (transcritos de forma literal) expressam a opinião de todos os estudantes dos cursos técnicos, pois se baseiam em documentos aplicados para todos os estudantes de todos os cursos técnicos.

dos. Para Arroyo, isso ocorre pelo fato de que, no imaginário social, a escola pública não é vista como um centro de formação e cultura por dois motivos: primeiro, porque o povo que a frequenta não é visto como possuidor e herdeiro de atributos (de família, classe e de raça), valores e virtudes; segundo, porque a formação, os valores, as virtudes sempre serão atributos de poucos (de berço, de família): “o povo em nossa perversa cultura política e por vezes pedagógica é apenas para ser adestrado, controlado e habilitado com as competências elementaríssimas para continuar sendo povo, subserviente, empregável e ordeiro.” (ARROYO, 2014, p. 234).

As relações interpessoais entre estudantes e docentes foram destacadas, confirmando a importância dos vínculos sociais criados no contexto da sala de aula. Dore e Lüscher (2011, p. 776) denominam essas relações como “engajamento escolar” e o dividem em dois tipos: “o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas e o engajamento com os professores e com os demais membros da comunidade escolar”, destacando que o modo como o estudante se relaciona com essas duas dimensões interfere em sua decisão de permanecer ou abandonar a escola.

A teoria freiriana defende a vivência de processos interativos no ato educativo, uma vez que nos educamos na relação, na interação e no convívio com outros seres humanos. A mesma teoria certamente tem grande valor se contextualizada sob o ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, aspecto destacado pelos estudantes.

Refletindo sobre os processos interativos no ato educativo, a atuação e formação do educador, Alves adverte que:

Um educador não se faz apenas com o conhecimento dos saberes das ciências da educação. Ele se faz com qualidades tais como bondade, paciência, capacidade de ouvir o aluno em silêncio, sem dar respostas que matariam seu pensamento, capacidade de sonhar os próprios sonhos e os sonhos de seus alunos. (ALVES, 2007, p. 17).

Diante dos comentários dos estudantes, podemos dizer que a permanência no curso passa pela construção de um ambiente acolhedor e satisfatório, especialmente nos aspectos relativos ao ambiente físico, às relações interpessoais e ao processo de ensino e aprendizagem. É possível perceber, nos comentários, que os estudantes avaliam positivamente diferentes situações, possivelmente aquelas com as quais tenham uma identificação ou proximidade condizentes com as expectativas de um projeto pessoal traçado ao ingressar nos cursos. Sobre isso, concordamos com Velho ao considerar que:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir de delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e da interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades. (VELHO, 1994, p. 47).

Contrapondo os aspectos que viabilizam a permanência nos cursos, encontramos em maior número comentários relativos ao que denominamos como a segunda categoria, com as dificuldades dos estudantes para permanecer nos cursos.

A minha dificuldade começa desde a vinda até o Instituto, pego dois ônibus pra vir e dois pra voltar. (Estudante do curso Técnico em Modelagem do Vestuário).

Tenho sentido dificuldade nos valores do xerox, tenho gastado mais do que eu ganho do auxílio, fora o que gasto de transporte. (Estudante do curso Técnico em Alimentos).

Pouco tempo para estudar. Enfrento dificuldades em tentar conciliar estudo, trabalho, casa, filhos. etc. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Como eu trabalho fica puxado em algumas matérias, o cansaço toma conta. (Estudante do curso Técnico em Mecânica).

Sou uma pessoa que ficou fora de bancos escolares durante 34 anos. Tenho certas dificuldades em algumas matérias as quais

já se tornaram um bloqueio principalmente com matemática. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Alguns professores não se dão conta que nem todos os alunos estavam estudando anteriormente, antes de ingressar no curso. Tem muita gente que já esteve há muito tempo sem estudar. (Estudante do curso Técnico em Mecânica).

As manifestações dos estudantes abrangem uma diversidade de aspectos considerados como dificuldades para permanecer nos cursos, mas os apresentados aqui dizem respeito, principalmente, a questões financeiras, transporte⁵⁸, dificuldades de aprendizagem e dificuldades em conciliar trabalho, estudo e família.

A respeito do transporte, duas situações são perceptíveis, uma que, implicitamente, remete ao tempo e à distância do trajeto de casa até o *campus*, e a outra relacionada ao custo, superior ao valor recebido por meio do auxílio estudantil. Essas circunstâncias aparecem constantemente em estudos sobre as causas da evasão escolar, já que estudantes de nível socioeconômico mais baixo estão mais propensos ao abandono. Arroyo (2003) afirma que a escola contemporânea ainda vivencia problemas de fracasso escolar motivados pelas desigualdades sociais e múltiplos processos de exclusão e marginalização.

Outra queixa dos estudantes é a dificuldade em conciliar a carga horária de trabalho com a carga horária de estudo, fato que exige novas configurações nas propostas pedagógicas, que retomem o trabalho como princípio educativo e o trabalhador como ser humano integral, motivando a permanência escolar.

⁵⁸ Embora a localização do *campus* permita fácil acesso através do transporte público, alguns estudantes têm dificuldades em manter-se nos cursos, considerando o custo do transporte ou a distância de sua moradia.

Franzoi reafirma a ideia anterior.

O crescimento da demanda de jovens e adultos trabalhadores por escolarização, ou seja complementação, visando a inserção, manutenção e progressão no mercado formal de trabalho ou ainda como forma de se qualificarem com vista à realização de uma “outra economia” e exercício pleno da cidadania, têm provocado o reconhecimento das especificidades desses alunos e exigido abordagens pedagógicas e curriculares próprias. A experiência de trabalho, independente do ciclo de vida em que o ser humano se encontra, problematiza sobremaneira o entendimento de “aluno”. Interroga, por consequência, a relação entre prática e teoria, entre trabalho/outras experiências da vida e a instituição escola. É tal a relevância disso que o mais adequado seria falarmos de *trabalhador*-aluno e não *aluno*-trabalhador, como fazem alguns estudiosos, em função do peso substantivo do trabalho na constituição desses sujeitos. (FRANZOI, 2006, p. 43).

Para as mulheres, é mais pesado conciliar a jornada de trabalho e os estudos, porque,

Mesmo diante de avanços no que diz respeito aos espaços femininos, a sociedade permanece negando à mulher espaços de igualdade, tanto no ambiente de trabalho como no ambiente doméstico. Para grande parcela das mulheres brasileiras, experiências de trabalho e de vida familiar se fundem em um misto de interdependência que acaba por impor-lhes uma dupla jornada de trabalho, ou até mesmo tripla, quando optam por retornar aos estudos. (MELO, 2005, p. 12).

Ao expor dificuldades de aprendizagem do período longe dos bancos escolares, consideramos que carregam as marcas de suas experiências de vida para dentro da sala de aula. “Saber respeitá-los, ouvir, olhar em seus olhos ou sorrir gentilmente ao esclarecer dúvidas, por mais óbvias que suas respostas pareçam para quem responde, são formas de acolher, de fazer com que se sintam bem-vindos.” (MESSIAS; ABREU, 2017, p. 4).

Freire nos ensina que, em uma prática humanizadora, a afetividade docente significa o comprometimento do professor com os estudantes, comprometimento que precede a capacidade de articular com coerência os objetivos, os métodos e os procedimentos de ensino, viabilizando um processo educativo coerente com a realidade dos estudantes.

Assim, entendemos a sala de aula como um espaço formativo privilegiado, experienciado cotidianamente por sujeitos com diferentes saberes e trajetórias, em busca da própria reconstrução social e por isso merecedores de dedicação e respeito. Dedicação e respeito avaliados como condicionantes para o estudante permanecer ou abandonar o curso.

Frequência nas aulas

Nessa etapa calculamos a frequência dos 15 estudantes adultos com base na carga horária cursada no período em que permaneceu no curso: 1 estudante frequentou menos de 60% das aulas; 2 frequentaram até 80% das aulas; 12 acima de 81% das aulas. Embora nem todos os estudantes adultos tenham concluído os cursos, a maioria teve frequência nas aulas superior à exigência mínima de 75%, prevista pela Organização Didática (OD) do IFRS.

Sobre a frequência dos 6 estudantes que abandonaram os cursos, observa-se variação muito grande, com a menor frequência em 37,4% e a maior em 92,3%. A variação permite-nos supor que os motivos para o abandono do curso vão além do fato de se fazer presente ou não nas aulas. Por isso, optamos por mencionar brevemente indicativos sobre a infrequência e evasão escolar e, para tanto, encontramos na literatura estudos que analisam o tema da evasão escolar, os quais

apontam que as causas da evasão têm origem em fatores internos da instituição ou em fatores externos.

Para Dore e Lüscher (2011), a escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, fatores sociais e familiares, características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.

Johann destaca:

a evasão escolar não é um fenômeno provocado exclusivamente por fatores existentes dentro da escola, pelo contrário, a maneira como a vida se organiza fora da escola tem reflexos na conduta escolar e a combinação destes acaba interferindo diretamente na evasão escolar. (JOHANN, 2012, p. 70-71).

Os comentários extraídos dos documentos institucionais confirmam a interferência dos fatores externos (especialmente o trabalho) na frequência às aulas.

Devido ao pouco tempo disponível, nem sempre consigo me dedicar como gostaria. Tive faltas devido a trabalho (03 faltas seguidas), o que fez com que eu desistisse da disciplina. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Maior compreensão em relação às faltas por questões de trabalho. Muitos desistem, pois, precisam faltar e não conseguem justificar. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Percebe-se que os estudantes demonstram preocupação com as faltas por motivo de trabalho e com a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. O fato de o trabalho não ser uma justificativa formal para as faltas representa uma condição que gera a descontinuidade formativa no curso, podendo ocasionar a desistência parcial ou total.

Os comentários dos estudantes confirmam que a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e, implicitamente, a situação socioeconômica que os condiciona a trabalhar, são causas do abandono, corroborando o que é defendido por Meksenas (1992), ao dizer que muitos estudantes desistem dos cursos sem finalizá-lo, mesmo conscientes de que com o estudo podem buscar novas oportunidades de trabalho e aumentar sua renda.

Quanto aos fatores internos que motivam a evasão, encontramos os seguintes relatos:

Por muitos alunos trabalharem no período diurno, seria interessante que os professores disponibilizassem outros horários de plantão à noite, em horário oposto às aulas, se possível. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Tem aulas que se tornam cansativas devido aos métodos utilizados, um exemplo são os slides. Acho que as aulas poderiam ter mais interatividade. (Estudante do curso Técnico em Logística).

Embora os comentários não abordem diretamente a questão da infrequência ou da evasão, demonstram a percepção deles sobre a instituição, isto é, ao processo de ensino e aprendizagem, sendo um dos fatores determinantes para a conclusão ou a evasão dos cursos.

O primeiro comentário mostra que o estudante sabe que tem direito a horários de atendimento com os docentes para esclarecimento de dúvidas, aprovado pela Resolução n.82 (IFRS, 2011), mas fica impossibilitado de frequentar, pois os atendimentos ocorrem principalmente no turno diurno, quando o estudante está trabalhando. Se considerarmos que eles ficam limitados a participar desses atendimentos por uma situação que foge ao seu controle, assumimos, enquanto instituição, o risco de não atender os estudantes em suas particularidades (nesse caso, a existência de dificuldades de aprendizagem), prejudicando sua aprendizagem e formação.

O segundo comentário mostra dificuldades na didática dos docentes que se utilizam de *slides*⁵⁹ para desenvolver o conteúdo das aulas e, provavelmente, limitam-se muito ao seu uso. Quando o estudante diz que “as aulas se tornam cansativas” e sugere que tenham “mais interatividade”, fica claro que algumas aulas o desmotivam. A menção à interatividade remete-nos novamente à concepção de educação na perspectiva da humanização, defendida por Freire, que busca, por meio da dialogicidade, da troca de saberes entre docentes e estudantes, promover nos sujeitos a capacidade de interpretar diferentes contextos, qualificando-os à ação, oportunizando a superação e a transformação desses contextos.

Sobre essa reflexão, encontramos apoio nas palavras de Sanceverino, ao esclarecer a importância do diálogo em sala de aula.

São as experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo que possibilitam aos(as) alunos(as) a preparação para a captação do mundo, compreender a realidade que os (as) cercam e intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores. Pela mediação dialógica que acontece nas interações em sala de aula, os sujeitos da aprendizagem produzem estratégias intelectuais que vão lhes permitir produzir ou apropriar-se de conhecimentos. Esse movimento dialógico vai potencializando a mediação de si mesmo (internalização), permitindo que o sujeito vá se libertando da sua consciência ingênua e chegando a patamares de significação que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas ou cognitivas com os objetos de conhecimento não lhes proporcionaria. (SANCEVERINO, 2012, p. 185).

A verificação da frequência dos estudantes adultos, os fatores individuais, os fatores internos e externos que motivam a evasão, bem como os comentários dos estudantes, são indicativos da importância de acompanhar com mais profundidade a evasão.

59 Destacamos que não somos contra a utilização de *slides* em sala de aula, no entanto, esse recurso deve servir como um apoio, um auxílio ao docente, principalmente na introdução ou na fixação de conceitos e conteúdos.

Concordamos com Costa, quando fala a respeito das dificuldades dos estudantes em conciliar múltiplas tarefas.

No dia-a-dia, o estudante trabalhador enfrenta barreiras para sustentar a dupla jornada escola/trabalho, como a incompatibilidade parcial de horários, a fadiga física, os custos com transporte, a dificuldade de encontrar horários para cumprir os deveres escolares. Portanto, a opção pessoal é permeada por todas essas esferas da vida [...] o aluno abandona os estudos para fugir do conflito que representa a conciliação entre trabalho e escola, resistindo às injunções da disciplina do trabalho na escola, já que ao trabalho não pode deixar de ir. (COSTA, 2000, p. 11).

Assim, diante dos aspectos dimensionados a partir da frequência dos estudantes adultos, afirmamos que a complexidade do tema evasão indica a atenção aos processos que abrangem o estudante e as circunstâncias da sua trajetória escolar, criando ações e estratégias que garantam a permanência e o êxito do estudante até a conclusão do curso técnico.

Aprovação, reprovação, retenção e tempo de permanência no curso

Ao pesquisarmos a trajetória dos estudantes adultos, várias questões sobre o processo de ensino e aprendizagem se destacam, como a aprovação, a reprovação e a retenção nos componentes curriculares, os quais podem interferir no tempo de permanência dos estudantes nos cursos.

Olhando para a aprovação e a reprovação dos estudantes adultos nos cursos técnicos, observamos que, entre os 9 estudantes formados, 6 obtiveram aprovação em todos os componentes curriculares previstos na matriz curricular do curso, na primeira vez que os frequen-

taram; outros 3 estudantes formados apresentaram reprovações por nota ou por frequência no decorrer do tempo do curso. Entre os 6 estudantes que abandonaram os cursos, o número de reprovações por nota é superior ao número de reprovações por frequência.

Segundo o Levantamento de Reprovações dos Estudantes, do Setor Pedagógico do IFRS, *campus* Erechim, em 2014, com base nos relatórios de desempenho dos estudantes, constantes no Sistema de Informações Acadêmicas (SIA), quanto aos semestres letivos de 2012 e 2013, a ocorrência de reprovações por nota dos estudantes adultos coincide com as dos demais estudantes dos cursos técnicos, remetendo-nos que as características dos componentes curriculares, acrescidas das eventuais dificuldades dos estudantes, são fatores que contribuem à reprovação.

Mediante as situações de aprovação ou reprovação dos estudantes adultos, consideramos pertinente associar a esses dados o tempo de permanência dos estudantes nos cursos, para relacionar esse aspecto à retenção e à situação final de matrícula do estudante, e percebemos que o tempo de permanência dos estudantes adultos nos cursos é bem variável quanto ao tempo de duração do curso. Dos estudantes formados, 5 concluíram o curso no tempo previsto e 4 se utilizaram da prerrogativa de conclusão dentro do período correspondente ao dobro do tempo do curso, conforme previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Entre esses últimos, dois frequentaram 1 semestre a mais até a conclusão do curso, outros 3 semestres a mais até a conclusão do curso, e outro estudante frequentou 4 semestres a mais até a conclusão do curso. Entre os que abandonaram o curso, aparecem tempos de permanência diversos, entre 1 e 6 semestres. Claro que essa reflexão não considera a carga horária cursada por cada estudante adulto nos semestres ou em toda a sua trajetória, mas o tempo de vínculo com a instituição. Por isso, parece-nos que, mesmo diante de aprovações, reprovações,

retenções ou situações diversas, desconhecidas pelas características dessa pesquisa, ainda assim os estudantes permanecem nos cursos, objetivando concluir a etapa de sua formação.

Encontramos, nos documentos institucionais, comentários dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem vinculados à aprovação, reprovação e retenção. Agrupamos para melhor compreensão, apesar da profunda interligação. O primeiro grupo contempla comentários dos estudantes quanto à percepção sobre os conteúdos nos componentes curriculares.

Algumas disciplinas muito teóricas, sendo difícil a compreensão de todo o conteúdo da disciplina, quando existe situações práticas o conteúdo fica mais fácil de ser compreendido. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Dificuldade para conciliar tempo de estudo para realização de trabalhos fora de sala de aula e um pouco de dificuldade em aprendizagem nos estudos numéricos (matemática aplicada, mecânica técnica). (Estudante do curso Técnico em Mecânica).

Estou tendo mais dificuldade em uma matéria mais específica, pois faz algum tempo sem frequentar sala de aula. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

[...] acredito que ter um horário extra para tirar dúvidas nos deixa mais tranquilos em relação aos conteúdos e matérias oferecidas pelo instituto. (Estudante do curso Técnico em Modelagem do Vestuário).

Estou repetindo e parecendo-me mais fácil e deixando a vontade de desistir de lado. (Estudante do curso Técnico em Logística).

Os três comentários iniciais reportam à dificuldade de assimilação dos conteúdos dos componentes curriculares, na parte teórica e na área da matemática, e ainda destacam a preferência pelas atividades práticas. Os outros dois mencionam a importância do horário de atendimento ao estudante, para o esclarecimento de dúvidas e

o entendimento do estudante que viu a reprovação como uma nova oportunidade, que inclusive está influenciando sua permanência no curso. Percebemos que, nesses últimos, os estudantes demonstram uma condição de pertencimento, de coparticipação na sua formação, enquanto os primeiros justificam suas dificuldades em relação a situações externas a eles.

Embora entendamos as limitações de alguns componentes curriculares da área técnica, defendemos que a seleção dos conteúdos seja feita, dentro do possível, valorizando as vivências sociais, culturais e históricas dos estudantes, para que ocorram aulas atrativas e aprendizagens significativas, voltadas ao mundo do trabalho. Aprendizagens significativas requerem atividades significativas. Para Sanceverino (2012, p. 163), “promover ou propiciar uma atividade significativa representa criar e propor situações que mobilizem os alunos a buscar ou aplicar conhecimentos articulados ao contexto social, político e ou econômico, enfim, é dar vida e dinamicidade aos conteúdos”.

Corroborando, encontramos no segundo grupo comentários acerca da avaliação.

[...] acho que os professores poderiam dar mais trabalhos, para ajudar aqueles que não foram tão bem nas provas, e assim podendo recuperar e ter mais chances de passar no semestre. (Estudante do curso Técnico em Finanças).

Alguns professores são um pouco inflexíveis na questão de avaliação, não aceitam nenhuma opinião a respeito. (Estudante do curso Técnico em Alimentos).

Sabemos que o tema avaliação é controverso e motiva muitos estudos acadêmicos. No discurso, parece ter evoluído, mas na prática continua caracteristicamente classificatório, meritocrático, competitivo e excludente. Os comentários dos estudantes confirmam que eventos desse tipo ocorrem no *campus*, claro que não de forma generalizada, mas são merecedores de atenção, de estudo e de propostas de forma-

ção. Acreditamos que os docentes precisam ser sensibilizados para o fato de que trabalham com estudantes com desempenhos acadêmicos diferentes, o que justifica redimensionar suas práticas, qualificando e mediando os processos educativos em sala de aula. Processos educativos que, na educação profissional, exigem do docente a qualificação técnica fundamentada em um compromisso social e político. À instituição cabe promover a troca de experiências, mediante o compartilhamento dos saberes e acompanhamento do estudante em seu aprendizado, pois, assim, traremos,

[...] o processo avaliativo para o lugar que lhe cabe na escola, como elemento curricular capaz de potencializar o diálogo na relação professor e aluno, em que ambos, assumindo a condição de sujeitos históricos e situados, vão dialogando sobre o aprendido, sobre as dificuldades e possibilidades do caminhar pedagógico que se faz lado a lado no cotidiano da sala de aula. Assim, a avaliação é posta como fator de esperança, afinal se deve avaliar para provocar melhorias e favorecer o crescimento. (ALMEIDA, 2014, p. 13).

Arroyo contribui com a temática da avaliação relacionando-a diretamente ao processo de ensino e aprendizagem e ao “ofício de mestre”⁶⁰. Para ele:

A reprovação e retenção [...] não respeitam os tempos mentais, culturais, sociais, identitários, os tempos de aprendizagem e socialização que fazem parte da vida humana, da formação do ser humano. A reprovação-retenção não são problemas pontuais e menos de custos econômicos, mas de custos humanos. [...] É formador reeducar a sensibilidade da sociedade, da pedagogia, dos docentes, dos centros de formação e das famílias para equacionar os altos custos humanos da reprovação. (ARROYO, 2014, p. 372-373).

60 Segundo Arroyo (2000), a expressão “ofício de mestre” tem origem nos diálogos realizados em 15 de outubro de 1995, dia do professor, em Belo Horizonte - MG. Nesse dia, o autor dialogou com os professores da rede municipal, problematizando imagens e autoimagens do magistério, buscando formas de pensar o ofício, de encontrar seu sentido e de inventar práticas, saberes e valores.

Mediante estas reflexões, afirmamos que a aprovação, reprovação e retenção, as quais estão intrinsecamente relacionadas com a qualidade de ensino e o fluxo escolar, influenciam na trajetória dos estudantes nos cursos, evidenciando a necessidade de dar relevância às questões inerentes à prática didático-pedagógica e ao compromisso com a aprendizagem e a formação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização e a análise da trajetória dos estudantes adultos nos cursos técnicos, nos levou a constatar três tipos de trajetórias, que definimos como: trajetórias regulares, trajetórias irregulares e trajetórias interrompidas. Tiveram trajetórias regulares os estudantes que concluíram o curso no tempo mínimo para integralização da matriz curricular, obtendo aprovação em todos os componentes curriculares cursados, na primeira vez que os frequentaram. Os estudantes que tiveram trajetórias irregulares concluíram o curso, mas reprovaram por nota ou frequência e/ou permaneceram no curso por mais semestres até a integralização da matriz curricular. Por sua vez, tiveram trajetórias interrompidas os estudantes que abandonaram os cursos, por evasão ou desistência, independentemente do desempenho acadêmico e do período de permanência no curso.

Ao analisarmos a trajetória dos estudantes adultos, para compreendê-las, em uma aproximação com os demais estudantes dos cursos, por meio dos documentos institucionais, percebemos que o IFRS, *campus* Erechim, precisa qualificar ainda mais suas ações, principalmente, no sentido de: a) reconhecer que o estudante precisa readaptar-se à rotina e aos horários de estudo ao ingressar nos cursos técnicos, promovendo ações para integrar, acolher e engajar o estudante, evitando o abandono; b) orientar o estudante quanto à proposta

formativa do curso, expressa no projeto pedagógico, especialmente assessorando a rematrícula, como forma de garantir a permanência e o êxito no curso; c) garantir que o estudante possa participar dos horários de atendimento aos estudantes, destinados ao esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo das aulas, contribuindo para o bom desempenho acadêmico; d) promover formação continuada aos docentes, especialmente direcionada às práticas de ensino e aos métodos e processos de avaliação, aperfeiçoando os processos de ensino e aprendizagem; e) oportunizar aos estudantes, por meio de projetos de ensino ou oficinas de estudo, a revisão de conteúdos do ensino médio, especialmente nas áreas de Matemática e Química, ou ainda na área da Informática, evitando dificuldades no decorrer dos componentes curriculares e a retenção dos estudantes; f) manter e ampliar o número de estudantes atendidos pelo Programa de Benefícios, dentro da Política de Assistência Estudantil do IFRS, pois vimos que contribui muito para a permanência dos estudantes nos cursos.

Por fim, acreditamos que a pesquisa foi relevante no sentido de conhecer e entender os estudantes adultos que retornaram aos bancos escolares, oportunizando à instituição condições de qualificar o atendimento a esses estudantes, considerando suas particularidades, anseios e dificuldades, valorizando os saberes e as aprendizagens trazidas por eles, contribuindo para a sua permanência e êxito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. B. Apresentação. In: BARCELOS, V. *Avaliação na educação de jovens e adultos: uma proposta solidária e cooperativa*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ALVES, R. Prefácio. In: DOWBOR, F. *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-17.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem fronteiras*, v. 3, p. 28-49, 2003.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. MEC/SECAD. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA*. Brasília 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.

COSTA, A. C. A. “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo de escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. *Educação: Teoria e Prática*, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277755515_A_Escola-sacrificio_representacoes_dos_alunos_sobre_a_escola_o_processo_escolarizacao_a_evasao_escolar_e_a_conciliacao_escolatrabalho>. Acesso em: 16 abr. 2021.

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, set./dez. 2011.

FRANZOI, N. L. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 5. ed. Campinas: Alínea, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 30 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Resolução n. 82, de 2011*. Aprova o Regulamento da Atividade Docente do Disponível em: <https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011104135058382resolucao_n%C2%BA_082_regulamento_da_atividade_docente-1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

JOHANN, C. C. *Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Riograndense: um estudo de caso no campus Passo Fundo*. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

MEKSENAS, P. *Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MELO, H. P. *Gênero e pobreza no Brasil. Relatório final do projeto Governabilidade Democrática de Género en America Latina y el Caribe y el Caribe*. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MESSIAS, L.; ABREU, C. B. M. Histórias de sucesso escolar na educação de jovens e adultos. *Educere et educare. Revista de Educação*, Cascavel, v. 12, n. 242, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/16437/11163>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANCEVERINO, A. R. *Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

VELHO, G. Observando o familiar. In: OLIVEIRA, E. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

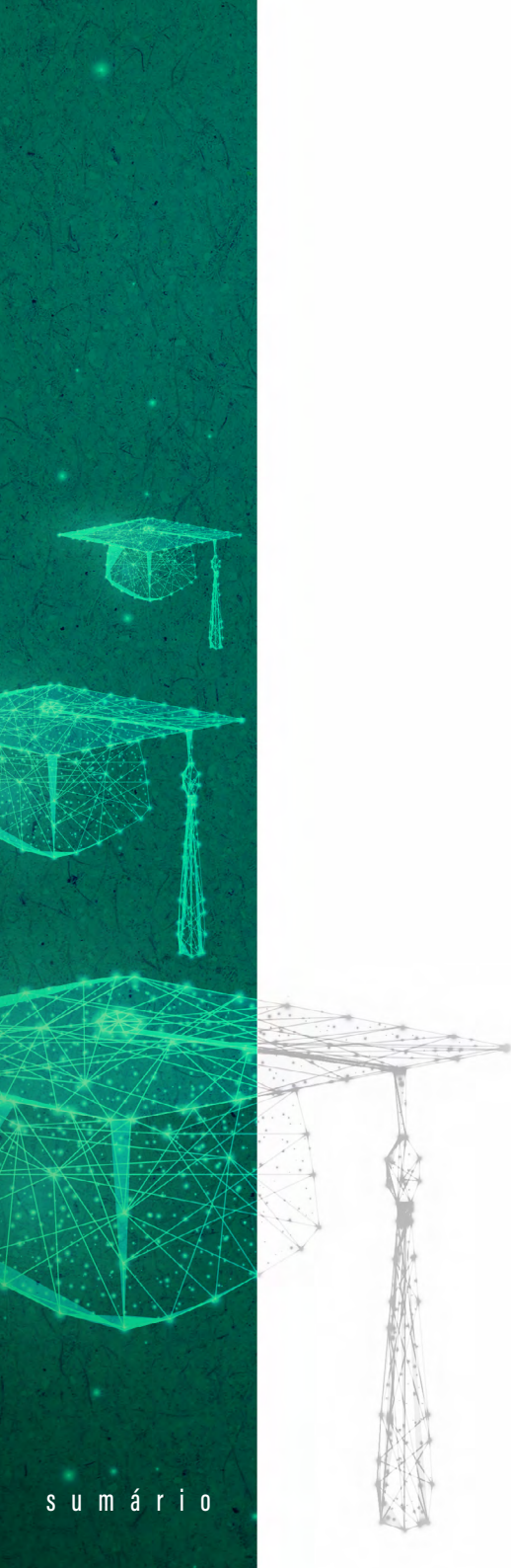
_____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.



14

Vanessa Petró

O PAPEL DAS REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS NA PERMANÊNCIA NA ESCOLA



RESUMO: Este artigo aborda a questão da permanência na escola na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do estudo é analisar as trajetórias dos estudantes, identificando os fatores que contribuíram para a retomada dos estudos e a permanência na escola. A questão é compreendida a partir dos estudos sobre socialização, articulando-os à análise de redes de relações sociais. A pesquisa é de abordagem qualitativa, tendo sido objeto da análise cinco entrevistas realizadas com estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) de um *Campus* do IFRS. As entrevistas enfocaram as trajetórias de vida e escolares e foram identificados tipos de vínculos distintos que atuam sobre as trajetórias, formando redes. Foram identificados três tipos de redes: redes familiares, de amizade e institucionais, as quais geram formas de socialização que podem influenciar a continuidade dos estudos.

Palavras-chave: Redes sociais; Socialização; Escolarização; Permanência; EJA.

INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino e a permanência na escola estão entre os desafios que marcam a educação brasileira. A preocupação nesse momento centra-se na permanência na escola.

Este artigo é elaborado a partir de um exercício de revisitar uma pesquisa de campo desenvolvida no ano de 2014, para o desenvolvimento de minha tese: “Educação de jovens e adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?” O objetivo da tese era compreender como as redes de relações sociais operam sobre a trajetória de vida, influenciando a continuidade dos estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo se sustentava sobre a análise das relações estabelecidas pelos entrevistados e que influenciavam o retorno e a permanência na escola, depois de um processo de evasão escolar. O recorte para uma das fases da coleta de dados da tese – a saber, as entrevistas em profundidade – foi definido como estudantes matriculados no Ensino Médio (EM) das diferentes redes que ofertavam esse nível de ensino no município de Porto Alegre/RS. Ao todo foram entrevistados 16 estudantes de diferentes instituições de ensino e entre elas estava um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) que oferta o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - Proeja. Nesta instituição foram realizadas cinco entrevistas, as quais estão sendo revisitadas neste momento com o propósito de analisar as trajetórias desses estudantes, identificando os fatores que contribuíram para a retomada dos estudos e a permanência na escola.

Este artigo é elaborado a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Como técnica para a coleta de dados foi utilizada a entre-

vista, que, ao investigar as trajetórias de vida e escolares, também enfocou a construção das redes sociais dos participantes, buscando identificar os vínculos estabelecidos e as suas relações com a continuidade dos estudos. Optou-se pela análise das redes egocentradas enfocando os contatos primários (MARQUES, 2010). Foram analisadas cinco entrevistas em profundidade que resgataram as trajetórias de vida e escolar de quatro estudantes mulheres e de um discente homem. Todos os entrevistados pertenciam à classe popular e residiam no bairro onde se situa o *Campus* ou no seu entorno. A escolha dos entrevistados ocorreu por convite realizado em sala de aula e conforme interesse e disponibilidade dos mesmos em participar da entrevista de aproximadamente uma hora de duração. A partir da análise dos vínculos estabelecidos pelos estudantes foram identificados três tipos de redes sociais que exercem influência na escolarização: as redes familiares, as de amizade e as institucionais.

A análise de redes sociais possibilita olhar para a estrutura social a partir de uma perspectiva relacional e dá centralidade para a interação social. A análise dos fenômenos constitui-se a partir do enfoque nos laços ou nos vínculos entre os indivíduos, e as ações são consideradas à medida que expressam propriedades emergentes da conexão ou ligação entre as unidades de observação. O processo de socialização articula-se com a concepção de redes de relações sociais descrita, pois a inserção dos indivíduos em redes de relações sociais e as trocas decorrentes disso são uma forma de socialização.

SOCIALIZAÇÃO E REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS

A lente teórica que sustenta a análise aqui realizada articula os conceitos de socialização e de redes de relações sociais. As redes

sociais são entendidas como um conjunto de indivíduos ligados por meio de uma relação, o que constitui um sistema de vínculos diretos ou indiretos (STEINER, 2006).

A concepção de redes sociais aqui apresentada articula-se com a construção teórica de Lahire (2004) no que se refere ao caráter relacional das relações. Os traços dos indivíduos não têm origem unicamente em si, mas são fruto do relacionamento entre o próprio indivíduo e alguma outra coisa ou pessoa. Nesse sentido, está reservada a importância do contexto de cada trajetória, pois as disposições sociais e os esquemas de ação são ativados conforme o contexto e são relacionais. Portanto, as disposições não podem ser tomadas como algo universal, pois elas apresentam diferentes contornos, conforme os vínculos estabelecidos, os lugares circulados e as atividades desenvolvidas.

A socialização é o movimento por meio do qual o mundo social molda os indivíduos e esse processo é marcado pelas relações estabelecidas e é plural, pois as práticas ocorrem em contextos sociais diversificados, repletas de situações concorrentes e, por vezes, contraditórias de socialização (*idem*, 2004; 2015).

As redes sociais não operam de forma homogênea sobre as trajetórias de vida. O que dá sentido aos laços são as histórias que criam e recriam os vínculos, que permitem aproximações e que dão significado às redes de relações sociais (PASSY, 2003). Portanto, é preciso analisar as redes individualmente e, assim, identificar em cada contexto o que se apresenta como mais decisivo. As redes sociais concebidas como ilhas de significados (*ibidem*) dão forma para as preferências e percepções dos estudantes, o que se constitui como base para a decisão de retomar ou continuar os estudos.

Ao longo da vida, o indivíduo participa de diferentes contextos de interação social e tem contato com outras pessoas, construindo vínculos que lhes permitem participar de determinadas redes sociais.

A identificação inicial com uma pessoa ou um estilo de vida é a condição primeira para iniciar o processo que o levará a restabelecer uma conexão com a escola, tratando-se desse contexto. Assim, tem-se a função socializadora das redes (*ibidem*) que engendrará uma disposição inicial para o retorno à escola.

DA EVASÃO AO RETORNO

A EJA configura-se como um tipo de política pública que visa à reinserção das pessoas na escola, podendo ser pessoas que já abandonaram a escola por muitos anos ou ainda pessoas que sequer saíram da escola, mas enfrentam a defasagem idade/série. Assim, trata-se de uma política de inclusão escolar. Mesmo sendo uma modalidade de ensino que comporta inúmeras diversidades, pode-se afirmar que é composta por pessoas cujas privações socioeconômicas não lhes oportunizaram frequentar a escola, isto é, pessoas com renda baixa, situadas na zona rural ou nas periferias, negras e com idade mais avançada em relação à série que deveriam cursar (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, 2019). Em relação à idade, cabe destacar que tem ocorrido um processo de juvenilização da EJA (BRUNEL, 2001; CARANO, 2007; PETRÓ, 2015), sobretudo ao final do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM).

A descontinuidade escolar não pode ser ignorada na trajetória dos estudantes da EJA. Os jovens e adultos circulam pelo espaço escolar com saídas e retornos que são alternados na mesma escola ou em escolas distintas, o que se deve às necessidades relacionadas às condições de vida desses estudantes (MILETO, 2009; CARMO, 2010).

Os motivos relacionados ao processo de interrupção dos estudos são variados, podendo-se encontrar fatores intra ou extraesco-

lares. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), entre os principais estão o trabalho e a falta de interesse, sendo que para as mulheres incluem-se ainda a gravidez e os afazeres domésticos. Entre os fatores que impulsionam o retorno à escola estão a necessidade de maior escolarização para uma melhor inserção no mundo do trabalho (ANDRADE, 2008). Além disso, também estão presentes a busca por conhecimento, aprendizagens para o cotidiano, contatos sociais, amizades e a possibilidade de “ser alguém na vida” (CAIERÃO, 2008). O retorno ou a permanência na escola também são orientados por uma necessidade de reconhecimento social, o que muitas vezes é expresso pelo desejo do jovem de “sentir-se cidadão” (PETRÓ, 2009). Os motivos apontados ainda estão ancorados sobre a existência de redes de relações sociais constituídas pelos estudantes (*idem*, 2015).

O retorno à escola na modalidade EJA possui motivações específicas. Entre os principais fatores que influenciaram a escolha por esta modalidade estão: o fato de ser uma modalidade mais fácil, com horários mais flexíveis, a possibilidade de concluir o nível de ensino rapidamente e também pela identificação da idade com a dos colegas (*ibidem*).

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS

O estudo aqui apresentado sustenta-se no pressuposto de que as interações sociais podem exercer forte influência para o processo de escolarização das pessoas. As redes sociais operam sobre as trajetórias de vida dos entrevistados de modo a influenciarem a continuidade dos estudos na EJA. Por meio das cinco⁶¹ entrevistas que

61 Cabe destacar que essa tipologia de redes não foi construída com base apenas nestas cinco entrevistas, mas a partir das dezesseis entrevistas objeto da referida tese.

são objetos desta análise, apresentam-se três tipos de redes sociais: redes familiares, institucionais e de amizade. Estas redes constituíram-se através de tipos diferenciados de nós configurados com outros indivíduos, mais próximos ou não. Os vínculos identificados por meio das trajetórias de vida dos jovens foram possíveis por meio de relações que se estabeleceram no âmbito da família, das amizades e das instituições, entre estas últimas apareceram prioritariamente a escola, o local de trabalho e a igreja. A seguir serão apresentadas e analisadas as cinco trajetórias que compõem o *corpus* deste artigo. Os entrevistados são identificados por codinomes, buscando manter a preservação da identidade dos mesmos.

Gardênia: vivendo a juventude madura

Gardênia aos 55 estava traçando seus projetos de vida, o que incluía a continuidade dos estudos e uma profissão. Ainda jovem, separada e com três filhos, saiu do interior do estado e mudou-se para Porto Alegre, onde trabalhava como empregada doméstica. Casou-se e, depois de ter criado seus quatro filhos, separou-se novamente e passou a ter uma vida mais autônoma em relação aquela que tinha quando estava casada.

Aos 49 anos, com seus filhos independentes e morando sozinha, resolveu, depois de décadas, retomar os estudos para concluir o EF, ingressou na terceira série, e viu-se diante de dificuldades para estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Tendo em vista essas circunstâncias, uma de suas filhas lhe propôs que parasse de trabalhar e se dedicasse aos estudos. Foi o que a Gardênia fez. A partir disso, passou a contar com a ajuda financeira da filha para manter-se.

Eu parei de trabalhar para estudar. Sempre, sempre, sempre trabalhei e há muito tempo a minha guria diz: “mãe volta a estudar, tu é esperta, tu gosta de falar”. Eu tinha vergonha; me

matriculei três vezes e chegava no dia eu não ia. “Ah, mas é só eu de velha no meio dos alunos”. [...], vamos, aí eles decidiram me sustentar e eu estudar e eu ganho o recurso [assistência estudantil]. (Gardênia)

Embora Gardênia refira-se a todos os filhos, percebe-se que o maior incentivo provém de uma de suas filhas, que morava mais perto e possuía uma escolaridade maior. “Ela [filha] ia fazer os temas, os trabalhos dela... Tava eu em cima ajudando e ela dizia: “mãe vai estudar, tu pode, tu tem força de vontade”. Ficava curiosa, ficava querendo saber o que era. Querendo ajudar, e ela dizia que eu tinha poder ainda”.

O apoio dos filhos foi reforçado pelo de uma amiga e colega. Uma relação de amizade foi decisiva para que Gardênia tomasse coragem de voltar para a escola. Embora os principais vínculos para que Gardênia retomasse os estudos tenham sido os vínculos familiares, o incentivo da família não tinha lhe dado segurança para matricular-se em uma escola e, nas vezes em que efetuou a matrícula, ela não tinha coragem de ir às aulas. Tendo em vista essa situação de insegurança e medo por não saber como ela seria recebida pela escola e pelos colegas, foi a companhia de uma amiga que lhe deu coragem para efetivamente retomar os estudos.

[...] Até que um dia uma amiga me levou. Disse [...]: “vamos!”, essa minha amiga. Essa foi fundamental, porque essa história de estudar desde que eu trouxe as crianças pra cá que a minha guria dizia: “volta a estudar”, e eu sempre esperei e aí quando me encontrei com a [amiga] nós fomos e hoje tô aqui. (Gardênia).

Na trajetória de vida de Gardênia, também foi possível identificar a influência das redes institucionais, especificamente, da escola. O colégio onde concluiu o EF apareceu na sua narrativa como motivador para que ela prosseguisse estudando. “Incentivavam. [...] Chegaram a indicar e dizer que a gente tinha potencial e que a gente

ia se formar e que a gente ia ser alguém e ser uma professora que ia poder ir lecionar com eles”.

Depois do ingresso no EF, Gardênia ainda contou com outros vínculos criados na própria escola para prosseguir sua escolarização. “Eu não parei nenhum dia. Foi dois professores daqui [Instituto Federal] que foram no colégio convidar se nós tinha interesse, mas prontamente eu vim.[...] Sabia por alto [que tinha essa escola], mas não que era aberto pra qualquer um”. (Gardênia).

A narrativa de Gardênia também evidencia a importância que possui a sua inserção em outras atividades desenvolvidas no *Campus* onde estuda para fortalecer seus vínculos com a escola. Os seus dias são vividos intensamente no *Campus*, dividindo-se entre as aulas do Proeja, a participação no programa Mulheres Mil, em cursos de extensão, dentre outras atividades como palestras e eventos que ocorrem. Além disso, Gardênia destaca as relações com servidores como fundamentais para se sentir bem nesse espaço.

Aqui dentro eles são muito humanos, muito, muito, muito. [...] Muita diferença, muita diferença [em relação à outra escola]. Os professores já me conhecem que eu sou assim: “o que ta acontecendo Gardênia? O que tá acontecendo contigo?” Até que um dia sabe quando vai subindo: professora, psicóloga, preciso falar contigo! Era ela lá e eu aqui nessa salinha chorando. “Tu vai fazer isso, isso, isso”. Fui pra casa, aceitei o conselho dela, que eu achava que eu tinha feito errado, eu consertei. [...] Aí então tu vê que eles se preocupam com a gente. (Gardênia)

Os vínculos estabelecidos na turma também são importantes para fortalecer a permanência no curso. Gardênia afirma: “Nós do proeja somos uma família, onde um precisa todos ajudam. Quando é uma prova com consulta é todos juntos, a gente troca material”.

A trajetória escolar de Gardênia é marcada por três tipos de redes sociais – institucionais (escola), familiares (filha) e de amizade.

Érica: em busca de um diploma

Érica, 30 anos, casada e com um filho, no momento da entrevista encontrava-se desempregada há alguns meses. Mas, até então, conciliava a rotina de estudo à noite com dois empregos que ficavam no centro da cidade, precisando deslocar-se até o extremo da cidade para frequentar as aulas, chegando sempre muito atrasada. Além do transporte público, ainda precisava de caronas ou fazia parte do trajeto de bicicleta. Mas, frisava que não deixava de frequentar a aula mesmo com essas dificuldades.

Aos treze anos parou de estudar depois de passar a conciliar trabalho diurno e estudo noturno, nas suas palavras “naquela época era o auge assim... era muito moderno”. Aos quinze anos já morava sozinha.

Sua trajetória é marcada por inúmeras interrupções da vida escolar e de muitas trocas de emprego. Na sua narrativa há a ideia de que conseguir emprego passou a depender de uma escolarização maior, conforme o tempo foi passando. Érica tem sua relação com a escola marcada pelas dificuldades de acesso em decorrência da distância entre escola, casa e local de trabalho e das dificuldades com transporte coletivo e também das longas jornadas de trabalho e da necessidade de se dividir em mais de um emprego. Além disso, o contexto intraescolar durante as séries finais do EF lhe deixava desconfortável por ter colegas ainda no início da adolescência e professores que a tratavam da mesma forma, mesmo ela já sendo independente.

O percurso de vida de Érica também foi marcado pelo apoio do marido para a retomada dos estudos. No momento em que se conheceram, o marido já possuía a formação técnica e ela tinha a sexta série do EF, o que a deixava constrangida, pois sentia que não possuía conhecimentos sobre as coisas e também não se sentia à vontade para

conversar com as pessoas, pois seu círculo de amigos e pessoas de convivência foi alterado e entre eles havia uma valorização maior do estudo e de uma profissão.

Ah, porque ele [marido] sempre me incentivou a trabalhar e estudar... Porque ele acha que as pessoas têm que ter uma formação... Ele acha que não é porque tu casa que tem que parar. [...] Ontem mesmo eu precisei fazer um trabalho de sociologia que eu estava fazendo, né... Aí ele [marido] veio, me ajudou, fez bastante... O meu filho também, ele gosta muito de ler... Então, às vezes, eu tenho duas, três coisas pra fazer ao mesmo tempo, eu peço pra cada um fazer um pouco... (Érica).

Além do contexto familiar, o fato de frequentar a igreja também marcou sua trajetória, por meio de laços sociais estabelecidos neste espaço. Érica frequentava uma igreja e lá tinha contato com diferentes pessoas; eventualmente, surgiam assuntos relacionados ao trabalho e o fato de ela não ter uma profissão gerava constrangimentos.

Ah... Em conversas normais, assim... Porque lá, assim, o pastor da igreja, ele é técnico em radiologia na Santa Casa, né... E, então, nós começávamos a conversar, que às vezes ele vinha “Bah, hoje eu tô de plantão, não vou poder vim...” e daí começava aquele assunto do serviço, então... [...] E, às vezes, eles diziam “o que tu faz lá mesmo?”... E um dizia “eu sou técnico disso... Eu faço isso...” E então isso me constrangia bastante... (Érica)

Tendo ingressado novamente na escola, conseguiu concluir o EF já na EJA e foi aí que encontrou uma escola e, em especial, uma professora que também lhe incentivou muito a prosseguir os estudos.

Aí ali [escola EF] que nós ficamos sabendo que ia ter uma escola técnica, que ia ter o Proeja, aquela coisa toda... Aí as pessoas foram... Foram dois dias de inscrições... A minha professora mobilizou quem podia vim do centro, quem é que podia ir, aí ela botou um monte de gente no carro dela, foi todo mundo apertado... Que [...] aí ela fez questão de levar a gente, os colegas até ali né. (Érica)

Aos poucos a narrativa de Érica vai indicando uma proximidade com os colegas de turma, de trocas, como caronas, empréstimo de cadernos, explicações, dentre outras.

[...] começaram a me chamar pra fazer trabalho em grupo, a gente começou a conversar no intervalo, na saída né, na entrada... E daí depois quando eu comecei a vim de carro eu comecei a dar carona pra eles... Daí eu disse assim “pô, mora todo mundo pra lá, vamo todo mundo de carona” [...] Esse tempo todo que eu chegava atrasada, os meus colegas me ajudavam muito... Eles me emprestavam caderno, me ajudavam a dar uma explicação quando eu tinha alguma dúvida... (Érica)

As relações entre os colegas que surgem na sala de aula são apontadas por Érica como importantes para manter o vínculo com a escola, pois o apoio mútuo, e incentivado pela instituição, faz com que as dificuldades cotidianas tenham um peso menor. Na trajetória de Érica estão fortemente presentes as redes familiares e institucionais (escola e igreja).

Lírio: uma perspectiva não convencional

No momento da entrevista Lírio tinha 29 anos, era solteiro, sem filhos, morava apenas com seu cachorro e trabalhava como motorista em uma madeireira. Lírio interrompeu os estudos aos 10 anos, na terceira série. Com essa idade já trabalhava com seu avô em plantações e criação de animais em uma área rural de Porto Alegre. Mesmo tendo frequentado a escola, afirma ter chegado à vida adulta sem saber ler e escrever.

A narrativa de Lírio apontou para uma falta de clareza sobre os fatores que o fizeram retornar à escola depois de ter evadido ainda antes de ser alfabetizado. Entretanto, foi possível identificar algumas situações e pessoas significativas para esse retorno.

No local de trabalho, a influência identificada estava relacionada ao fato de o chefe pressionar para que ele obtivesse a carteira de motorista a fim de poder assumir uma função necessária na empresa, para a qual era imprescindível que ele se alfabetizasse. Entretanto, isso poderia não ter garantido a sua permanência na escola, o que foi possível a partir dos laços estabelecidos com professores que foram lhe mostrando que, de fato, às vezes, estudar pode ser difícil, mas é difícil em todos os níveis.

Eu gostava... Até tem um professor que... É amigo meu... Ele me deu alguns livros pra mim... E eu acho que um pouco é isso... Ele era tão novo... Parecia tão inteligente... Ele tava no doutorado também, tem trinta anos... [...] Naquela escola... Daí nós conversava muito... Daí eu comecei a gostar assim... Me incentivar assim... A professora de português também era muito... Muito compreensiva... (Lírio).

As conversas recorrentes com alguns professores foram despertando em Lírio o interesse pela leitura e a sua curiosidade para ler livros considerados difíceis para estudantes de EF ou EM, tais como clássicos de Filosofia e Sociologia. Lírio teve acesso a esses livros comprando-os ou emprestados por esses professores. O interesse por esse tipo de livro continuava mesmo que o aluno admitisse não entender quase nada daquilo que lia.

O ingresso no EM também foi possível para Lírio em decorrência da divulgação que professores da atual escola fizeram na escola de EF. Isso se apresentou como uma prática importante porque, muitas vezes, os estudantes param de estudar quando concluem o nível que havia na escola e não sabem onde há outra escola para prosseguir os estudos.

É perceptível que a sua permanência no curso está diretamente ligada ao incentivo que recebe dos professores, os exemplos que vê de pessoas, sobretudo professores, que seguem estudando, que conhecem sobre o mundo, que apresentam leituras de mundo diferentes e que fazem com que ele tenha interesse em compreender

sua própria trajetória a partir desses indicativos apresentados nas aulas. Isso faz com que, mesmo sem compreender muito, busque por leituras na área da Filosofia, Sociologia e Psicologia. Essas áreas aparecem como uma chave possível para a compreensão das questões que se colocam em sua vida. As redes institucionais (trabalho e escola) exerceram influência no processo de escolarização de Lírio.

Lantana: em busca de um futuro melhor

Lantana tinha 24 anos, um filho, casada e estava desempregada no momento da entrevista. Lantana justifica a interrupção dos estudos por ter engravidado aos 18 anos. Além disso, seu namorado na época não aprovava que ela frequentasse a escola.

Eu parei de estudar, porque eu engravei com 18 anos... A gente fica grávida, nasce o primeiro filho, aí eu disse “não vou mais estudar”, larguei o colégio de mão, só que daí eu comecei, fiquei com o pai do meu filho e tudo, só que ele não me apoiava pra isso, ele era muito ciumento, então ele não me apoiava pra estudar e muito menos pra trabalhar, queria que eu ficasse em casa de bibelô. (Lantana).

Mais tarde, com a separação, seu pai assumiu um lugar importante na rede de relações que favoreceu a retomada dos estudos de Lantana.

Toda a vez que a gente falava, ele: “tem que voltar a estudar, tem que ter uma profissão, tem que aprender e não sei o quê... Tem que ter uma profissão” e sempre falou, incentivou muito, sempre foi ele que incentivou. Eu sempre disse que eu voltaria a estudar tanto por mim quanto pelo meu filho e depois quando meus pais ficarem mais velhos eu poder dar uma vida pra eles que eles me deram. Retribuir o que eles me deram. (Lantana).

De forma diferente de seu outro companheiro, no momento da entrevista Lantana estava casada e seu atual marido, mesmo com

baixa escolaridade, a apoiava nos estudos, dando suporte para que ela pudesse ir até a escola e também cuidando do filho.

O meu marido não tem estudo, mas ele me incentiva. Às vezes eu tô estressada, com vontade de desistir, abandonar tudo, eu não vou mais pro curso e ele diz: “não, tu vai sim, é pra ti, é pra mim, é pro nosso filho, é pra nós, pro nosso futuro de vida”. [...] Ele me busca todo o dia. (Lantana).

A trajetória de Lantana expressa que havia o desejo de ter um diploma ou uma profissão, mas que não conseguiu, inicialmente, construir laços que garantissem sua permanência na escola na infância ou na adolescência. Essa vontade, muitas vezes ocultada, passou a ser resgatada a partir do momento em que teve seu filho e passou a desejar um futuro melhor para ele. Assim, o próprio filho passou a ser um nó importante na sua rede familiar, além do marido e do pai. Lantana também via suas primas estudando e sentia-se em uma situação desconfortável, até mesmo porque era cobrada pelo pai por não seguir os estudos da mesma maneira que as primas. A rede familiar, tendo como principais nós o pai, o marido e o filho, foi decisiva para a continuidade dos estudos de Lantana.

Margarida: estar na escola é por um futuro melhor para seus filhos

Margarida, aos 25 anos, morava com seus dois filhos (de 4 e 2 anos), um irmão, a mãe e a avó. No momento da entrevista não estava trabalhando. Margarida interrompeu os estudos pela primeira vez na 8ª série, com aproximadamente 18 anos. Mas, antes disso passou por inúmeras reprovações em decorrência de “matar muitas aulas”. Ela refere que não gostava de estudar, mas o namorado foi decisivo para a decisão de abandonar a escola, pois morava em outro bairro, não gostava que ela estudasse e ela passava parte do tempo na casa dele.

Durante seis anos de convivência com esse namorado não trabalhou nem estudou. Em seguida veio o primeiro filho e depois da separação teve o segundo filho.

Os filhos se constituíram como um nó importante que possibilitou a motivação para que Margarida retornasse aos estudos. No caso dessa estudante, claramente, ela atribui apenas aos filhos o fato de ela ter retomado os estudos.

Ah, o futuro, os meus filhos. [...] Foi bem por eles, porque eu vi o futuro deles, não o meu. Porque se eu não tivesse filhos eu não teria voltado a estudar, eu não teria trabalhado, eu estaria nesta vida ainda sem procurar o que fazer... (Margarida).

Além da influência dos filhos, o irmão também apareceu na vida de Margarida como um vínculo que a orientou para a tomada de decisão. A influência do seu irmão ocorreu mais no sentido de que ela fosse autônoma e, para isso, na concepção dele, seria preciso trabalhar e estudar.

Assim, meu irmão sempre me incentivou a ter serviço, que conseguir as coisas com o nosso suor era muito melhor, só que eu não enxergava muito isso, entendeu? Sempre critiquei o que ele falava pra mim, achando que ele tava se metendo muito na minha vida. Mas, depois que tu tem filho, tu já vê diferente e foi onde eu busquei. (Margarida).

Após o retorno à escola, alguns arranjos institucionais se mostraram muito importantes para a sua permanência. A relação construída com os colegas no espaço escolar foi importante para a permanência na escola. Além disso, o modo como a instituição se coloca diante dos estudantes, permitindo autonomia, é visto por ela como um aspecto importante nessa relação e para o fato de se sentir bem no espaço.

É bem diferente, ah é muito diferente, que nem eu falei, é muito diferente do que eu vivi, de ter que “bateu o sinal pra tu saber tem que entrar” Entendeu? E tu já tem uma idade a mais, tu tá ali “bah! Mas o que é que eu tô fazendo aqui? “. Entende? Não era pra mim ter que tá aqui agora tendo que entrar, fechar o portão se

tu precisa ir embora, ir lá falar com a diretora, dizer que tu precisa ir embora, pra que tu precisa ir embora, aqui não, aqui te deixa livre, se tu tá aqui dentro é porque tá gostando, se tu não tá... Tu entra e sai na hora que quiser, e nas aulas também tem... Nas aulas também, se tu quer atender o telefone, sai [...] (Margarida).

Há ainda um aspecto que precisa ser considerado e que está associado às redes institucionais, que são os casos em que os estudantes recebem algum tipo de assistência estudantil para permanecer na escola na modalidade EJA⁶². No caso de Margarida, receber o auxílio estudantil foi muito importante para sua permanência, pois significava parte importante da renda familiar.

Um amigo falou desse curso, que ele estudava desde quando era a outra sede. Ele falou do curso, e não vou mentir, ele falou da ajuda [financeira] que davam, daí, mas... A ajuda me faz muito bem, me ajuda muito, assim. [...] Eu tenho assistência estudantil aqui, eu ganho quase todos: transporte, permanência e auxílio creche. Agora eu me mantenho só com esse dinheiro, porque a minha mãe não trabalha, a minha vó é aposentada. A família toda vive com esse dinheiro, com a aposentadoria dela e com esse dinheiro daqui. (Margarida).

No caso de Margarida, a continuidade dos estudos deu-se por influência da rede familiar (filhos e irmão) e pela rede institucional (escola).

AS REDES SOCIAIS IMPORTAM PARA A PERMANÊNCIA DA ESCOLA?

O enfoque realizado sobre as trajetórias de vida e escolares, a partir da análise de redes de relações sociais não se pretende gene-

62 O PROEJA, bem como as demais modalidades de ensino oferecidas pelos Institutos Federais de Educação, possibilita o acesso à assistência estudantil para alunos com baixa renda. Além do acesso à assistência estudantil, há o direito a uma bolsa sem comprovação de renda (Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006).

realizável. Busca-se, com o esforço analítico realizado, contribuir para pensar fatores importantes para a permanência na escola.

Os indivíduos constroem sua relação com o mundo a partir da internalização de propriedades, recursos ou capitais (LAHIRE, 2004). Sendo assim, adota-se aqui a perspectiva de que para analisar as trajetórias escolares é necessário compreender as redes de relações que se constituem ao longo da vida dos indivíduos. O patrimônio de disposições sofre forças e influências diferentes, considerando-se as pessoas com as quais o indivíduo convive, o lugar que ocupa nessa relação, o tipo de atividades que desenvolvem juntos. É o produto da interação entre relações de forças internas e externas que determina a ativação de cada disposição (*ibidem*).

As redes de amizade operam de maneira significativa no que se refere ao processo de escolarização dos estudantes na medida em que, nesse tipo de rede, circulam informações, constrangimentos e também interesses relacionados à identificação das pessoas com os amigos. Identificou-se que os entrevistados que não frequentavam a escola se sentiam deslocados quando se relacionavam com seus amigos que estudavam, e isso gerava constrangimentos que foram capazes de impulsioná-los a retomarem os estudos. Os amigos também podem simbolizar um apoio cotidiano nesse novo espaço que é a escola, quando se tornam colegas.

Tradicionalmente, a família foi vista como um fator de grande influência no acesso à escola e no desempenho escolar. A socialização familiar continua sendo um elemento-chave para o processo de escolarização, conforme os casos estudados comprovam. Mesmo que a família disponha de pouco capital cultural, ela é capaz de engendrar situações que incutem nos indivíduos um sentimento de que é necessário estudar para ter uma vida melhor ou para propiciar isso aos seus descendentes.

Nas redes de relações familiares, os vínculos que influenciaram a aproximação dos entrevistados com a escola podem ser definidos como significativos, pois os jovens tinham um contato cotidiano com as pessoas que simbolizaram os nós de suas redes, o tempo de participação nessa rede também era longo, além de existir uma relação de caráter afetivo bastante significativa em todos os casos. Os vínculos estabelecidos pelos entrevistados foram com seus pais, avós, irmãos, companheiros e filhos.

As redes institucionais mostraram-se também muito importantes, sendo elas o local de trabalho, a igreja e, em especial, a própria escola. Em relação à escola, o que estava em jogo não era o retorno, mas a permanência na escola e a continuidade dos estudos. Muito mais significativas foram as redes estabelecidas nas escolas quando professores, ainda no EF (modalidade EJA), incentivavam os alunos a prosseguirem os estudos no EM. Em algumas circunstâncias, as escolas abriam espaço para que outras escolas fizessem divulgação dos cursos de nível médio e incentivavam a continuidade dos estudos. Pode-se identificar um papel relevante que as escolas têm na criação de vínculos com os estudantes, e esse parece ser um diferencial que as escolas na modalidade EJA por vezes apresentam.

As trajetórias analisadas apontam para incoerências no modo como as relações se configuram e na possibilidade de reveses nos percursos. Em uma primeira análise talvez fosse possível focar uma “força interior” que acomete os entrevistados a seguirem. Entretanto, uma leitura mais profunda sinaliza na direção dos contextos e da força das redes de relações a que eles estão enredados influenciando, mesmo com a marca das contradições, seus percursos.

Considerando o contexto específico em que este artigo se situa, que é a discussão sobre a permanência na escola, pode-se pensar sobre quais são as lições que a análise aqui proposta permite. Assim, afirma-se que a contribuição da análise está em pensar o papel

das redes de relações sociais no processo de escolarização. A escola certamente não tem domínio sobre todas as interações sociais estabelecidas pelos seus estudantes, mas simboliza uma das principais redes identificadas – as redes institucionais. Assim, destaca-se a importância da constituição de vínculos no interior da instituição escolar, sendo entre os próprios estudantes e também entre estes e docentes, equipe administrativa e gestão. Tais vínculos, conforme as entrevistas sinalizaram, ocorrem nas ações cotidianas, aparentemente simples, da forma como a instituição recebe esses estudantes, das atividades que proporciona e das relações que incentiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno": produzindo outsiders*. 2004, 223 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- BRUNEL, Carmen. *Jovens no ensino supletivo: reconstruindo trajetórias*. 2001. 210 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CAIERÃO, Iara Salete. *Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados - um estudo em escolas públicas de Ensino Médio*. 2008. 355 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, p.57-67, ago. 2007.
- CARMO, Gerson Tavares do. *O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. 2010, 339 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2010.

IBGE. *PNAD Educação 2019*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

MARQUES, Eduardo. *Redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo*. São Paulo: Unesp; Centro de Estudos da Metrópole, 2010.

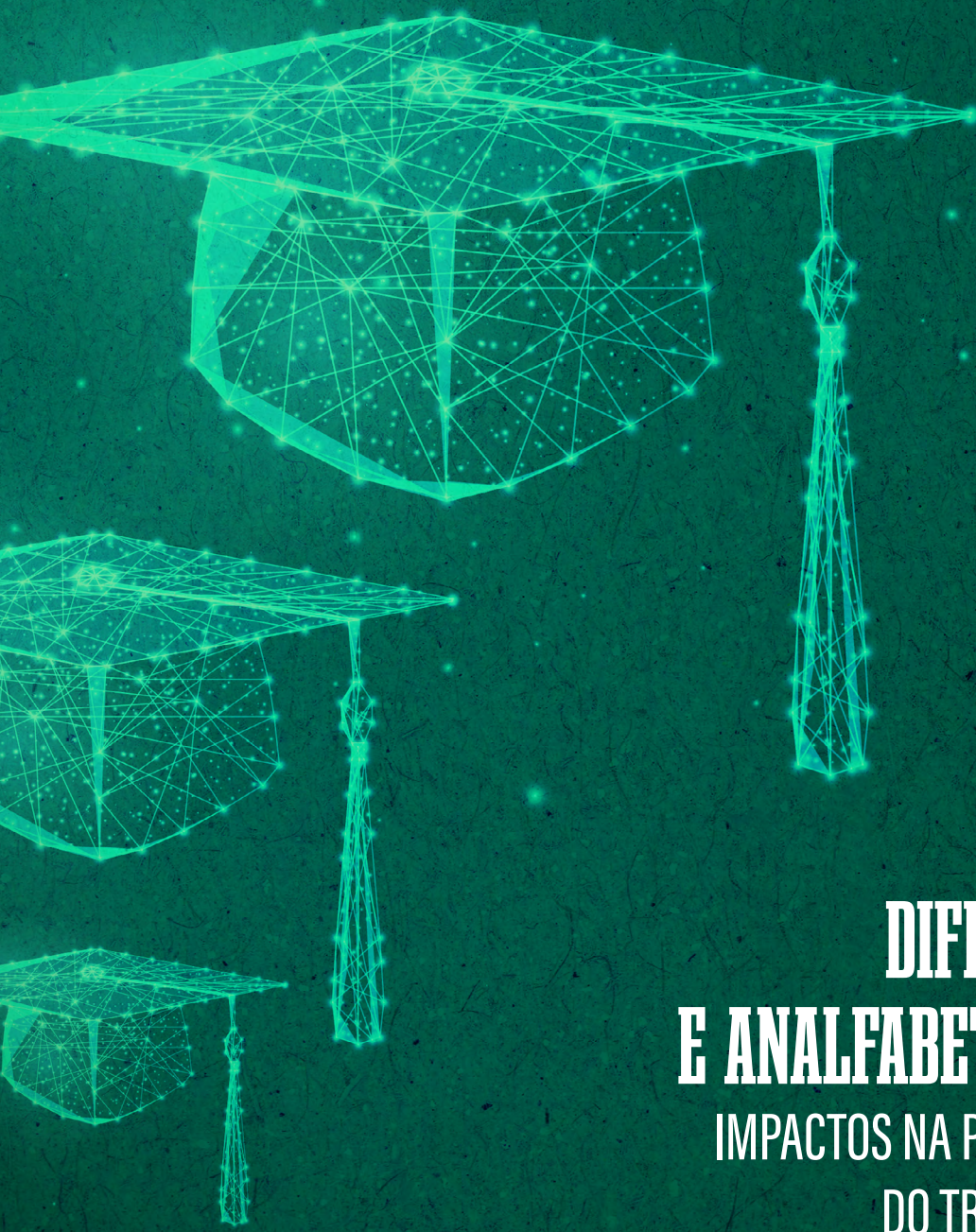
MILETO, Luiz Fernando. “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” – estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PASSY, Florence. *Social networks matter: but how? In.:* DIANI, Mario. MCA-DAM, Doug. *Social movements and networks: relational approaches to collective action*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

STEINER, Philippe. *A Sociologia Econômica*. São Paulo: Atlas, 2006.

PETRÓ, Vanessa. *Cidadania, emancipação e imaginário social: um estudo sobre as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos*. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?* 2015. 211 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.



15

Fernanda Schneider

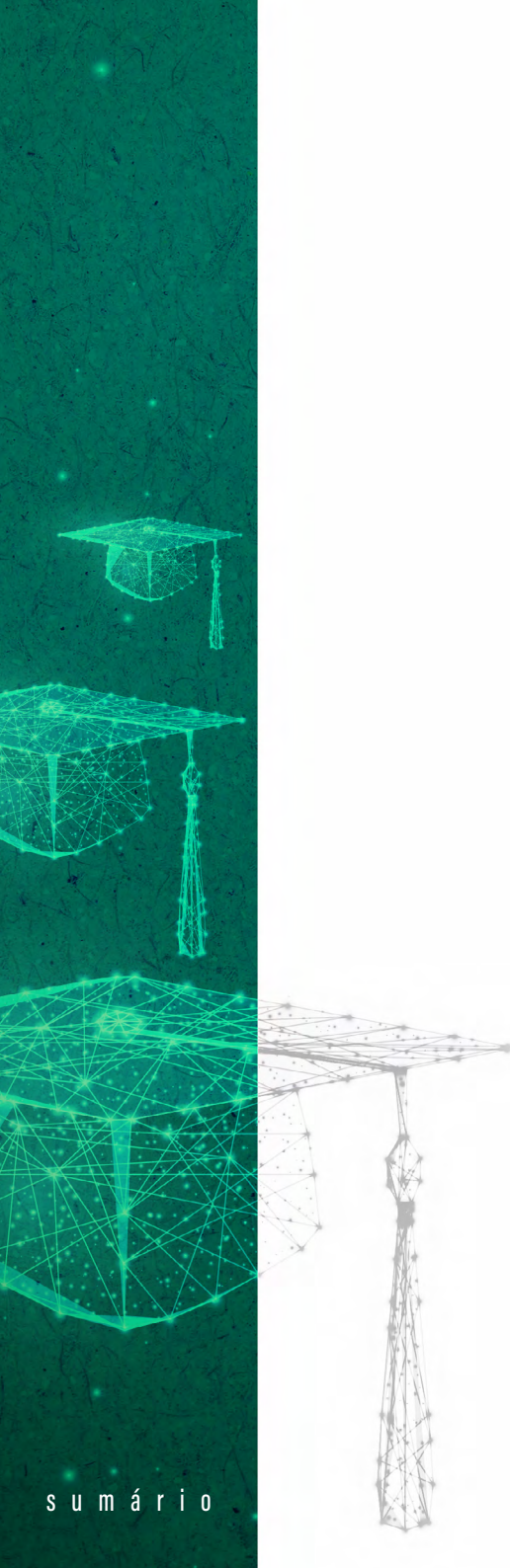
Juliano Elesbão Rathke

Andréia Teixeira Inocente

Ana Paula de Almeida

Silvani Lopes Lima

DIFICULDADE LEITORA E ANALFABETISMO FUNCIONAL: IMPACTOS NA PERMANÊNCIA E NO ÊXITO DO TRABALHADOR-ESTUDANTE NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES



RESUMO: O presente estudo tem por objetivo refletir acerca dos possíveis impactos da dificuldade leitora e do analfabetismo funcional na permanência e no êxito de estudantes nos Cursos Técnicos Subsequentes. Para tanto, com base na literatura, discutimos noções acerca do trabalhador-estudante, da leitura e do analfabetismo funcional e apresentamos uma breve pesquisa documental, com dados de ingressantes e concluintes do *Campus Ibirubá*. Os resultados sugerem que a leitura é uma habilidade bastante complexa e o trabalho em nossas instituições precisa considerar esse aspecto. Muitos dos estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes têm certificações de etapas escolares e, em muitos casos, não frequentam a sala de aula há anos. Assim, as dificuldades em leitura e o analfabetismo funcional podem contribuir para a evasão, uma vez que a habilidade de ler é fundamental para a construção do conhecimento e para o bom desempenho do estudante em todos os componentes curriculares.

Palavras-chave: Leitura; Dificuldade leitora; Analfabetismo funcional; Cursos Subsequentes.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IFs) surgiram como parte de um conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica e, conseqüente, expansão do ensino federalizado. Em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como proposta um modelo institucional inovador, imbuído de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2010). Os Cursos Técnicos Subsequentes⁶³ de instituições federais de ensino, tendo sua atual concepção legal na Lei Federal nº11.741, de julho de 2008, integram a proposta dos IFs.

A ação dos IFs objetiva ampliar a formação profissional na esfera federal. Esse objetivo pode ser alcançado somente se tiver uma proposta formadora preocupada com a permanência e o êxito de seus estudantes. Essa preocupação está exposta em uma auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), realizada entre agosto de 2011 e abril de 2012, a qual teve como uma das finalidades a caracterização da evasão e a busca de medidas para reduzi-la. Um dos pontos indicados no relatório da auditoria é a pouca atenção ao que se denomina de reinstitucionalização, ressaltando que são instituições novas, mas com história, referindo-se, principalmente, aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A proposta pedagógica adotada e a herança de formação dos docentes que atuam em Cursos Técnicos Subsequentes trazem como base o currículo formativo e os modelos pedagógicos adotados nas instituições existentes, que surgiram em uma concepção anterior à nova proposta de formação integral e cidadã, expressa na política dos IFs. Acreditamos, no entanto, que esses fatos não são a única resposta para os índices de evasão e de estudantes não concluintes em Cursos Técnicos Subsequentes.

63 Com base no Decreto 5.154/2004, destina-se a quem já concluiu o Ensino Médio.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) demandou aos IFs, através do Ofício Circular nº 60/2015, a elaboração de seus Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e o Êxito dos Estudantes (PEPE), orientando a constituição de uma comissão interna sediada na Reitoria e de subcomissões sediadas nos Campi. Isso com o objetivo de consolidar as ações de acompanhamento de permanência e êxito dos estudantes, a construção de uma política institucional, o desenvolvimento do planejamento estratégico e demais atividades relacionadas ao tema. Assim, fez-se necessária a formação de uma comissão interna no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com representantes de todos os Campi, denominada Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE). A composição da CIAAPE caracteriza-se pela multidisciplinaridade, tendo, além dos representantes dos Campi, integrantes da Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Diretoria de Comunicação.

Atualmente, no IFRS - *Campus* Ibirubá, temos dois cursos subsequentes, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mecânica, cujas primeiras turmas tiveram início em 2011. Esses cursos passaram por uma reforma curricular em 2017, com a renovação de seus Planos de Curso, oportunidade em que se buscou alinhar as políticas institucionais e a legislação atual com uma proposta de curso mais adaptada à realidade dos estudantes ingressantes. Entretanto, ainda são necessários direcionamentos e adequações, pois permanece baixo o número de estudantes que conseguem chegar com êxito ao final do curso.

No ano de 2020, inspirado na exposição do trabalho de Almeida (2019) para a comunidade escolar, constituiu-se, no *Campus* Ibirubá, o Grupo de Trabalho (GT) dos Cursos Técnicos Subsequentes. O GT

reúne professores das diversas áreas dos cursos, profissionais da área de pedagogia, assistência estudantil e membros da atual gestão. O trabalho do GT é discutir aspectos formativos, humanos, formas de ingresso, enfim, dificuldades e limitações desses cursos que representam desafios à permanência e ao êxito dos estudantes. A proposta é desenvolver ações visando o seu fortalecimento.

Durante o ano de 2020, o GT reuniu-se virtualmente em encontros semanais para debater aspectos como forma de ingresso discente, perfil dos estudantes ingressantes, proposta curricular atual, formação de professores, metodologias de ensino, dificuldades dos estudantes e dos docentes, entre outros aspectos. A partir dos encontros, o GT elaborou a proposta de criação de três eventos virtuais denominados “Ciclo de Debates Sobre os Cursos Técnicos Subsequentes”. Os eventos contaram com a participação de professores/pesquisadores, comunidade interna e comunidade externa, com membros de diferentes instituições de ensino. Esses momentos foram muito importantes para ampliar as discussões acerca de vários aspectos da realidade dos cursos subsequentes e, com isso, muitas questões surgiram.

Diante desse contexto, percebemos nas discussões e leituras realizadas que muitos dos aspectos apontados como motivos de evasão e abandono do curso estavam relacionados à vida do estudante enquanto trabalhador, suas tarefas e atividades. Quando apareciam problemas relacionados à instituição, os apontamentos eram, muitas vezes, amplos e pouco aprofundados. Desse modo, surgiu a necessidade de tecer reflexões sobre o possível impacto da dificuldade leitora e do analfabetismo funcional na permanência e no êxito de estudantes no IFRS. Seria esse um fator determinante para a permanência e o êxito do trabalhador-estudante nos Cursos Técnicos Subsequentes?

A fim de investigarmos essa questão e atingirmos o objetivo proposto, organizamos o presente estudo da seguinte maneira: na pri-

meira seção, abordamos a educação e o mundo do trabalho⁶⁴, apresentamos importantes noções acerca do trabalhador-estudante⁶⁵, da leitura e do analfabetismo funcional. Posteriormente, é apresentada uma discussão sobre a caracterização discente, explorando dados referentes a ingresso, permanência, desligamento e conclusão dos estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS - *Campus Ibirubá*, entre os anos de 2011 e 2020. Por fim, na conclusão, retomamos as principais noções abordadas no decorrer do estudo e apresentamos encaminhamentos, limitações e possibilidade de estudos futuros.

A EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

No que diz respeito à educação e ao trabalhador-estudante, e também como reflexo da dificuldade de acesso à educação formal, os estudantes que buscam os Cursos Técnicos Subsequentes, de acordo com Almeida (2019), são jovens e adultos, a maioria do gênero masculino, com renda de 1 a 2 salários mínimos, com carteira assinada, que concluíram o Ensino Médio na rede pública por intermédio das modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENC-CEJA) e retornaram ao espaço escolar após um período sem estudar.

Observa-se que essa realidade é vivenciada por muitos jovens brasileiros que começam a trabalhar sem concluir seus estudos. Esse fato se deve à forma como o país é estruturado, imerso em grandes

64 Utilizamos a expressão “mundo do trabalho” sinalizando uma oposição ao mercado de trabalho. Mundo do trabalho extrapola as atividades laborais, referem-se a um conjunto de fatores que dizem respeito às atividades materiais produzidas pelos trabalhadores e as forças produtivas onde realizam o trabalho. Por outro lado, mercado de trabalho engloba as relações impostas pelo sistema capitalista de produção (ANTUNES, 2009; ALMEIDA, 2019).

65 Utilizamos a expressão “trabalhador-estudante” no sentido de considerar como o trabalhador reconstrói suas relações entre o trabalho e a educação - ou seja, trabalho-educação - diante das dificuldades que enfrenta em seu cotidiano (SOARES TERCEIRO, 2012; ALMEIDA, 2019).

desigualdades sociais e periféricas (ANTUNES, 2013). Nesse sentido, Saviani (2017) destaca aquilo que tem sido proferido, historicamente, como papel da escola: formar educandos para o exercício consciente da cidadania. A expressão denota a instituição que queremos, ou seja, que priorize a formação de indivíduos autônomos, o que significa que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Acresce-se a isso a formação consciente, pois a expressão “exercício consciente da cidadania” sugere o propósito educativo de formar cidadãos autônomos, participantes, críticos e transformadores.

Entretanto, apesar da defesa teórica dessa ideia, o que se tem visto frequentemente, na prática, são instituições educando pessoas para que ocupem lugar na sociedade, que se encaixem em padrões, acatem a hierarquia, sendo submissas e conformadas (SAVIANI, 2017). Essa aparente contradição entre teoria e prática explica-se diante de um sistema educacional conformado com a estrutura da sociedade capitalista, marcada por uma imensa engrenagem produtora de mercadorias, entre elas, o trabalho humano.

Diante disso, nosso desafio enquanto educadores é buscarmos a transformação efetiva dessa forma social, construindo uma nova sociedade em que o trabalho se constitua em valor de uso e não valor de troca (SAVIANI, 2017; FRIGOTTO, 2001); visão essa que tem várias implicações no contexto de sala de aula. Nessa perspectiva, resgata-se que uma das principais funções das instituições educacionais é com o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2003), tendo-se a educação como direito universal na luta de classes, um trabalho que não está descolado do fazer, mas, sim, conectado com os saberes e as experiências de mundo dos aprendizes.

Na próxima seção, abordamos noções acerca do trabalhador-estudante; além de relevantes aspectos relacionados à leitura e ao analfabetismo funcional.

O trabalhador-estudante, dificuldade leitora e analfabetismo funcional

Vivemos profundas transformações na sociedade, nos aspectos linguísticos, na comunicação e em relação à leitura. Essas mudanças fazem com que possa parecer que o acesso ao conhecimento tenha sido plenamente “democratizado e que mais pessoas o dominam no mundo inteiro, rompendo assim o fosso que separa os poderosos dos destituídos, mas isso não corresponde aos fatos” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 49). Uma das maiores evidências disso é a constatação de que a taxa de analfabetos funcionais é bastante alta, lacuna essa que deixa a população “praticamente à margem da realização pessoal, social e civil” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 49), e isso ocorre mesmo em países em que o ensino fundamental é obrigatório.

No Brasil, tanto entre crianças e jovens quanto em relação aos adultos, instrumentos de avaliação da educação nacional como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil indicam que, no geral, as habilidades de leitura e de produção textuais são ainda muito precariamente desenvolvidas. Esse resultado também é corroborado por avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (em inglês, *Programme for International Student Assessment* (PISA)).

Em 2016, o Indicador de Alfabetismo Funcional divulgou um estudo relacionando o alfabetismo com o mundo do trabalho (INAF, 2016), em que foram entrevistadas 2002 pessoas, entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Da população pesquisada, 52% eram mulheres e 48% homens. Em termos educacionais, 44% declararam estar cursando ou ter cursado até o ensino fundamental, 40% o ensino médio e apenas 17% a educação superior. Para a realização do estudo, foi utilizado

uma *survey* com testes cognitivos e questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional.

Do total pesquisado, 63% informaram estar trabalhando, 10% desempregados(as), 3% procuravam o primeiro emprego, 5% estavam aposentados(as) e 7% estavam em situações como pensionista, viviam de renda ou nunca haviam trabalhado e nem estavam procurando emprego; 11% estavam na condição de dona de casa. Dos resultados obtidos no estudo, 27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais.

Esses 27% de um total de 2002 pessoas entrevistadas, correspondem a 540 pessoas. Um número bastante considerável. Desse total, 4% pertencem ao grupo de pessoas consideradas analfabetas - não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. Os demais (23%) pertencem ao grupo rudimentar: realizam tarefas de simples localização de informações explícitas, expressas de forma literal e operações matemáticas básicas, mas dificilmente conseguem localizar mais de uma informação em textos de extensão média.

Esses resultados, juntamente com o que é chamado como “fracasso-escolar”, certamente são decorrentes de diversas razões. Destacamos, entre elas, o papel da escola, investimentos em educação e políticas públicas (SAVIANI, 2017; FRIGOTTO, 2001; ZAGO 2011). No presente estudo, não temos o objetivo de esgotar e abordar a amplitude dessas questões. Mas procuramos apontar direcionamentos no sentido de contribuirmos para a compreensão dessa realidade. Desse modo, detemo-nos em alguns pontos principais.

A expressão “analfabeto funcional” designa aquele que “aprendeu a ler”, mas não é capaz de entender todas as sutilezas de um texto. Assim, partimos da acepção de que analfabeto funcional é o indivíduo incapaz de produzir e construir sentido a partir de textos es-

critos nos diferentes contextos em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho (SCLIAR-CABRAL, 2003). Dessa forma, segundo Paiva (2015), a carência de conhecimentos necessários para enfrentar a vida moderna supõe que podem ser considerados analfabetos funcionais muitos indivíduos capazes de ler, escrever e contar. Passando por essa reconceitualização, o mais importante é que o conceito deve ser permanentemente redefinido, na medida em que a sociedade e a vida social complexificam-se.

Para um mundo que pouco tolera a ineficiência, o domínio precário da leitura e da escrita dificulta ou inviabiliza muitas outras formas de comunicação. Assim, “excluir o ensino profissional dessas preocupações, em função de seu caráter instrumental, não contribuiu para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos favoráveis à inserção no mundo do trabalho” (PAIVA, 2015, p. 424). Para tanto, uma apropriação mais proficiente de conteúdos e habilidades torna-se elementar em um processo de educação permanente, que auxilie os sujeitos a resolverem situações-problema com as quais são confrontados no cotidiano.

Quando falamos em leitura do mundo e leitura da palavra, a compreensão do que é ser leitor pressupõe pensarmos o que é ser sujeito e sua forma de estar sendo no mundo. E é deste lugar do ser que podemos pensar a educação como processo de emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1967). Para discorrermos sobre emancipação, não há como dissociar os processos educativos do mundo do trabalho, bem como das repercussões que o analfabetismo funcional teve ao longo da história na educação de adultos em nosso país.

No que se refere à linguagem, as últimas décadas têm possibilitado o desenvolvimento de várias pesquisas, com importantes descobertas. Nos últimos anos, tem sido feito um grande esforço “para entender e explicar um processo naturalmente humano, a aquisição da linguagem oral, e um processo cultural, a aprendizagem da leitura”

(BUCHWEITZ; MOTA; NAME, 2018, p.120). Nesse sentido, Dehaene (2012) dedica-se a decifrar as mudanças cerebrais causadas pelo ato de ler. Assim, cabe ressaltar que diferentemente da fala, a leitura e a escrita são uma invenção cultural recente (DEHAENE, 2012). Ou seja, “os seres humanos não nasceram para ler” (WOLF, 2019, p. 10, grifo da autora), conseqüentemente, o ato de ler moldou o cérebro humano. E essas mudanças não são somente neurobiológicas, pois, de acordo com Wolf (2019), ler transformou também a natureza do pensamento humano. Assim, tudo aquilo que lemos (o que lemos, como lemos e por que lemos) provoca mudança – e, atualmente, num ritmo muito rápido - no modo como pensamos.

Mas e o que acontece com esse processamento no cérebro em adultos? Felizmente, podemos ter e manter a capacidade “de reagir e [nos] adaptar em níveis diversos e coexistentes: das moléculas aos neurônios, circuitos, redes neurais, pessoas e sociedade” (TOVAR-MOLL; LENT, 2018, p. 55), ou seja, preservamos ao longo da vida a nossa capacidade de adquirir conhecimento; isso é possível graças à neuroplasticidade⁶⁶, e é o que nos permite afirmar que nunca é tarde para aprender. Assim, percebemos a complexidade do ato de ler e, também, a magnitude de mantermos a capacidade de aprender ao longo da vida.

Nesse sentido, parece-nos importante abordar o que Kenedy (2018) aponta, considerando as complexas razões que envolvem esse processo, como um provável motivo para o fracasso escolar dos brasileiros oriundos da classe trabalhadora. O baixo desempenho em leitura pode estar relacionado à “falta de domínio efetivo sobre os mecanismos linguísticos necessários ao uso fluente para leitura e produção em escrita culta” (KENEDY, 2018, p. 82). Ou seja, as variedades lexicais, gramaticais e discursivas que separam, de um lado, o uso da língua

⁶⁶ A neuroplasticidade é o conjunto de mecanismos que possibilitam ao cérebro receber, codificar, armazenar e recuperar informações (TROVAR-MOLL; LENT, 2018), ela é fundamental para a aprendizagem.

em todas as suas variedades - regionais e socioculturais; e, de outro, a língua culta em seus diferentes gêneros, podem ser de tal forma que o aprendizado da língua que circula na escola e nas instituições educacionais, para a maioria da população, como é o caso de grande parte dos trabalhadores-estudantes, recebe, de acordo com Kato (2005), o *status* cognitivo de uma segunda língua.

Desse modo, Kenedy (2018) aborda a problematização do analfabetismo funcional no Brasil sob uma análise psicolinguística, partindo da noção de *status* cognitivo da diglossia⁶⁷. O pesquisador reflete sobre o impacto do vernáculo trazido à escola pelos estudantes de origem social popular e o sistema linguístico subjacente ao que chamamos de português escrito em padrão culto e formal. Um dos exemplos que sustentam essa hipótese é que a “estruturação do período parece ser a principal diferença sintático-discursiva que opõe a produção de textos orais e escritos” (KENEDY, 2018, p. 96), apontamento realizado a partir da comparação do uso da língua no vernáculo de estudantes de origem popular e na escrita formal da língua considerada padrão-culto. Assim, os aspectos apontados, especialmente a diglossia, que dá, cognitivamente, esse caráter de segunda língua à variante culta, para os estudantes advindos das classes populares, precisam ser considerados nos Cursos Técnicos Subsequentes. E isso diz respeito a todas as áreas de conhecimento, pois parece ter grande influência na habilidade de ler e, conseqüentemente, no desempenho dos discentes no curso - e ao longo de sua vida.

Nesse sentido, traçado sucintamente um percurso teórico a fim de discutir e analisar as dificuldades leitoras e o analfabetismo funcional, mais especificamente os impactos desses aspectos na permanência e no êxito do trabalhador-estudante nos Cursos Técnicos Subsequentes, apresentamos, a seguir, dados da caracterização dos discentes do IFRS - *Campus Ibirubá*.

67 A diglossia caracteriza-se por diferença de status sociopolítico entre duas línguas ou dialetos.

CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES E APRESENTAÇÃO DE DADOS NO CONTEXTO DO *CAMPUS* IBIRUBÁ

A permanência e o êxito do público nos cursos subsequentes é um desafio, segundo Suhr (2020). Isso se confirma por elevados índices de evasão. Os fatores - apontados até então - que parecem contribuir para esse quadro podem ser ocasionados por motivos de ordem pessoal, fatores sociais ou institucionais (CHAGAS; OLIVEIRA, 2020; DIAS, 2013). Alguns estudos (DIAS, 2013; SUHR, 2020; SILVEIRA; MARASCHIN, 2018; CHAGAS; OLIVEIRA, 2020) sugerem fatores agravantes para a não permanência dos estudantes, entre eles, motivos pessoais, como cansaço pela jornada exaustiva de trabalho, dificuldade de transporte, incompatibilidade de horário com o trabalho, pressão familiar; além de fatores de ordem institucional, como inadequação do currículo e de metodologias de ensino, falta de identificação com o curso e problemas de relacionamento com o professor.

Buscando esclarecer alguns índices relacionados à permanência e ao êxito dos estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS - *Campus* Ibirubá, o presente estudo faz um levantamento de estudantes ingressantes e concluintes, desde a primeira turma desses cursos. Este período compreende os anos de 2011 até 2020. Os dados foram coletados em documentos internos do setor de registros escolares. Até a data da análise dos dados, não houve estudantes concluintes após a turma de ingresso em 2017⁶⁸. Dessa forma, para

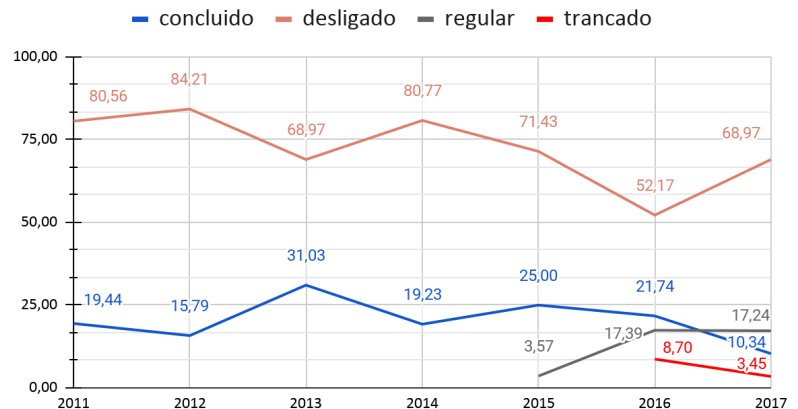
⁶⁸ É preciso destacar que um importante fator que interferiu para a inexistência de concluintes com ingresso a partir da turma 2017 foi que de março de 2020 em diante, em razão da pandemia da Covid-19, não houve aulas presenciais no IFRS - *Campus* Ibirubá, e o ensino remoto, na forma de atividades pedagógicas não-presenciais, foi retomado apenas em setembro de 2020. Assim, dificuldade de acesso à Internet, disponibilidade de dispositivos, conciliação das atividades em casa e a organização familiar podem ter dificultado a formação dos estudantes nos cursos subsequentes nesse período.

o cômputo da relação de estudantes ingressantes e estudantes concluintes será considerado apenas até o ingresso de 2017. Dados das turmas posteriores a este ingresso entrarão na análise, mas não na relação estudantes ingressantes versus concluintes. Outro item a ser considerado é a nomenclatura adotada para os cursos subsequentes, chamados aqui de curso A e curso B.

Os gráficos das figuras 1, 2 e 3 mostram a relação de estudantes ingressantes, estudantes concluintes, trancamentos e desligamentos; sendo que o desligamento pode ser por desistência do estudante, jubramento ou por evasão - quando a matrícula não é regularizada por dois períodos consecutivos. No eixo vertical, são expressos os valores em relação ao número de estudantes ingressantes, considerado aqui como 100% em cada ano, e, no eixo horizontal, o ano correspondente.

Figura 1 - Dados do curso A.

Curso A, % em relação ao número de ingressantes

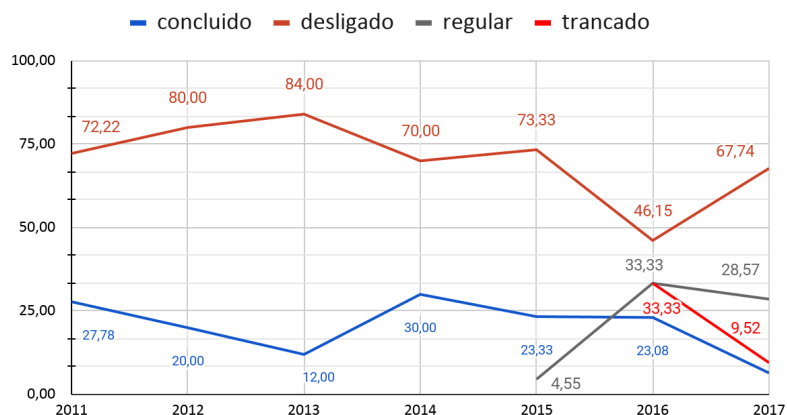


Fonte: Os autores.

Como podemos observar na figura 1, são expressos os dados do curso A entre os anos de 2011 a 2017. Na figura 2, apresentamos os dados do curso B.

Figura 2 - Dados do curso B.

Curso B, % em relação ao número de ingressantes

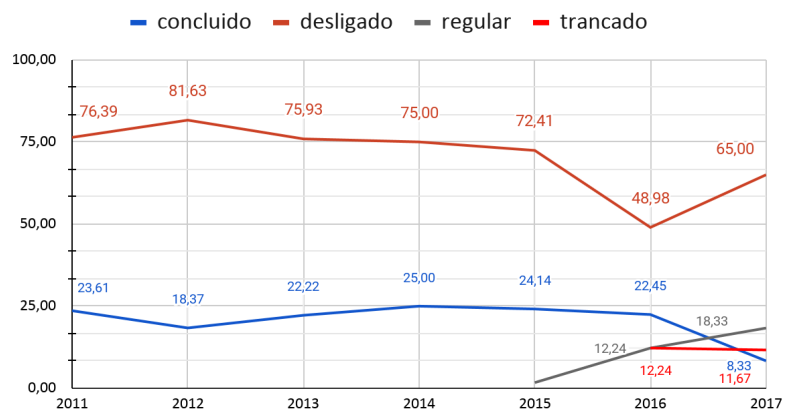


Fonte: Os autores.

A figura 2 expressa os dados percentuais entre os anos de 2011 a 2017 para o curso B. Assim como no gráfico anterior, apresentamos os dados referentes aos concluintes, desligados, estudantes regulares ou que trancaram o curso. A figura 3 realiza a mesma análise, considerando a totalidade dos estudantes dos dois cursos, curso A mais curso B.

Figura 3 - Dados dos Cursos A e B.

Cursos A e B, % em relação ao número de ingressantes



Fonte: Os autores.

Algumas observações devem ser destacadas para a análise dos dados gráficos. Para os anos de ingresso de 2011 a 2014, não constam estudantes regulares, pois o período máximo para integralização dessas turmas foi atingido. Já, para os anos posteriores, constam estudantes em situação regular, com um estudante em situação regular no curso B a partir do ingresso de 2015. Dessa forma, optou-se por fazer a análise dos estudantes ingressantes versus estudantes concluintes entre os anos de 2011 até 2014. A partir do ano de 2016, em que o percentual de estudantes em situação regular aumenta, as curvas de estudantes concluintes sofrem uma redução à medida que as curvas de estudantes regulares são ascendentes.

Em relação à média do percentual de estudantes concluintes, o curso A apresentou menor índice na turma com ingresso em 2012, com 15,79%, já a maior foi em 2013, com 31,03%. No caso do curso B, o menor índice foi em 2013, com 12%, e o maior foi em 2014, com 30%.

A média geral de concluintes para o curso A, entre 2011 e 2014, foi de 21,37%; para o curso B, esse valor é de 22,45%.

Por fim, observando o gráfico da soma dos dois cursos (Figura 3), é possível verificar que o ano de ingresso em 2014 teve a maior média de concluintes, 25%, sendo a menor em 2012, com 18,37%. Na média entre os anos observados, este valor é de aproximadamente 22,3%. Para os cursos A e B, o número de estudantes desistentes ou desligados é consideravelmente superior ao de concluintes para todos os anos observados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos inicialmente, a partir dos encontros do grupo de trabalho (GT) do subsequente no IFRS - *Campus Ibirubá*, surgiu a necessidade de tecermos reflexões sobre o possível impacto da dificuldade leitora e do analfabetismo funcional na permanência e no êxito de nossos estudantes. Traçado esse objetivo, partimos da pergunta: seria esse um fator determinante para a permanência e o êxito do trabalhador-estudante nos Cursos Técnicos Subsequentes? Apesar deste estudo apresentar limitações no que se refere aos dados apresentados e necessidade de aprofundamento da temática, sugere-se, de acordo com a literatura, que a dificuldade leitora e o analfabetismo funcional, embora não isolados, podem ser sim determinantes para o sucesso do estudante nos Cursos Técnicos Subsequentes.

Com a determinação do Ofício Circular nº 60/2015, no IFRS, orientando a constituição de uma comissão interna sediada na Reitoria e de subcomissões sediadas nos Campi, a CIAAPE central (Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes) teve como principal objetivo a elaboração do Plano Estratégico de

Permanência e Êxito dos estudantes do IFRS (PEPE). O PEPE traça algumas metas qualitativas, as quais são possibilidades de avanço para futuras ações já pensadas pelo GT dos Cursos Técnicos Subsequentes no Campus Ibirubá. Trabalho esse de suma importância para proferir ações em prol da melhoria da qualidade de vida, das condições profissionais e do êxito formativo estudantil.

Como mencionado, grande parte do público ingressante na modalidade subsequente são pessoas que estão há tempo afastadas da sala de aula e que vislumbram, nesses cursos, uma oportunidade para melhoria da sua condição de vida. Os estudantes frequentam as aulas após uma longa jornada de trabalho; e essa realidade também faz parte de muitos dos cursos superiores de nossas instituições. Conforme apresentado neste estudo, na seção sobre a caracterização dos discentes do *Campus* Ibirubá, o número de estudantes desistentes ou desligados - tanto do curso A quanto do curso B - é consideravelmente superior ao de concluintes para todos os anos observados.

Não há dúvida de que ações como o efetivo trabalho com a língua, mais especificamente com a leitura, em sala de aula; possíveis adequações curriculares e metodológicas de todas as áreas do conhecimento e o acolhimento das necessidades discentes podem contribuir para a permanência e o êxito dos estudantes. O estudante, muitas vezes, ao chegar à instituição não domina a linguagem presente em muitos dos textos acadêmicos que são disponibilizados, a qual pode adquirir para ele, como já mencionado, o *status* de uma segunda língua. Nesse sentido, para construirmos, coletivamente, caminhos que nos levem a refletir e agir sobre a educação de trabalhadores-estudantes a partir do compromisso ético-político com a igualdade social, elencamos, a seguir, de forma geral e sucinta, elementos que podem auxiliar e promover reflexões diante desse contexto.

Primeiramente, contribuir para uma formação pautada em referenciais teórico-metodológicos próprios, em que trabalhadores-

-estudantes compreendam os processos históricos em que estão inseridos, geradores de suas precárias condições de existência e possam interferir de forma apropriada nos múltiplos espaços onde produzem e adquirem conhecimentos. Em segundo lugar, analisar a produção do conhecimento, frente às dificuldades apresentadas pelos trabalhadores-estudantes ao longo de sua formação, no sentido de avaliar como se dá a inclusão (ou exclusão) desses sujeitos do processo político-pedagógico, marcado pela disputa de classes. Por fim, investir na realização de pesquisas nos *Campi* do IFRS, a fim de se investigar a dificuldade leitora e o analfabetismo funcional - tão presente, de acordo com pesquisas recentes, entre os brasileiros oriundos da classe trabalhadora. Com os resultados dessas investigações, possibilita-se o encaminhamento de adequação de práticas e de materiais didático-pedagógicos.

Em suma, podemos estar diante da derrubada de numerosos preconceitos que sempre marcaram a educação de adultos, em especial, quando voltada para o público trabalhador-estudante. A direta conexão entre as dimensões da estrutura curricular e da prática pedagógica implica em abertura às funções sociais e humanas que o mundo do trabalho representa. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de redefinir e repensar a formação profissional, possibilitando avançarmos para um processo educativo para além da formação técnica e que ocupe um lugar de possíveis e significativas transformações na vida dos sujeitos e, portanto, na vida social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Paula de. *Os movimentos dos cursos técnicos subsequentes sobre os sentidos do trabalho: a (des)alienação dos trabalhadores-estudantes*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - UFSM, Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://paimon.cpd.ufsm.br/handle/1/19226>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019.

BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce B.; NAME, Cristina. Linguagem: das primeiras palavras à aprendizagem da leitura. In: LENT, Roberto; BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce B. (Org.). *Ciência para educação: uma ponte entre dois mundos*. São Paulo: Atheneu, 2018. p. 119-132.

CHAGAS, Marcelo R.; OLIVEIRA, Bruno A. S. Determinantes da evasão dos alunos do curso técnico subsequente. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 22, 16 de junho de 2020.

COSTA, Pedro L. de A.; MARINHO, Ricardo J. de A. IFs: educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada. Novos e velhos desafios. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 295-306.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Divanete Salete Hoffmann; SCHRÖEDER, Christine da Silva. *Evasão escolar no Curso Técnico em Plásticos, Modalidade Subsequente, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul*. Trabalho de conclusão de especialização - Escola de Administração - Curso de Especialização em Administração Pública Contemporânea – CEAPC. 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/101891>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

INAF. *Indicador de Alfabetismo Funcional: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estu-*

dantes. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Resolucao_064_18_Aprovar_Plano_Estrategico_Completo.pdf> Acesso em: 19 abr. 2021.

KATO, Mary. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. *Ciências da linguagem*, v. 30, p. 131-145, 2005.

KENEDY, Eduardo. O problema do analfabetismo funcional no Brasil sob uma análise psicolinguística. In: MAIA, Marcus (org.). *Psicolinguística e educação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 81-102

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2010.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: PEREIRA, Vera Wannamacher; COSTA, Jorge da Costa. (Orgs.). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-60.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. *Revista CriarMundos*, n. 3 (especial). Home Índice Editorial Links “Año del libro”, 2003.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; MARASCHIN, Mariglei Severo. A Educação Profissional e Tecnológica e as relações da evasão e da retenção: uma análise do perfil do estudante. *Tecnia*, v.3, n.2, 2018.

SOARES TERCEIRO, Clúvio Buenno. *Humm! Tem pão quentinho e confeitos divinos: desvelando relações entre trabalho e educação na formação profissional do técnico em panificação e confeitaria*. 2012. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/61953>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SUHR, Inge Renate Frose. Evasão em cursos técnicos subsequentes: expressão da inclusão excludente? *EPT em Revista – Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. 3, p. 218 - 231, 2020.

TOVAR-MOLL Fernanda; LENT, Roberto. Neuroplasticidade: o cérebro em constante mudança. *In: LENT, Roberto; BUCHWEITZ; Augusto; MOTA, Mailce B. (Org.). Ciência para educação: uma ponte entre dois mundos*. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2018. p.55-71.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Editora Contexto, 2019.

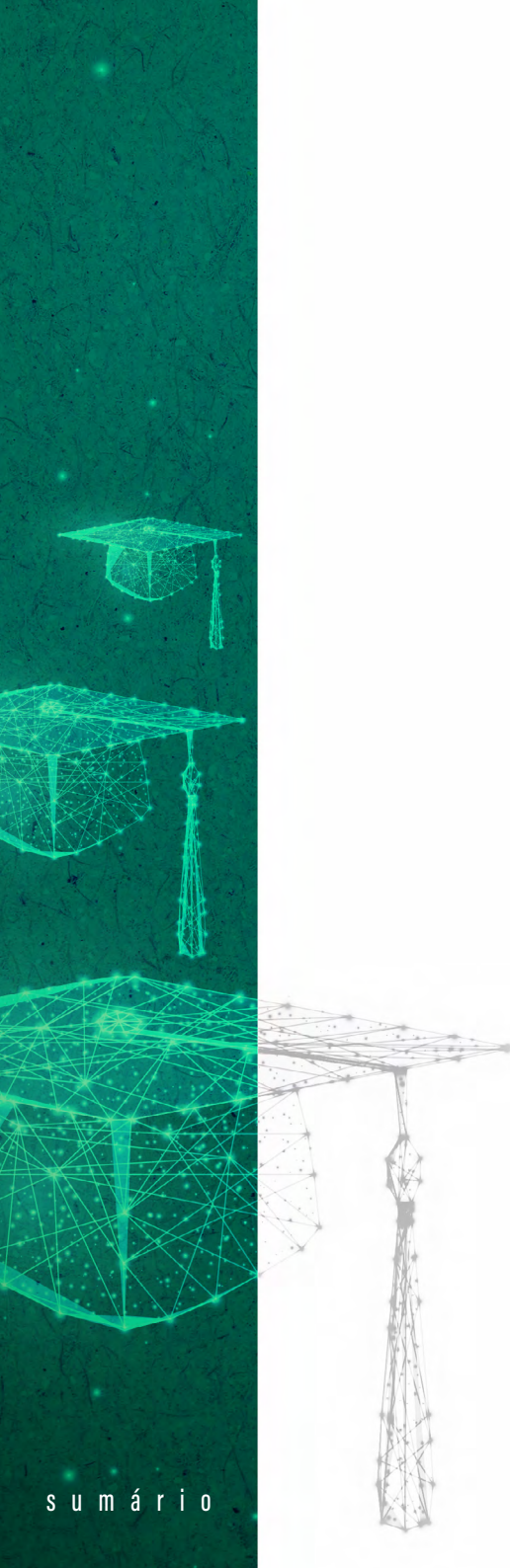
ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, v. 2, n. 3, p. 57-83, 2011.



16

Márcia Maria Racoski
Marlova Elisabete Balke

**PERCEPÇÕES
DE ESTUDANTES COTISTAS
SOBRE AS DIFICULDADES
DE ÊXITO E PERMANÊNCIA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**



RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de um estudo realizado no Curso de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Erechim, no qual buscou-se identificar as principais dificuldades de êxito e permanência encontradas pelos ingressantes cotistas. O método de pesquisa empregado foi do tipo estudo de caso, com abordagem quali-quantitativa. O texto discorre sobre a política de cotas instituída pela Lei n. 12.711/12 e sobre dificuldades de êxito e permanência de estudantes advindos das classes populares. Os resultados permitem concluir que, entre as principais dificuldades encontradas, identificaram-se problemas na relação ensino-aprendizagem, relacionados às deficiências da educação básica, a problemas didático-pedagógicos e à falta de tempo para se dedicar aos estudos; e a dificuldade financeira, gerada pela falta de recursos financeiros para se manter e pela dificuldade de conciliar o curso com o trabalho, em função desse ser diurno e integral.

Palavras-chave: Educação superior; Cotas; Êxito; Permanência.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados de um estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Erechim*⁶⁹. A pesquisa intitulada “Dificuldades de êxito e permanência de estudantes cotistas na educação superior: um estudo de caso com o curso de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Erechim*” teve como objetivo central identificar as principais questões que estão dificultando a permanência e o êxito, e consequentemente levando à evasão dos(as) estudantes ingressantes via reserva de vagas destinadas a egressos(as) de escola pública, no período de 2013 a 2017.

A escolha do tema foi realizada a partir do entendimento de que, juntamente com as políticas públicas educacionais recentes que promoveram a expansão do número de vagas nas instituições federais, a implementação da política de cotas, instituída pela Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012), busca democratizar o acesso a estas instituições. Segundo Racoski e Silva (2020), é possível encontrar diversos estudos sobre tal política, em diversas instituições e com diferentes abordagens, no entanto a temática ainda é recente e complexa, e, portanto, novos estudos podem, além de contribuir com a avaliação dessa política, trazer importantes informações que auxiliem as instituições na adequação de seus espaços educativos aos novos perfis de estudantes que os estão acessando.

Cabe ressaltar que anteriormente à instituição da obrigatoriedade da reserva de vagas nas instituições federais, os cursos superiores destas instituições, principalmente os de alta demanda, eram

69 A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

destinados majoritariamente ao perfil de “classe média” da sociedade, enquanto as classes populares tinham grandes dificuldades em acessá-los, devido ao sistema elitista, com vestibulares muito concorridos, o que tornava a seleção muito desleal devido às diferentes formações na educação básica. No entanto, apesar dos grandes avanços em termos de oferta de vagas e de novas possibilidades de acesso às instituições públicas, é necessário destacar que oportunizar o acesso, apesar da grande relevância, não garante a efetivação da democratização ou do sucesso escolar dos(as) estudantes, pois o processo de democratização só se efetiva integralmente quando os(as) estudantes concluem os seus cursos.

A partir dessa análise, surgiu o interesse em traçar um diagnóstico com as principais dificuldades de êxito e permanência, bem como os motivos que levam os estudantes que ingressam pela reserva de vagas a evadir do curso que escolheram. O método de pesquisa utilizado foi do tipo estudo de caso, com abordagem quali-quantitativa, e contou com a análise de dados obtidos na instituição, em questionários aplicados aos(às) estudantes, em entrevistas individuais realizadas com estudantes e professores(as) do curso, bem como em documentos institucionais.

A pesquisa foi realizada em um curso de nível superior, pela compreensão que é nesse nível de ensino, historicamente elitizado por meio de seleção extremamente excludente, que o sistema de cotas produz uma significativa mudança na composição do corpo discente das instituições. Quanto à escolha do curso, levou em consideração a grande ocupação das vagas reservadas para ingresso de cotistas, a característica elitista do curso, o qual tem oferta diurna e integral, além de sua trajetória, pois recebe estudantes cotistas desde o início dessa política. O aporte teórico-metodológico conta com autores da área da educação, como Kuenzer (1999; 2001), Libâneo (2012), Arroyo (2011), Farenzena e Luce (2014), Oliveira (2013), Gisi (2006), Meneghel (2018), Brandão (2005), Bueno (1993), Zago (2006), entre outros.

Este artigo aborda inicialmente alguns aspectos relevantes sobre a política de reserva de vagas instituída pela Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012) e, na sequência, apresenta concepções sobre as dificuldades de êxito e permanência na educação superior para estudantes advindos de classes populares. Posteriormente, apresenta-se parte dos resultados da pesquisa realizada, trazendo uma breve análise acerca dos dados sobre evasão e retenção dos ingressantes via reserva de vagas, e as percepções desses(as) estudantes e ex-estudantes sobre as dificuldades encontradas no curso e na instituição, as quais podem interferir no êxito e na permanência. Para concluir o trabalho, apresentam-se algumas considerações finais.

A RESERVA DE VAGAS INSTITUÍDA PELA LEI N. 12.711/2012

As reservas de vagas, popularmente conhecidas como “cotas”, são políticas de ações afirmativas que têm como objetivo principal corrigir as desigualdades étnicas e sociais presentes na sociedade, acumuladas ao longo da história. Para Silva (2017, p. 109), as ações afirmativas constituem um “[...] conjunto de práticas que visam a combater a discriminação de fato e transformar a sociedade com base no princípio do pluralismo e da diversidade”. Segundo o autor, no Brasil elas são o resultado de um amplo processo de reivindicações do movimento negro em prol de seus direitos.

Anteriormente à aprovação da Lei das Cotas, algumas instituições públicas já possuíam políticas ou programas próprios de ações afirmativas, nos quais utilizavam reserva de vagas ou bônus em seus processos de seleção, como nas instituições estaduais do Rio de Janeiro, que em 2001, por meio de lei estadual, 50% das vagas seriam destinadas a estudantes do ensino público, e a Universidade Federal

de Brasília, que, no contexto das universidades federais, foi a primeira a propor um sistema de cotas (BUENO; BRITO, 2013).

Posteriormente, outras instituições públicas de ensino superior adotaram sistemas próprios de reserva de vagas, mas conforme salienta Brandão (2005), a adoção de sistemas de cotas étnico-raciais e sociais para ingresso na educação superior em alguns Estados foram apenas medidas isoladas. No entanto, mesmo sendo isoladas, foram responsáveis pelo início de uma nova fase em termos de acesso à educação superior, conforme asseveram Bueno e Brito (2013, p. 06), ao afirmarem que tal iniciativa “pressupõe uma tentativa de redução das desigualdades sociais, sinalizando as cotas como um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior”.

Colabora com esse entendimento Oliveira (2013), ao afirmar que experiências significativas quanto às formas de seleção para ingresso nos cursos superiores públicos começam a ocorrer a partir da primeira década desse século, com o surgimento de leis estaduais de reserva de vagas, num cenário de expansão da educação superior, além dos debates ocorridos nesse período que culminaram na aprovação da Lei das Cotas, a qual traz uma significativa mudança no acesso à educação superior brasileira, uma vez que busca eliminar parte do elitismo que historicamente marcou o ingresso a esse nível de ensino.

Após a aprovação da Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012), conhecida popularmente como a Lei das Cotas, tornou-se obrigatória a utilização de reserva de vagas em todas as instituições federais de ensino superior e técnico do país. Tal lei garantiu que essas instituições reservem pelo menos 50% das vagas ofertadas nos seus processos seletivos para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que, destas vagas, 50% devem ser reservadas para estudantes de famílias com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo. Também assegurou que as vagas destinadas aos(as) estudantes oriundos(as) de escolas públicas devem ser preenchidas por autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas,

considerando a proporção mínima dos respectivos grupos em cada unidade da federação onde estão situadas as instituições (BRASIL, 2012). No ano de 2016, a Lei n. 13.409 (BRASIL, 2016) alterou a redação da Lei n. 12.711, passando a contemplar também as pessoas com deficiência.

A reserva de vagas para acesso às instituições federais de ensino, de forma compulsória, instituída pela Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012), assumiu o importante desafio de promover a democratização do acesso à essas instituições, reduzindo o elitismo que sempre esteve presente na seleção dos estudantes, principalmente nos cursos mais concorridos. Por meio do acesso a níveis mais elevados da educação, a grupos que tinham dificuldades de acessá-los, como os estudantes advindos das classes populares e de alguns grupos étnico-raciais, cuja formação no ciclo básico não lhes oportunizava concorrer de forma igualitária com os estudantes advindos das escolas privadas, a política de cotas oportuniza mudanças de cunho social, econômico e cultural, reduzindo a desigualdade social no país, por meio do acesso ao conhecimento (RACOSKI; SILVA, 2020).

AS DIFICULDADES DE ÊXITO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES ADVINDOS DAS CLASSES POPULARES

Quando uma análise sobre as dificuldades de êxito e permanência encontradas nas instituições de ensino converge para estudantes advindos das camadas populares, de onde advém a grande maioria dos(as) estudantes que ingressam nas instituições públicas por meio do sistema de cotas, a realização de estudos qualitativos se torna ainda mais relevante para a compreensão desse processo. Zago (2006, p. 236) ressalta que a realização de análises visando conhecer mais de perto as condições do(a) estudante, além do le-

vantamento de dados socioeconômicos e familiares, podem mostrar outros custos pessoais além da “sobrevivência” material. Destaca-se também que, inicialmente, se faz necessário refletir sobre o fenômeno da evasão nas instituições de ensino.

Ao debater sobre o problema da evasão, José Lino Oliveira Bueno (1993) assevera que ela é apenas mais uma parte de uma ampla questão que é a escolha profissional, a qual por sua vez é caracterizada por fatores diversos, que integrados podem definir os caminhos e atitudes dos(as) estudantes. Segundo o autor, ao ser exigido dos(as) jovens que encaixem sem questionamentos suas “experiências significativas aos propósitos do curso” (BUENO, 1993, p. 9), interfere-se significativamente na vida acadêmica destes. Bueno aponta para a necessidade de entender a saída do(a) estudante, e faz uma distinção entre evasão e exclusão:

A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante (BUENO, 1993, p. 13).

Santos (2014, p. 17) afirma que, devido à complexidade do fenômeno da evasão, é necessário priorizar a compreensão de questões de ordem social e acadêmica que tenham o poder de impacto sobre a decisão de evadir ou permanecer na instituição. No Brasil, estudos sobre a evasão têm procurado trazer dados e informações importantes acerca do fenômeno, no entanto, como afirma Santos (2014), a maior parte dos estudos realizados sobre a evasão restringe-se a caracterizar os(as) estudantes e descrever o processo. Segundo a autora, compreender como se dá a vivência dos(as) estudantes no mundo acadêmico, e como tomam as suas decisões sobre ele, vai muito além do que o simples levantamento de informações sobre as características

desses(as) estudantes ou do ambiente institucional, sendo necessário compreender a “interação desses elementos e as mudanças produzidas por essa experiência em ambos” (SANTOS, 2014, p. 19).

Segundo Lobo (2012), a evasão não pode ser tratada de forma simplista, como algo natural, mas questões acadêmicas e institucionais devem ser consideradas, e independente da razão pela qual um(a) estudante deixa de frequentar um curso, há uma perda que deve ser analisada. Segundo a autora:

Medir a Evasão não se trata só de verificar [...] quantos alunos entraram menos quanto saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões, para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos com ações que gerem mudanças e essas só acontecem se entendemos, claramente, o que está ocorrendo (LOBO, 2012, p. 8).

Ademais, a evasão é um grande problema da educação, conforme ressalta Lobo (2012), pois tal fenômeno ocorre em todos os níveis e modalidades de ensino das instituições públicas e privadas, e seus efeitos são bastante negativos, visto que trazem prejuízo aos(às) estudantes que não conseguem completar a sua formação, aos sistemas de ensino e à sociedade em geral, analisando os investimentos desperdiçados sendo desperdiçados. Portanto, o fenômeno acarreta prejuízos pessoais, profissionais, sociais e econômicos.

Cabe ressaltar que, para estudantes advindos de classes populares, as questões relacionadas ao êxito e à permanência perpassam também pelos problemas sociais presentes no país. A classe popular, que outrora lutou pelo direito de acessar as instituições públicas de educação superior, antes frequentadas majoritariamente pelas elites, agora vivencia os desafios para se manter nas instituições e concluir a formação acadêmica.

Zago (2006), ao realizar um estudo sobre as desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência no ensino superior, voltado para

estudantes universitários(as) oriundos(as) de famílias de classes populares, com baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, evidenciou que as causas da evasão destes estudantes vão além da questão financeira. O estudo apontou também questões como as dificuldades de acompanhar os conteúdos, tanto pela falta de tempo para estudar em função da necessidade de trabalhar ou pelas lacunas deixadas por um ensino básico limitado e deficiente; limites acadêmicos impostos aos(às) estudantes que precisam trabalhar, e desta forma não conseguem participar das atividades extras e de encontros; e problemas de relacionamento com os colegas e com professores(as), ocasionados pelo sentimento de não pertencimento ao grupo, em função do distanciamento social e da trajetória estudantil, acentuado em cursos de maior prestígio social.

No mesmo sentido, Gisi (2006), ao apresentar dados de uma pesquisa realizada em duas universidades, uma pública e outra comunitária, em cursos de diversas áreas do conhecimento, afirma que há uma relação direta entre as desigualdades de acesso e permanência na educação superior com questões como classe social, condição econômica e oportunidades educacionais. Segundo a autora, fica evidente no estudo que quanto menor a renda, menor o número de alunos(as) nas instituições, e conclui que grande parte dos(as) jovens cuja renda familiar era inferior a 10 salários mínimos encontrava-se fora da educação superior. Outra questão apontada pela autora diz respeito à permanência, ao apontar que o percentual de estudantes oriundos(as) do ensino médio público e que concluíram o ensino superior é inferior ao percentual que ingressa nas instituições.

Colabora com esse entendimento Meneghel (2018), ao trazer considerações sobre o atual sistema de ensino superior brasileiro, apontando que muitos dos desafios encontrados em termos de educação não são exclusivos do ensino superior, mas se estendem a todo sistema educacional. A autora também afirma que a ampliação

do acesso ao ensino superior proporcionou o ingresso de um novo público, com perfis diferenciados, que encontram muitos desafios para permanecer nas Instituições:

Com a ampliação do acesso ao Ensino Superior, as instituições passaram a receber um contingente mais diversificado de jovens com tipos e graus variados de dificuldades no dia a dia acadêmico: vão desde dificuldades financeiras, que os impedem de chegar diariamente à instituição onde estudam e de se dedicar aos estudos, até a dificuldade de adaptação ao espaço até então desconhecido, com suas próprias regras e linguagens. Há também dificuldades de ordem propriamente acadêmica, as quais exigem que os alunos decodifiquem vários sistemas justapostos, burocráticos, de métodos de ensino e de avaliação (MENEGHEL, 2018, p. 343).

Frente ao grande avanço em termos de oferta de vagas e de novas possibilidades de acesso às instituições que ofertam educação superior, especialmente para estudantes advindos das classes populares, há de se considerar que unicamente oportunizar o acesso não garante a efetivação da democratização desse nível de ensino, nem o sucesso escolar desses estudantes. Conforme asseveram Paula e Vargas (2013), o processo de democratização desse nível de ensino somente se efetiva integralmente com os(as) estudantes concluindo os seus cursos. Portanto, para além da oportunidade de ingressar, promover condições para que os(as) estudantes permaneçam e concluam os seus cursos passou a ser um novo e importante desafio para as instituições.

RESULTADOS DO ESTUDO

A participação dos(as) estudantes e ex-estudantes ocorreu por meio de um questionário eletrônico, elaborado na plataforma *Google Docs*, o qual foi enviado aos 111 ingressantes pela reserva de vagas, e respondido por 27 participantes. Além disso, realizou-se entrevista

individual, no formato de entrevista semiestruturada, com oito estudantes e ex-estudantes cotistas. Inicialmente, apresenta-se uma breve análise sobre dados da evasão e da retenção dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas no curso de Engenharia Mecânica, no período de 2013 a 2017, e, na sequência, as percepções desses estudantes sobre as dificuldades de êxito e permanência encontradas no curso e na instituição.

Ao analisar a evasão dos(as) estudantes cotistas, os números são bastante significativos, mais acentuados na primeira turma, onde 64,70% dos(as) estudantes evadiram no período analisado, oscilando nas demais turmas, ficando com a média de 32,43% de evasão acumulada nas 5 turmas, conforme disposto na Tabela 1:

Tabela 1 – Situação acadêmica/evasão acumulada dos(as) estudantes cotistas do curso.

Ano de ingresso	Nº de ingressantes	Formados	Em curso	Trancamento	Evadidos	% evasão (acumulada)
2013	17	0	5	1	11	64,70%
2014	25	6	13	1	5	20%
2015	22	-	12	2	8	33,36%
2016	21	-	14	1	6	28,57%
2017	26	-	17	3	6	23,07%
Total	111	6	61	8	36	32,43%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Mesmo sendo alta, a evasão dos estudantes cotistas não é muito diferente dos(as) demais ingressantes do curso, onde a evasão acumulada nesse período ficou em 32,37%. No entanto, observou-se uma maior retenção do grupo de estudantes cotistas, considerando que das duas turmas que encerraram o ciclo mínimo para integralização

da matriz curricular no período analisado, apenas 14,28% concluiu o curso, enquanto no outro grupo o percentual ficou em 24,13%. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Pieroni (2016), onde os(as) estudantes ingressantes por ampla concorrência apresentaram melhores índices de conclusão em tempo regular, se comparado com os índices de cotistas.

Ao observar a relação entre a evasão e o perfil dos(as) estudantes cotistas, desperta atenção que a evasão entre os(as) ingressantes que se autodeclararam negros(as), pretos(as) e pardos(as) é mais acentuada, onde 60% dos(as) autodeclarados(as) pretos(as) e 41,67% dos autodeclarados(as) pardos(as) evadiram do curso. A evasão também se acentuou entre os (as) estudantes que declararam renda per capita de até 1 salário mínimo (50% de evadidos (as)), e os que utilizaram a modalidade de cota “escola pública, baixa renda e autodeclarado preto ou pardo”, onde 52,94% evadiram. Da mesma forma, Adachi (2009) identificou em seu estudo, dentre outras facetas da evasão, a elevação dos índices entre os(as) estudantes com perfil socioeconômico mais baixo.

Observou-se também que, dos(as) seis estudantes cotistas que concluíram o curso no período, cinco utilizaram a modalidade de cota que exige somente o critério “escola pública”, enquanto um(a) estudante utilizou a modalidade “escola pública e baixa renda”. Não houve concluintes nas demais modalidades (“escola pública e autodeclarado preto e pardo” e “escola pública, baixa renda e autodeclarado preto e pardo”). Portanto, evidenciou-se que entre os ingressantes cotistas há subgrupos que encontram maiores dificuldades de êxito. Conforme destacam Farenzena e Luce (2014), as desigualdades em termos educacionais estão diretamente inter-relacionadas às desigualdades sociais e se acentuam em alguns segmentos da população brasileira, como entre os negros e nas famílias de baixa renda.

Quanto à percepção dos ingressantes cotistas em relação às principais dificuldades encontradas no curso, foi possível observar que as mesmas estão atreladas a questões da relação ensino-aprendizagem e também a questões financeiras. Quanto às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, estas emergiram inicialmente por meio de relatos sobre percepções acerca da existência de diferenças educacionais entre os (as) estudantes advindos(as) de escolas pública e privada, por meio de relatos de desconhecimento de conteúdos básicos exigidos pelos(as) professores(as) nos primeiros semestres do curso, e de percepções de que o mesmo não ocorria com todos(as) os(as) colegas da turma.

Conforme a literatura sobre o assunto, a desigualdade de acesso aos conhecimentos historicamente elaborados, durante a educação básica, necessários para o prosseguimento dos estudos, é consequência das diferentes formas de concepção e oferta desse nível de ensino nas diferentes escolas, para as diferentes clientelas e classes sociais, o que traz à tona a fragilidade da educação básica pública brasileira (LIBÂNEO, 2012; ARROYO, 2011; KUENZER, 1999; 2001).

Dificuldades na relação ensino-aprendizagem também foram relacionadas com questões didático-pedagógicas. Tal relação emergiu por meio de relatos de dificuldades para tirar dúvidas durante as aulas, devido à formalidade mantida por alguns(mas) docentes; disciplinas ministradas por diferentes docentes produzirem diferentes resultados na aprendizagem da turma, em função dos diferentes métodos utilizados; e também da grande dificuldade na aprendizagem dos conteúdos de determinadas disciplinas, mesmo entre discentes que teriam uma boa base de conhecimentos, onde a falta de formação pedagógica de alguns(mas) docentes do curso foi citada como causa das dificuldades.

Outra questão apontada diz respeito à postura de alguns(mas) professores(as) do curso. Mesmo não sendo consenso entre os(as)

participantes, foi possível identificar problemas gerados pela dificuldade de aproximação entre estudantes e alguns(mas) professores(as). Isso pode ser observado por meio dos relatos de constrangimento em sala de aula, e também pela resistência em buscar os atendimentos de professores(as) nos plantões, justificado pela maneira como esses(as) agem frente às dificuldades dos(as) estudantes. Tais problemas podem ser observados também nos relatos de discentes sobre sentirem-se mais à vontade em buscar auxílio na monitoria acadêmica.

As dificuldades na relação ensino-aprendizagem, as quais muitas vezes inviabilizam o acompanhamento dos conteúdos ministrados nas disciplinas, levam muitos(as) estudantes a frequentes reprovações, principalmente nos primeiros semestres do curso. Essa situação, além da consequência de postergação, pode gerar nos(as) estudantes um sentimento de insegurança e incerteza quanto à conclusão do mesmo, o que pode contribuir com a decisão de se desligarem do curso por sofrerem uma exclusão, não sendo por escolha, mas por não encontrarem condições de permanecer, conforme assevera Bueno (1993).

Outra questão verificada diz respeito à dificuldade dos(as) estudantes que trabalham concomitantemente à realização do curso em conseguir buscar auxílio nos atendimentos extraclasse ofertados pela instituição, em função dos horários em que os mesmos são disponibilizados. Essa limitação tem relação direta com a dificuldade financeira, a qual interfere de diversas formas no percurso dos(as) estudantes. A dificuldade financeira é expressa nos relatos de dificuldade em se manter no curso por falta de recursos financeiros, principalmente para estudantes oriundos de outras localidades, pois o fato de morar longe da família gera um custo de vida maior; nos relatos de dificuldade de conciliar trabalho com os estudos, em função do curso ser diurno e integral, onde alguns semestres são ofertados no turno da manhã e outros à tarde; e pela falta de tempo para se dedicar aos estudos, como enfatizado por um participante que afirmou ser praticamente

impossível um(a) estudante que trabalha conseguir realizar todas as atividades extraclasse.

Segundo Paula e Vargas (2013, p. 468), a maior parte das dificuldades e do insucesso escolar dos(as) estudantes da educação superior tem relação com a incompatibilidade entre trabalho e estudo, constatando-se que, “Desperdiçamos anualmente e caçamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis”.

Foi possível observar que há uma ligação intrínseca entre as dificuldades financeiras e as questões ligadas à aprendizagem, ou seja, elas são inter-relacionadas, principalmente para estudantes que precisam superar defasagens advindas da educação básica. Para muitos, as alternativas de se manterem sem precisar buscar um trabalho formal são as bolsas de projetos de ensino, pesquisa, extensão ou de monitoria acadêmica, ofertadas pela instituição. Mesmo não sendo valores muito altos, somados ao auxílio estudantil, permitem o sustento de estudantes enquanto frequentam o curso, como foi observado nos relatos dos participantes bolsistas durante as entrevistas. Além da contribuição financeira, foi possível observar que as bolsas de projetos ou de monitoria acadêmica tendem a promover a possibilidade de “estar mais tempo na instituição”, fato que contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Outro fator relatado pelos(as) participantes nas entrevistas, que contribui de forma significativa para a permanência no curso, principalmente pelo fato de ser diurno, é o auxílio estudantil despendido pela instituição. Tais relatos acenam para a eficácia da política de assistência estudantil desenvolvida. O que chama a atenção entre os(as) participantes do questionário é que, enquanto 64,70% dos(as) participantes regulares declararam receber o auxílio financeiro, entre os(as) evadidos(as) 64,50% declaram nunca tê-lo recebido. Pieroni (2016) salienta a importância do fortalecimento das ações do progra-

ma de assistência estudantil para minimizar os efeitos das desigualdades sociais e da evasão.

De maneira geral, os atendimentos realizados nos plantões dos(as) professores(as) e na monitoria acadêmica foram apontados pelos(as) participantes do estudo como sendo de grande relevância para auxílio na superação das dificuldades relacionadas com as questões de aprendizagem dos(as) estudantes. No entanto, não há espaços específicos destinados aos(às) cotistas, como também não há a realização de um diagnóstico para detectar as carências ou cursos de nivelamento mais específicos para estudantes com maiores dificuldades. Houve também o relato da oferta de cursos básicos de matemática, que, na avaliação dos(as) estudantes, contribuíram de forma significativa na revisão de conteúdos básicos, porém a oferta não é sistemática e sim esporádica, além de não possibilitar a participação de todos(as) os(as) estudantes que gostariam de participar. Aqui estaria uma consequência de todos(as) serem vistos(as) como “iguais” após o ingresso, pois o mesmo tratamento a todos(as) os(as) estudantes de uma turma desconsidera ou negligencia o fato de que tiveram trajetórias e oportunidades educacionais diferentes.

Para Santos (2014), após a adoção da política de cotas que promoveu a entrada de estudantes, em sua grande maioria advindos(as) de um ensino médio fragilizado e de contextos socioeconômicos muitas vezes desfavorecidos, foram lançados importantes desafios para as instituições. A autora ressalta a necessidade de acompanhar esses(as) estudantes ao longo de seus cursos, para que assim as diferenças sociais não sejam reproduzidas dentro das instituições, pois se os(as) mesmos(as) não encontram condições favoráveis para permanecer nos seus cursos, as cotas não cumprem integralmente sua função. Colabora com esse entendimento Meneghel (2018, p. 343), ao enfatizar que “Não basta ingressar no Ensino Superior, é preciso que os (as) estudantes tenham condições de cursá-lo e de concluí-lo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de democratização do acesso às instituições públicas de educação superior brasileiras, especialmente após a implementação da Lei das Cotas, contribui significativamente para a promoção de uma sociedade mais justa e com menos desigualdades. Porém, para que os objetivos dessa política sejam atingidos, é necessário que sejam oferecidas condições de êxito e permanência a esse novo público que está acessando esses espaços de formação, para garantir a conclusão dos cursos, o que certamente é um importante desafio para essas instituições. Trazer as percepções desses estudantes sobre as dificuldades encontradas certamente contribui para esse avanço.

Por meio da realização deste estudo não foi possível afirmar que no curso de Engenharia Mecânica do IFRS – *Campus* Erechim os(as) estudantes que ingressam pela reserva de vagas não evadem mais que os(as) demais estudantes, pois os índices são significativamente altos nos dois grupos. O que se pode verificar é que muitos(as) estudantes cotistas apresentam maiores dificuldades de êxito, observados os diferentes índices de conclusão entre os dois grupos. Também foi possível observar que a evasão se acentua mais em alguns subgrupos, como negros e estudantes de baixa renda.

Quanto às percepções dos estudantes cotistas, em relação às principais dificuldades enfrentadas no curso que podem influenciar no êxito e na permanência, identificou-se dificuldades na relação ensino-aprendizagem, atribuídas às deficiências da educação básica pública, a problemas didático-pedagógicos, além de restrições impostas aos(as) estudantes que trabalham concomitantemente à realização do curso, devido à falta de tempo para estudar e/ou pela dificuldade de frequentar as atividades extraclasse ofertadas pela instituição que, conforme evidenciado, colaboram significativamente na

superação das dificuldades. Outra dificuldade relatada diz respeito à questão financeira, a qual interfere na trajetória dos(as) estudantes tanto pela falta de recursos quanto pela necessidade de realizar uma atividade remunerada concomitantemente à realização do curso. Ou seja, foi possível identificar uma intrínseca relação entre as dificuldades financeiras com as questões relacionadas à aprendizagem. As dificuldades financeiras apontadas pelos(as) participantes ressaltam a importância da manutenção e aprimoramento dos auxílios estudantis despendidos pela instituição, bem como das bolsas remuneradas aos(as) participantes de projetos da instituição (ensino, pesquisa e extensão) e monitoria acadêmica.

Cabe ressaltar que, considerando ser a grande maioria dos(as) estudantes cotistas advindos de classes populares, não surpreenderam os relatos de dificuldades e limitações ocasionadas por questões financeiras. No entanto, a grande proporção das dificuldades emergentes em torno das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem despertam atenção, pois os relatos de constrangimento ou de não se sentir à vontade para buscar atendimento com os(as) docentes acenam para a limitação dessas opções para muitos(as) estudantes, tornando perceptível que a instituição ainda pode avançar nesse sentido.

Para finalizar, destaca-se que o estudo buscou contribuir para o avanço das discussões sobre o tema, divulgando os dados e resultados obtidos, tendo a ciência da impossibilidade de esgotá-lo. Considera-se que os resultados, mesmo se tratando de especificidades de um curso, poderão ser relevantes para o *campus* e também para o IFRS, pois instigam importantes reflexões, especialmente sobre as práticas realizadas na instituição.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/167.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As cotas na Universidade Pública Brasileira: Será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/_ato2011-2014/2012/lei/l12711>. Acesso em: 5 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos(as). *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, 1993.

BUENO, Rita de Cássia Soares; BRITO, Patrícia de Oliveira. Democratização do acesso ao ensino superior: A experiência do primeiro ciclo de cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 13. 2013, Buenos Aires. *Anais* [...] Buenos Aires, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114819>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FARENZENA, Nalu; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: Reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L. M. (Org.). *Avaliação de Políticas Públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 195-215.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: KUENZER, Acácia Zeneida et al. (Org.). *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 135-160.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, Cecília Eugenia Rocha (Org.). *Evasão no ensino superior brasileiro*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012.

MENEGHEL, Stela Maria. Considerações sobre o atual sistema de Ensino Superior no Brasil. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 340-348, 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Acesso à educação no Brasil: Entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). *Educação Superior*: Cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 273-313.

PAULA, Maria Fátima Costa de; VARGAS, Hustana Maria. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Sorocaba, v. 18, n. 2, 2013.

PIERONI, Aline Rosa. *Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Salto*. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2016. Disponível em: <<https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/914/5/pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

RACOSKI, Márcia Maria; SILVA, Émerson Neves da. O sistema de cotas para ingresso na educação superior pública: qual sua importância e por que pesquisar? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

SANTOS, Patricia Vaz Sampaio. *Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14513>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SILVA, Maurício. Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 107-129, set./dez. 2017.

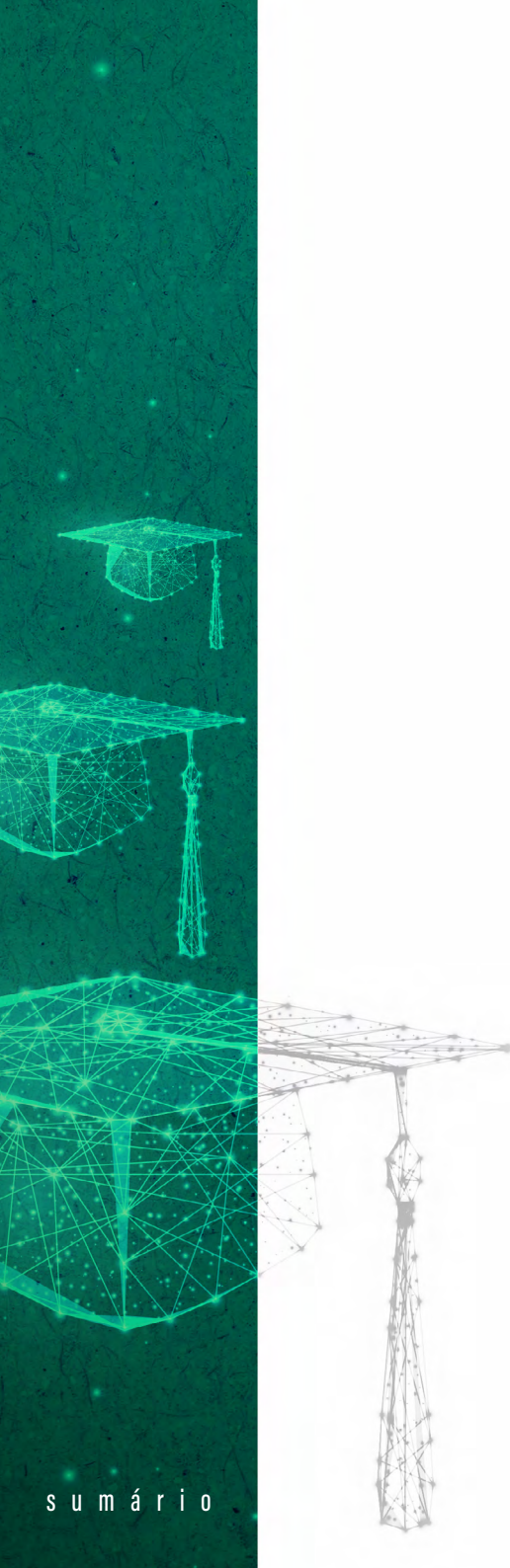
ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.



17

Rafael de Carvalho Barbosa
Luana Gabriela de Souza Terra
Milena Guimarães

FATORES SOCIOECONÔMICOS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NO *CAMPUS* ROLANTE DO IFRS



RESUMO: Com o objetivo de compreender as relações de desempenho escolar, sexo dos estudantes e características socioeconômicas dos estudantes de nível médio técnico, o presente artigo analisa o perfil dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Rolante*. Para isso, foram desenvolvidos questionários com perguntas de múltipla escolha em que o estudante e os seus responsáveis responderam de maneira voluntária a questões sobre temas relacionados às origens sociais desses estudantes. Para o estudo quantitativo, foram realizadas médias aritméticas dos componentes curriculares de cinco grandes áreas. De posse desses resultados, analisamos as relações entre o sexo dos estudantes, capital cultural, capital econômico e desempenho escolar. Os resultados indicam que as origens sociais dos estudantes desse *campus* são fundamentais para compreender as desigualdades de desempenho escolar, além de contribuir para o aperfeiçoamento de políticas públicas para a educação técnica profissional nessa instituição.

Palavras-chave: Desempenho Escolar; Fatores socioeconômicos; Capital Econômico; Capital Cultural; Permanência e êxito.

INTRODUÇÃO

Sendo compreendida como sinônimo de dinâmica social e parte de um futuro socioeconômico mais próspero, a educação carrega consigo a necessidade de se compreender os resultados associados ao seu desenvolvimento. Sejam eles relacionados a métodos, aos sistemas de ensino, a qualidades das escolas e também ao desempenho escolar dos estudantes.

Nos últimos anos, com o acesso cada vez maior de estudantes à escola, as diferenças entre esses se tornaram ainda mais evidentes dentro do âmbito escolar. Essas diferenças possuem significativa importância, pois são orientadoras de políticas públicas da área. É necessário compreender os principais aspectos associados aos diferentes desempenhos escolares dos estudantes, pois este é um dos principais fatores relacionados com o abandono escolar no Brasil, de acordo com as informações obtidas no relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-2019). Conforme o relatório, é possível observar que existem relações entre as origens sociais dos estudantes e as taxas de abandono escolar. Fatores como cor da pele e sexo dos estudantes estão vinculados a esses resultados. As diferenças de desempenho escolar e origens sociais são, também, observadas nos principais instrumentos avaliativos do país: a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Nessas duas avaliações, os resultados dos estudantes brasileiros são bastante heterogêneos e estão relacionados com as origens econômicas e sociais.

Com o objetivo de compreender a relação entre a origem social dos estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Rolante* (IFRS – *Campus Rolante*) e o desempenho escolar, será apresentada a relação entre a média das notas dos estudantes deste

campus por área de conhecimento e as suas origens econômicas e sociais. As informações obtidas com esse trabalho podem contribuir para a elaboração de políticas públicas de permanência e êxito, a partir da compreensão do desempenho escolar com as origens sociais dos estudantes deste *campus* no IFRS.

CAPITAL ECONÔMICO E CAPITAL CULTURAL

Até meados do século XX atribuía-se à escola um caráter bastante otimista em relação aos benefícios trazidos por essa instituição. A escola era vista como sendo capaz de modificar a realidade das pessoas através dos princípios, ditos, baseados na meritocracia. A partir disso, os alunos teriam condições equânimes e, com isso, “competiriam” entre si, sendo a escola a mediadora legítima dos conhecimentos formais ofertados a esses estudantes. As compreensões em relação ao caráter meritocrático e neutro da escola começam a ser questionadas a partir do trabalho “Pesquisa em Eficácia escolar: origem e trajetórias” (BROOKE, 2008), onde os primeiros estudos em relação ao papel das instituições escolares frente às mudanças da sociedade foram investigados. Diferente do que se pensava, esse trabalho mostrou que existe um papel extremamente importante das origens sociais dos estudantes e o destino profissional desses indivíduos. Com esse estudo começaram também os questionamentos acerca do desempenho escolar dos estudantes de forma mais direcionada, não apenas estatística, pois o destino de cada estudante estaria diretamente relacionado com as origens sociais desse cidadão (NOGUEIRA, 2002).

Em contrariedade ao pensamento de igualdade que a educação formal pode oferecer, a busca pela compreensão das relações entre desempenho escolar e origem social, aconteceu por volta dos anos 1960 com os estudos de Pierre Bourdieu. O trabalho de Bourdieu denota que a

origem social dos estudantes está relacionada com as desigualdades escolares. O autor utiliza a noção de *habitus* para embasar suas argumentações desse processo, visto que o *habitus* é o mecanismo que gera a prática de acordo com o seu passado incorporado conforme o processo de socialização desses indivíduos e dos capitais acessíveis aos agentes pertencentes a um determinado espaço social (BOURDIEU, 1996). Com isso, o ambiente social dos indivíduos pode influenciar no seu envolvimento escolar e, por consequência, no seu desempenho escolar.

Para ampliar a compreensão do conceito econômico de capital, Bourdieu e Coleman desenvolveram o conceito de Capital Cultural, a fim de investigar as desigualdades escolares. A ideia de capital cultural pode ser apresentada de diferentes formas: o capital cultural incorporado, o capital cultural objetivado e o capital cultural institucionalizado. A primeira forma de capital, não se caracteriza por uma transferência instantânea aos membros de um grupo social, pertencendo, muitas vezes, ao seu portador. Já o capital cultural objetivado se apresenta na forma de bens materiais. Para adquirir esse tipo de capital, necessita-se de capital econômico e também capital cultural em sua forma incorporada. O capital econômico para adquirir materialmente o objeto e o capital cultural na forma incorporada para apropriar-se simbolicamente desses objetos. A terceira forma de capital cultural, a forma institucionalizada, está associada à aquisição de títulos reconhecidos institucionalmente, como o acesso ao ensino superior e a programas de pós-graduação (BONAMINO, 2010).

DADOS OBTIDOS E OS SUJEITOS DA ANÁLISE

O processo de construção dos resultados desse trabalho se deu a partir das informações obtidas com um questionário socioeconômico e por meio de uma análise quantitativa do desempenho escolar dos estudantes do IFRS *Campus Rolante*.

O questionário foi distribuído a todos os estudantes do ensino médio integrado, porém, como era opcional responder, nem todos os estudantes participaram. O número total de pessoas que foram convidadas a participar da pesquisa e o número de estudantes que responderam aos questionários se encontram na Tabela 1.

Como o *campus* tinha apenas 5 turmas de ensino médio integrado no momento da pesquisa, selecionamos todas as turmas de ensino médio integrado. Assim, as turmas analisadas foram: Turma do curso técnico em Informática com ingresso no ano de 2017 (Info2017); Turma do curso técnico em Informática com ingresso no ano de 2018 (Info2018); Turma do curso técnico em Agropecuária com ingresso no ano de 2017 (Agro2017); Turma do curso técnico em Agropecuária com ingresso no ano de 2018 (Agro2018) e Turma do curso técnico em Administração com ingresso no ano de 2018 (Adm2018).

Tabela 1 - Número de estudantes dos cursos técnicos integrados do Campus Rolante e o número de respondentes por turma.

Estudantes	Turmas				
	Info 2017	Info 2018	Agro 2017	Agro 2018	Adm 2018
Número total	28	32	16	28	35
Respondentes	18	23	10	21	24

Fonte: Os autores.

Os questionários socioeconômicos foram elaborados baseados nos trabalhos de Bourdieu a fim de compreender o capital cultural e o capital econômico dos estudantes, sendo composto por perguntas fechadas de múltipla escolha. As questões abordaram temas sobre renda familiar bruta, escolaridade dos pais ou responsáveis e origens escolares dos estudantes, como o tipo de escola em que foi realizado o ensino fundamental e as motivações que os levaram ao IFRS e ao curso escolhido.

O perfil dos estudantes desse *campus* é composto, basicamente, por moradores das zonas urbanas das cidades da região do Vale do Paranhana e são, em geral, estudantes menores de idade. Dos estudantes moradores da zona rural, nenhum respondeu ao questionário. Como a maioria desses estudantes são menores de idade, o questionário socioeconômico deveria ser acompanhado da assinatura dos responsáveis. Foram distribuídos um total de 139 questionários para os alunos do nível técnico integrado. Porém, nem todos os estudantes responderam ao questionário.

As turmas analisadas nesse trabalho foram às dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *campus* até o começo do ano de 2019, sendo assim, a análise se restringe até o final do ano de 2018. Em relação ao sexo dos estudantes que responderam esse questionário, as informações podem ser encontradas na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de respondentes dos cursos técnicos integrados do *Campus Rolante* e o número de homens e mulheres que participaram da pesquisa.

Estudantes	Turmas				
	<i>Info 2017</i>	<i>Info 2018</i>	<i>Agro 2017</i>	<i>Agro 2018</i>	<i>Adm 2018</i>
Homens	10	12	7	10	10
Mulheres	8	11	3	11	14

Fonte: Os autores.

A análise das médias dos estudantes foi realizada por meio de informações solicitadas junto à reitoria da instituição. O conjunto de componentes curriculares dos cursos técnicos integrados, permite-nos melhor definir o estudo quantitativo em cinco áreas: Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia), Matemática, Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura) além dos componentes curriculares da área

técnica, o que varia conforme o curso. Para exemplificar como foi analisado o desempenho escolar, tomamos por base o caso da área de Ciências da Natureza. O desempenho escolar dos estudantes nessa área é a média aritmética anual dos componentes curriculares de Física, Química e Biologia.

Após a construção das médias anuais dos estudantes nas cinco grandes áreas, correlacionamos o desempenho escolar ao sexo dos estudantes. Após essa análise, investigamos a influência da escolaridade e da renda dos pais das estudantes em seu desempenho escolar. Nas tabelas que são apresentadas nos resultados, optamos por apresentar a porcentagem das estudantes respondentes que atingiram média superior a sete.

RESULTADOS

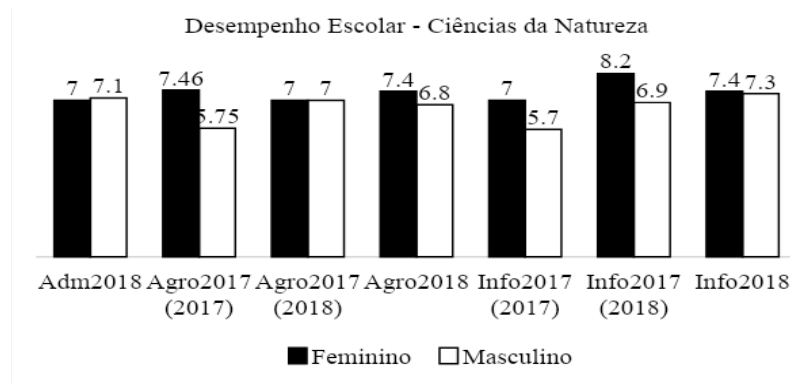
Relação entre Desempenho Escolar e o Sexo dos Estudantes

A análise inicial direcionou seu foco ao desempenho escolar dos estudantes desses cursos em relação ao sexo de cada indivíduo. Na Figura 1 está representado a relação entre o sexo dos estudantes e o desempenho escolar na área de ciências da natureza.

Conforme os dados do ENEM, existe uma notável diferença de desempenho escolar em relação ao sexo dos candidatos. Os resultados do ENEM mostram que, apesar das mulheres representarem a maior quantidade de estudantes que realizam a prova, o melhor desempenho, em geral, é dos candidatos do sexo masculino. Os resultados dessa avaliação mostram que a diferença média das notas entre

esses é em torno de 24 pontos, conforme mostram os dados do relatório do ENEM (ENEM/INEP, 2019).

Figura 1 - Representação do desempenho escolar em relação ao sexo na área de ciências da natureza.

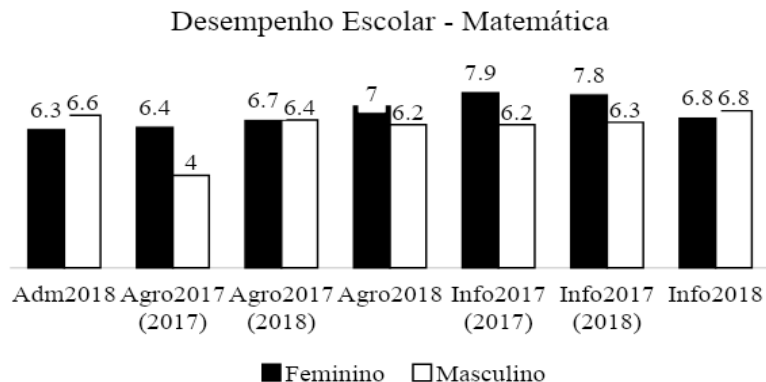


Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da prova do PISA, indicam que o desempenho médio do Brasil na área de Ciências está aquém da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, além disso, o desempenho dos participantes do sexo masculino é superior a do sexo feminino em praticamente todos os estados do país (PISA/OCDE, 2015).

Em relação aos resultados deste trabalho, é possível observar o contrário do que pode ser visto nessas avaliações em relação à área de ciências da natureza. A Figura 1 mostra que no *Campus Rolante* do IFRS, o desempenho médio das estudantes do sexo feminino é superior a do sexo masculino na maioria das turmas estudadas, em que essa maior evidência é observada na turma de 2017 do curso técnico em Informática (INFO2017).

Figura 2 - Representação do desempenho escolar em relação ao sexo na área de Matemática.

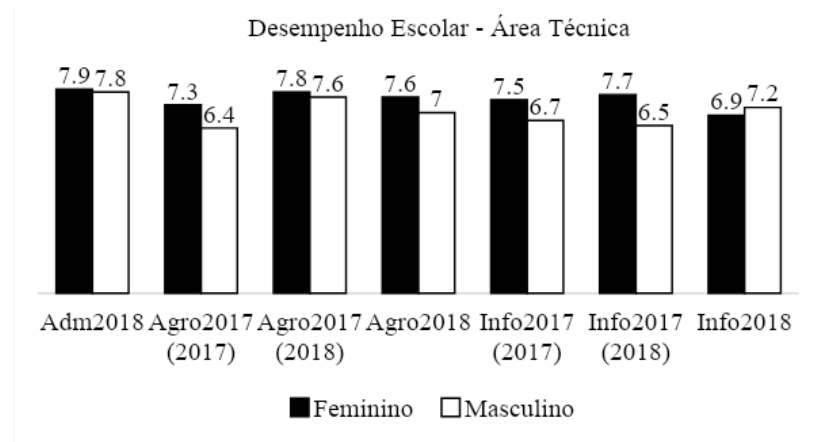


Fonte: Elaboração própria.

Para o componente curricular de Matemática, exceto a turma ADM2018, foi possível observar que em todas as turmas do *campus* foi observado o melhor desempenho das estudantes do sexo feminino. Embora estudos apontem o contrário em relação ao desempenho escolar nessa área (MACHADO, 2014), no *Campus Rolante* é possível verificar uma oposição a esse comportamento. Os resultados supracitados são mostrados na Figura 2. Os dados mostrados nessa figura, contradizem alguns trabalhos encontrados na literatura. Loos-Sant'Ana (2017), por exemplo, discute o aspecto do desempenho superior dos estudantes do sexo masculino na área de Matemática a partir de um olhar para a família e para a escola. Laros *et al.* (2010), em um estudo sobre o desempenho na prova de Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sugere um olhar maior para a família, a qual desde a primeira infância as mulheres quando criança devem ser estimuladas e realizarem brincadeiras que despertem o interesse em Matemática. Na prova do ENEM foi observado que em torno de 70% das mil melhores notas da prova eram de estudantes do sexo masculino, e que estes tinham melhor desempenho nessa avaliação em todas

as áreas avaliadas, mas a maior diferença era na área de Matemática (ENEM/INEP, 2019).

Figura 3 - Representação do desempenho escolar em relação ao sexo na área Técnica.

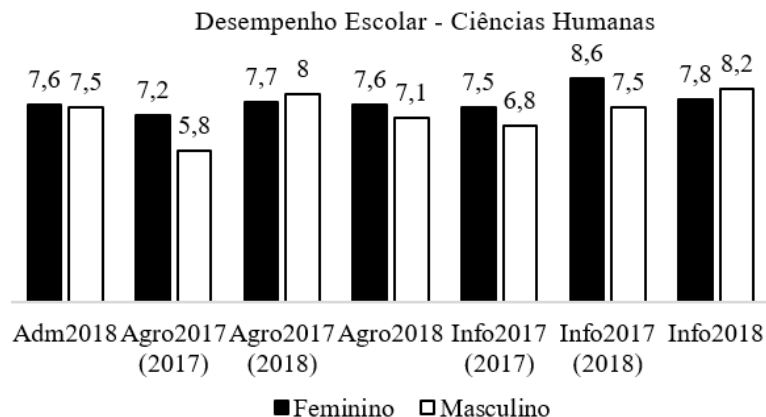


Fonte: Elaboração própria.

No Brasil, historicamente, os cursos técnicos de nível médio sempre foram espaços ocupados, principalmente, por homens e aos poucos a inserção de mulheres nesses espaços foi ocorrendo (CARDOSO, 2011), podendo isso ser um indicativo de uma maior presença de homens nos cursos da área tecnológica por exemplo. Com a expansão da rede técnica federal, a partir da criação dos Institutos Federais em 2008, uma maior democratização desse espaço ocorreu, esperando-se que um ambiente que até então era ocupado na sua grande maioria por homens, passasse a ter a presença mais significativa do público feminino. Para compreender as diferenças no desempenho escolar na área técnica, observa-se que em todas as turmas avaliadas, exceto a INFO2018, as estudantes possuem um desempenho superior. Os resultados mostrados na Figura 3, mostram uma diferença de desempenho mais acentuada, em favor das

estudantes do sexo feminino, principalmente nos cursos técnicos em Informática do ano de 2017 (INFO2017).

Figura 4 - Representação do desempenho escolar em relação ao sexo na área de Ciências Humanas.



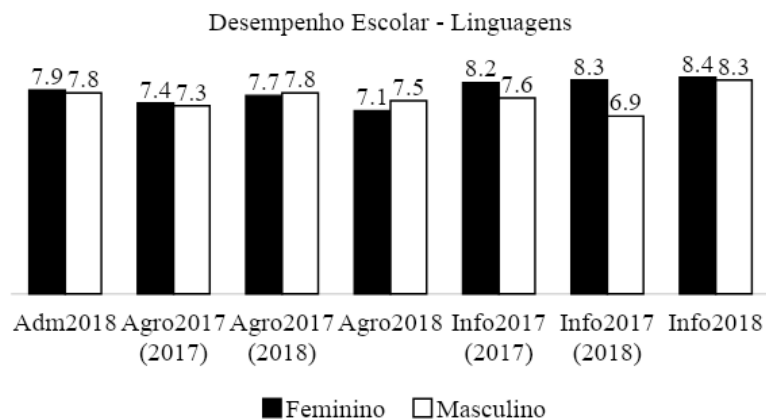
Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do ENEM e do PISA indicam que estudantes do sexo masculino possuem desempenho superior em todas as áreas avaliadas, com maior diferença nas áreas das ciências da natureza e da matemática. Já o desempenho escolar nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens apresenta a menor diferença entre o público masculino e o feminino. No ENEM de 2017, de acordo com o Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2017), a diferença das médias das notas dos estudantes em Ciências Humanas e Linguagens é de 21,6 e de 4,6, respectivamente. Nossos resultados, mostrados na Figuras 4 e 5, respectivamente, mostram que nas duas grandes áreas estudadas o desempenho escolar dos estudantes é bastante similar entre o público masculino e feminino.

Em relação à prova do PISA, os resultados divulgados pela OCDE, as estudantes apresentam resultados melhores na parte da Leitura, enquanto que os estudantes do sexo masculino apresentam desempenho superior na área de Matemática. Nessa avaliação 15% dos candidatos alcançaram a nota máxima nessa prova, enquanto que apenas 11% das candidatas atingiram essa nota. Os resultados desse artigo na área de Linguagem estão de acordo com os dados obtidos nessa prova.

A Figura 5 mostra que no curso técnico em Agropecuária existe uma pequena diferença nas notas em favor dos estudantes do sexo masculino, apenas no curso técnico em Agropecuária (AGRO2017) que a média das estudantes, na área de Linguagem, é ligeiramente maior.

Figura 5 - Representação do desempenho escolar em relação ao sexo na área de Linguagens.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme os dados divulgados pelo INEP, a principal prova de avaliação do país, o ENEM, evidencia resultados diferentes em relação ao sexo dos indivíduos. Em todas as áreas analisadas, os re-

sultados mostram um melhor desempenho quantitativo favorável aos estudantes do sexo masculino. Porém, além do desempenho escolar estar relacionado ao sexo dos participantes, a prova do ENEM mostra que existem relações socioeconômicas envolvidas nesse processo. Outra avaliação que serviu de parâmetro para o nosso trabalho, a prova do PISA, indica que apenas 2,1% dos estudantes com maior vulnerabilidade social conseguem atingir níveis satisfatórios nessa prova. Assim, foi investigado, além das relações do desempenho escolar entre estudantes do sexo masculino e feminino, as combinações entre capital cultural e capital econômico no desempenho escolar das estudantes da instituição. O foco está exclusivamente direcionado na compreensão do perfil das estudantes do sexo feminino dos respectivos cursos dessa instituição. Dessa forma, a análise agora será direcionada apenas às estudantes com média superior a sete. A análise das diferentes formas de capital será realizada em duas etapas. Na primeira parte dessa análise será considerada a relação ao sexo feminino e capital econômico.

Desempenho Escolar e Capital Econômico

Dos questionários socioeconômicos analisados é possível observar que na área de Ciências da Natureza a renda bruta familiar possui um caráter importante ao analisar o desempenho escolar. Os resultados em relação à renda bruta familiar e o desempenho em Ciências da Natureza nos indicam que das estudantes que declararam que a família possui acima de quatro salários mínimos, a maior parte está no grupo que possui média anual acima de sete nessa área. Nos Cursos Técnicos em Informática, 100% das alunas que declararam pertencer a esse grupo familiar conseguiram alcançar média superior a sete, enquanto que nas duas turmas desse curso, apenas 40% dos alunos que possuem renda bruta entre 1 e 2 salários mínimos conse-

guem atingir média superior a sete. Para as turmas de Agropecuária e Administração, os resultados indicam que 70% das estudantes que possuem renda bruta familiar acima de quatro salários mínimos possuem média superior a sete, enquanto que 50% das estudantes que possuem renda entre um e dois salários mínimos estão no grupo de alunos com média sete. Nessas turmas, a relação entre o sexo e renda aponta substanciais convergências, assim, será analisado o perfil das estudantes do sexo feminino que atingem média superior a sete nas outras áreas investigadas nesse trabalho.

Outra área analisada foi a da Matemática. Nas turmas do Curso Técnico em Informática, nos dois anos analisados, das alunas que declararam possuir renda superior a quatro salários mínimos, 90% destas possuem média superior a sete nessa área. Já as estudantes que possuem renda bruta entre um e dois salários mínimos, em torno de 55% conseguem atingir média superior a sete. Nos cursos de Agropecuária e Administração, a porcentagem dessas estudantes com renda bruta superior a quatro salários mínimos é de 80% e 90%, respectivamente, enquanto que, 50% e 40% das que possuem renda entre um e dois salários mínimos conseguiram atingir tal média nos cursos de Agropecuária e Administração, respectivamente.

Uma especificidade de oferta dos Institutos Federais, a área técnica apresenta um comportamento semelhante às áreas de Ciência da Natureza e Matemática. Para as turmas de Informática, todas as estudantes que declaram possuir renda superior estão no grupo com média superior a sete na área técnica desse curso, enquanto que 30% (Info2018) e 50% (Info2017), das estudantes de renda inferior estão nesse grupo. Para os cursos de Agropecuária e Administração, nossos resultados não apresentam correlação direta entre o desempenho escolar de suas estudantes e a renda familiar bruta nessa área.

Por fim, foi realizada a análise do capital econômico e desempenho escolar para as áreas de Ciências Humanas e Linguagens. Para

essas duas áreas, nossos resultados não indicam uma relação evidente entre desempenho escolar e renda bruta familiar. Nas turmas avaliadas nesse período, o perfil das estudantes que possuem média acima de sete nas áreas anteriormente citadas, é bastante heterogêneo do ponto de vista econômico.

Desempenho Escolar e Capital Cultural

A origem social das estudantes e os destinos educacionais dos indivíduos são objetos presentes nas pesquisas na área de educação (KNOP, 2019; BONAMINO, 2010). Trabalhos indicam que quanto maior a escolaridade dos pais, maior a importância que essa família atribui aos estudos e, com isso, maior as possibilidades de um estudante pertencente a um grupo familiar com um elevado grau de escolaridade ter um melhor desempenho escolar (MENDES, 2015).

Para otimizar a análise desses resultados, optamos também por analisar a relação entre capital cultural e desempenho escolar apenas para a área de ciências da natureza. Foram construídas tabelas para cada uma das turmas anteriormente descritas apenas para os estudantes do sexo feminino. Os resultados referentes à turma do curso técnico em Agropecuária (Agro2017) não possuem uma amostragem suficiente para uma interpretação satisfatória, com isso, não será apresentada nessa seção, pois apenas 3 estudantes responderam o questionário.

Nas tabelas que estão mostradas nessa seção, é possível observar a porcentagem de alunas que declaram que os pais possuem uma determinada escolaridade e se encontram com média acima de sete em componentes curriculares da área das ciências da natureza.

A Tabela 3 apresenta os resultados referentes à turma do curso técnico em Informática Info2017. Observa-se nessa tabela que de

todas as alunas que declararam que os pais possuem nível fundamental completo ou incompleto apenas 50% dessas conseguem atingir média acima de sete. Enquanto que de todas as estudantes que declaram que os pais possuem nível superior completo, superior incompleto ou então pós-graduação, todas essas estudantes acabam atingindo a média sete.

Tabela 3 - Porcentagem de alunas com média acima de sete na área de Ciências da Natureza em função da escolaridade dos pais. Turma Info 2017.

<i>Escolaridade</i>	<i>Fundamental Incompleto</i>	<i>Fundamental completo</i>	<i>Médio Incompleto</i>	<i>Médio Completo</i>	<i>Superior Incompleto</i>	<i>Superior Completo</i>	<i>Pós Graduação</i>
<i>Mãe</i>	50%	50%	-	100%	100%	100%	100%
<i>Pai</i>	50%	-	-	70%	-	100%	-

Fonte: os autores.

Na Tabela 4 são apresentados os resultados da Turma Info2018. Nessa turma, 60% das estudantes que estão em um grupo familiar com pai e mãe com o nível fundamental completo ou incompleto estão no grupo com média acima de sete. Já para as alunas as quais os pais possuem ensino superior completo ou incompleto, quase a totalidade dessas estudantes atingem média igual ou superior a sete.

Tabela 4 - Porcentagem de alunas com média acima de sete na área de Ciências da Natureza em função da escolaridade dos pais. Turma Info2018.

<i>Escolaridade</i>	<i>Fundamental Incompleto</i>	<i>Fundamental completo</i>	<i>Médio Incompleto</i>	<i>Médio Completo</i>	<i>Superior Incompleto</i>	<i>Superior Completo</i>	<i>Pós Graduação</i>
<i>Mãe</i>	60%	-	50%	-	90%	90%	100%
<i>Pai</i>	60%	70%	80%	85%	100%	100%	-

Fonte: os autores.

Para analisar a relação entre desempenho escolar e escolaridade dos pais na turma Agro2018 foi construído a Tabela 5. Os resultados apresentados nessa tabela indicam um comportamento semelhante

às turmas anteriormente discutidas. Entre 50% e 60% das estudantes oriundas de famílias que os pais possuem ensino fundamental completo ou incompleto atingem média igual ou superior a sete. Para as estudantes que os pais possuem algum contato com o ensino superior (completo ou incompleto) todas as estudantes desse grupo atingem a média considerada padrão.

Tabela 5 - Porcentagem de alunas com média acima de sete na área de Ciências da Natureza em função da escolaridade dos pais. Turma Agro2018.

<i>Escolaridade</i>	<i>Fundamental Incompleto</i>	<i>Fundamental completo</i>	<i>Médio Incompleto</i>	<i>Médio Completo</i>	<i>Superior Incompleto</i>	<i>Superior Completo</i>	<i>Pós Graduação</i>
<i>Mãe</i>	60%	-	-	90%	100%	100%	-
<i>Pai</i>	60%	50%	-	100%	100%	100%	-

Fonte: Os autores.

A mesma análise foi realizada para a turma do curso técnico em Administração e os resultados observados são semelhantes aos anteriormente descritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos resultados desse trabalho indicam convergências importantes entre o desempenho escolar dos estudantes de um *campus* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e as origens socioeconômicas desses estudantes. Os resultados gerais indicam uma relação entre aspectos econômicos e culturais com os resultados quantitativos dos estudantes dessa instituição. Os resultados apresentados nesse trabalho mostram que, ao contrário do observado em outras avaliações no âmbito nacional, o desempenho escolar de estudantes

do sexo feminino é quantitativamente superior aos estudantes do sexo masculino nas áreas consideradas.

Nessa pesquisa, o público feminino se apresenta em, praticamente, todos os cenários analisados com um desempenho escolar superior. Porém, existe um consistente indicativo que não apenas a análise entre estudantes do público masculino ou feminino deve ser considerada para a análise, mas, também, deve ser levado em consideração as relações entre desempenho escolar, capital cultural e capital econômico.

Em relação à análise do capital cultural e desempenho escolar das estudantes deste *campus*, observa-se que a maior parte das estudantes com média superior a sete é oriunda de famílias com pais com maior tempo de escolarização formal, indicando um papel importante do capital cultural familiar no desempenho escolar nas referidas áreas.

Assim, é possível observar a partir dos resultados desse trabalho, uma importante relação entre a origem social dos estudantes e o seu desempenho escolar. O desempenho escolar das estudantes na área de Ciências da Natureza está relacionado com sua origem social. As estudantes oriundas de família em que os pais possuem uma maior escolarização formal e maior renda bruta familiar possuem um desempenho superior às com origem familiar de baixa escolaridade. Compreender que os fatores socioeconômicos, nesse caso, são mais significativos que as diferenças dos sexos dos estudantes, é fundamental para orientar as políticas institucionais de permanência e êxito. A análise do desempenho escolar no *Campus Rolante* indica que estratégias de atenção ao público com maior vulnerabilidade socioeconômica são fundamentais para melhorar o desempenho escolar em uma instituição de educação técnica profissional.

REFERÊNCIAS

- BONAMINO, A. *et. al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, 2010.
- BOURDIEU, P. *Razões e Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas. Papyrus, 1996.
- BRASIL. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- CARDOSO, V. L. *A inserção da mulher no ensino técnico de nível médio: o caso da antiga Escola Técnica Federal de Minas Gerais CEFET-MG*. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ENEM 2017 - *Exame Nacional do Ensino Médio*. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://inep.gov.br/dados> >. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ENEM 2019 – *Exame Nacional do Ensino Médio*. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem> > Acesso em: 14 mar. 2021.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> >. Acesso em: 14 mar. 2021.
- KNOP, M., COLLARES, A. C. M. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. *Sociedade e Estado*. v. 34, n. 2, Brasília, 2019.
- LAROS, J. A., MARCIANO, J. L. P., ANDRADE, J. M. *Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do SAEB: um estudo multinível*. Avaliação Psicológica, v. 9, n.2, 2010.
- LOOS-SANT'ANA, H.; BRITO, M. R. F. Atitudes e desempenho em matemática, crenças autorreferenciadas e família: uma *path-analysis*. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*. v. 31, n. 58. Rio Claro, SP. 2017.

MACHADO, M. C. *Gênero e desempenho em itens da prova de matemática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Relações com a atitudes e crenças de autoeficácia matemática*. 2014. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254104/1/Machado_MileneCarneiro_D.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MENDES, I. A. D., COSTA, B. L. D. Considerações sobre o papel do capital cultural e acesso ao ensino superior: uma investigação com dados de Minas Gerais. *Educação em Revista*, v. 31, n.3, 2015.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, 2002.



18

Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa

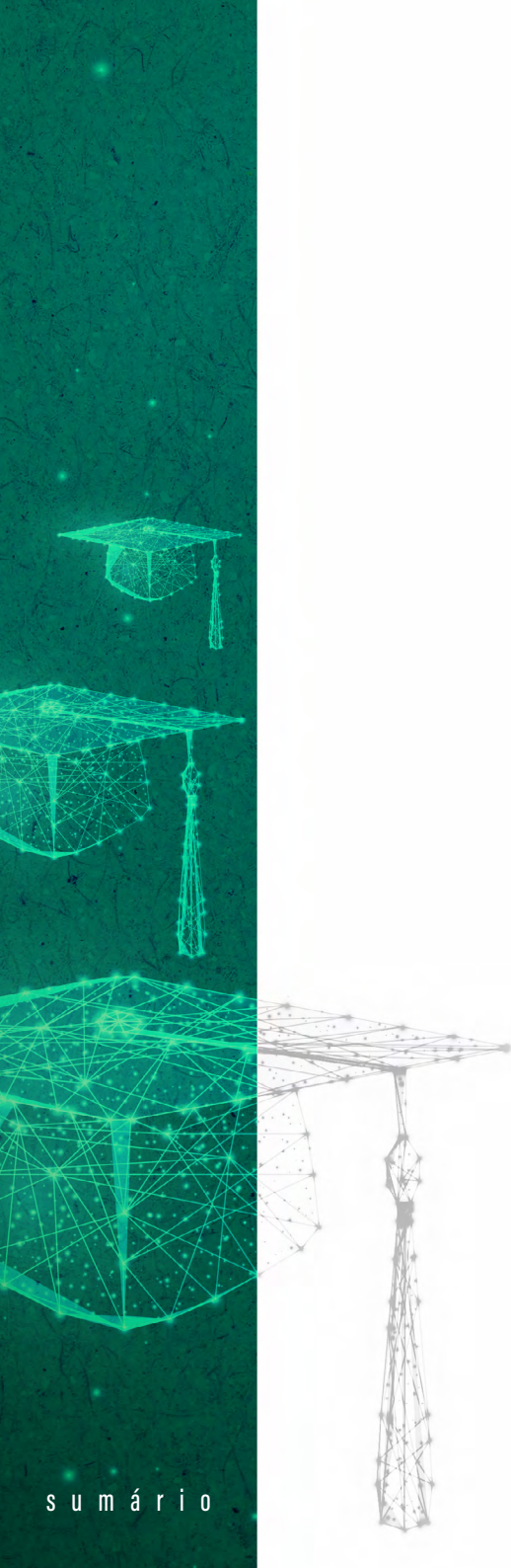
Daniela de Campos

Juliane Donade

Lucinda Arsego

Kauana Balbinot

A PRESENÇA FEMININA EM CURSOS DA ÁREA DE COMPUTAÇÃO NO IFRS: UM ESTUDO SOBRE PERMANÊNCIA E VERTICALIZAÇÃO



RESUMO: Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2020 por um grupo de servidoras do IFRS – *Campus* Farroupilha, a qual contou com o apoio do CNPq através do fomento de bolsa de iniciação científica. A partir de uma análise de dados quantitativos com recorte de gênero sobre os cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas dos *campi* Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz, verificou-se a presença feminina através do número de matrículas, bem como de indicadores de verticalização e de permanência das alunas nesses cursos. Os dados apresentados foram analisados considerando estudos sobre os temas gênero e educação, em especial na área de STEM (do inglês *Science, Technology, Engineering and Mathematic*). Ao final da pesquisa, constatou-se que nos cursos mencionados existe uma baixa representatividade das mulheres, mesmo que elas tenham a possibilidade de permanecerem na mesma área e na mesma instituição de ensino em que cursaram o ensino médio.

Palavras-chave: Gênero; Computação; Verticalização; Permanência.

INTRODUÇÃO

É sabido que a evasão e a permanência dos alunos nas instituições públicas de ensino são temas de elevada importância, posto que podem refletir o sucesso – ou seu inverso – no atingimento de metas dessas instituições, bem como o alcance que têm nas comunidades circundantes. Tendo em vista que uma das características dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), posta em sua gênese e de grande importância, é a verticalidade do ensino, a qual pode refletir nos dados de permanência dos estudantes.

Este texto é o resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2020 que visava entender o processo de verticalização de discentes, com enfoque especial às alunas, nos cursos da área de informática de três *campi* do IFRS, a saber: Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz. O estudo objetivou entender, através de dados quantitativos, a participação feminina no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas nos *campi* acima mencionados, considerando a verticalização do ensino. A partir desse entendimento, também se configurou como meta da pesquisa a discussão sobre o espaço ocupado pelas mulheres nos cursos de ensino médio integrado em informática da instituição e a avaliação de se o processo de verticalização de ensino, nos *campi* analisados, contribuiu de fato para a permanência das mulheres na área da computação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, que partiu, inicialmente, da revisão de literatura sobre o tema: verticalização e representatividade feminina nas áreas de STEM (do inglês *Science, Technology, Engineering and Mathematic*), em especial na área da Computação. Essa parte do trabalho fornece subsídios para que seja possível estabelecer um panorama reflexivo entre os cenários mundial, nacional e local. O estudo também se debruçou

sobre documentos produzidos por diversos órgãos (governamentais ou não), tais como, o Censo da Educação Superior e o Retrato das Desigualdades, além de pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A escolha pelos *campi* mencionados ocorreu por oferecerem os cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI) e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Com isso, além de avaliar a representatividade feminina nesses cursos, foi possível investigar se o processo de verticalização de ensino contribui para a permanência das estudantes na área da Computação. Ou seja, foi avaliado se as estudantes que cursaram o Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio seguiram sua trajetória acadêmica no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Ressalta-se que a pesquisa considerou o período entre 2017 e 2020, considerando que nesse interstício, como já dito, os três *campi* em estudo ofertavam tanto o curso de TI quanto de ADS, sendo possível averiguar tanto a presença feminina nos cursos quanto a verticalização dentro do mesmo eixo tecnológico – neste caso, a tecnologia da informação e comunicação. Os dados analisados foram coletados a partir da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e dos Sistemas de Registros Acadêmicos da Instituição (Sistema de Informações Acadêmicas – SIA e Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA), com o auxílio das coordenadorias de registros acadêmicos dos três *campi*.

A proposição da pesquisa surgiu a partir de um estudo sobre mulheres nas carreiras de STEM e da consequente verificação de que os dados apontavam que nos cursos superiores do país da área de Computação a razão mulher/homem era de 0,13 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019, p. 26). Adicionalmente, segundo a ONU Mulheres (ONU Mulheres Brasil, 2018), na atualidade, as

mulheres representam apenas 25% da força de trabalho da indústria digital. Além disso, a convivência com alunas e alunos do curso técnico na área de informática possibilitou a observação empírica de que existe uma diferença substancial entre a participação feminina no curso técnico e no curso superior. São dados preocupantes que podem impactar, num primeiro momento, na verticalização entre os níveis de ensino e, num segundo momento, no prosseguimento e na permanência das alunas nos cursos superiores, colaborando com os índices de evasão.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, da população entre 18 e 29 anos de idade, as mulheres têm em média 11,7 anos de estudos, enquanto os homens somam, em média, 11,1 anos. Das matrículas em cursos superiores de graduação, 55,8% correspondem ao sexo feminino enquanto 44,3% ao sexo masculino. Ainda, o percentual de mulheres que concluíram cursos de graduação em 2019 é maior, correspondendo a 60,2% enquanto os homens concluintes foram 39,8% (INEP, 2020a). No entanto, na área de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação, a maioria dos concluintes são do sexo masculino, correspondendo a 86,4% do total (INEP, 2020a).

Dentre os 20 cursos de graduação com o maior número de matrículas no país, a participação feminina supera a masculina em 14 deles: Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Gestão de Pessoas, Fisioterapia, Odontologia, Farmácia, Arquitetura e Urbanismo, Medicina, Contabilidade, Direito e Administração. Já os homens são a maioria em Engenharia Mecânica, Sistemas de Informação, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Educação Física e Educação Física com formação de professor (INEP, 2020a).

Esses dados revelam que, se por um lado há aspectos a se comemorar pela inclusão feminina no processo educacional, por outro é preciso atenção para a baixa representatividade das mulheres nas áreas relacionadas a Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, as áreas STEM. Conforme Brito *et al.*,

[...] estes levantamentos estatísticos sugerem que as mulheres passaram de uma acentuada exclusão para uma inclusão progressiva caracterizada pela segregação, com interdição ou desestímulo ao acesso feminino a certas áreas do conhecimento e profissões que se mantiveram como redutos masculinos. (BRITO *et al.*, 2015, p. 36).

Existe uma robusta produção científica sobre a temática que aponta a construção de estereótipos de gênero como o fator responsável pela exclusão das mulheres dessas carreiras. Tal construção inicia-se na interação com a família, passando pela escola, e se estende nas relações sociais como um todo (DABNEY *et al.*, 2017; DABNEY, *et al.*, 2015). Isso ocorre quando se estabelece brincadeiras, oportunidades de aprendizagem e padrões de comportamento específicos para meninos e para meninas. Não é incomum relacionar brinquedos como blocos de montagem, ferramentas para construção e carrinhos eletrônicos como voltados para meninos, enquanto os que simulam utensílios de cozinha, maquiagens e bonecas seriam para meninas. Ao diferenciar o que é adequado para um ou para outro, estimula-se a construção de estereótipos de gênero. Estabelece-se, portanto, que os meninos estão propensos para atividades ligadas a tecnologia, raciocínio lógico, força e exploração do espaço físico enquanto as meninas tendem para atividades que remetem a cuidados, vaidade e atividades domésticas (BIAN, *et al.*, 2017), e esses comportamentos vão se naturalizando, permeando as relações familiares, escolares e sociais. Se as meninas encontram um ambiente familiar e escolar que não é capaz de incentivar e estimular suas habilidades, é menos provável que avancem em cursos na área de STEM – e, portanto, haverá menos mulheres nessas carreiras (CHEN, *et al.*, 2019; SANSONE, 2019). Com isso, no mundo do trabalho, as visões que balizam a cadeia produtiva não são resultantes de um pensamento diverso, pois refletem uma visão sexista que consolida a segregação de atividades características de mulheres ou homens, estabelecendo, assim, um ciclo vicioso.

Portanto, entende-se que a igualdade de oportunidades tende a produzir um corpo científico globalmente mais diversificado, no qual a

participação das mulheres nas carreiras de STEM, além de ser uma pauta ética e de justiça social, é também interessante do ponto de vista econômico e tecnológico (BRITO, *et al.*, 2015). Nesse mesmo sentido, existe a compreensão de que a escola tem a função social de diluir/desconstruir estereótipos e de fomentar práticas educativas que naturalizem a participação das meninas nas áreas de STEM. Nesse sentido, no âmbito dos Institutos Federais, devido à sua configuração dada pela Lei que os criou, há a possibilidade de tal desconstrução graças à verticalização do ensino.

No âmbito da verticalização do ensino, o estímulo às carreiras de cunho tecnológico é, também, um importante aspecto a ser observado. A conclusão de um curso técnico de nível médio, nesse sentido, não deve se constituir no fim das aspirações individuais e sociais dos cidadãos e sim em uma base de conhecimentos sólidos, capazes de incentivar formações e/ou atividades em níveis mais elevados. (FERNANDES, 2013, p. 28).

Isso significa que um estudante que cursou a formação profissional técnica integrada ao ensino médio pode, posteriormente, inserir-se no mundo do trabalho ou seguir uma carreira de nível superior na mesma instituição e na mesma área em que concluiu sua formação técnica. Também é possível realizar as duas coisas ao mesmo tempo, ou seja, conciliar as atividades do mundo do trabalho paralelamente ao ensino superior, que geralmente é cursado no período noturno, em uma instituição pública (Lei nº 11.892/2008).

Assim, a verticalização, no que se depreende da Lei, é tida como uma ferramenta que potencializa a utilização de recursos dos IFs: os espaços físicos e os recursos humanos. No entanto, como refere Quevedo:

É necessário tomar a verticalização, em primeiro lugar, sob o ponto de vista da dimensão pedagógica e das implicações desta na prática educativa, na vida acadêmica dos discentes, na formação, nas possibilidades e nos desafios da atuação dos servidores envolvidos com sua operacionalização. (QUEVEDO, 2016, p. 76).

Dessa maneira, a possibilidade de verticalização fornecida aos alunos pelos IFs pode ser um importante mecanismo de desenvolvimento educacional, cumprindo um relevante papel social, e, também, uma oportunidade de prosseguimento dos estudos em uma determinada área, na sua própria comunidade. Contudo, esta pesquisa, como já delineado acima, comprovou que, nos cursos analisados, a verticalização não atinge da mesma forma alunas e alunos, o que pode ser verificado a partir dos dados que serão expostos.

A seguir, serão apresentados os dados quantitativos dos três *campi* em estudo, bem como sua discussão à luz das temáticas que norteiam a pesquisa: gênero, verticalização e permanência.

A PRESENÇA FEMININA NOS CURSOS DE COMPUTAÇÃO: DO NÍVEL MÉDIO AO SUPERIOR

Conforme discutido anteriormente, sabe-se que as mulheres são minoria nos cursos relacionados à área de STEM e, em especial, na Tecnologia da Informação e Comunicação. Esse desequilíbrio de gênero que ocorre ainda no início da escolha pela carreira acarreta um número menor de profissionais do sexo feminino habilitadas para atuar profissionalmente. Dessa forma, o desequilíbrio tende a permanecer dentro da área, estabelecendo-se um ciclo vicioso que expulsa as mulheres das carreiras tecnológicas, seja pela falta de representatividade ou pela visão sexista imposta pela presença majoritariamente masculina.

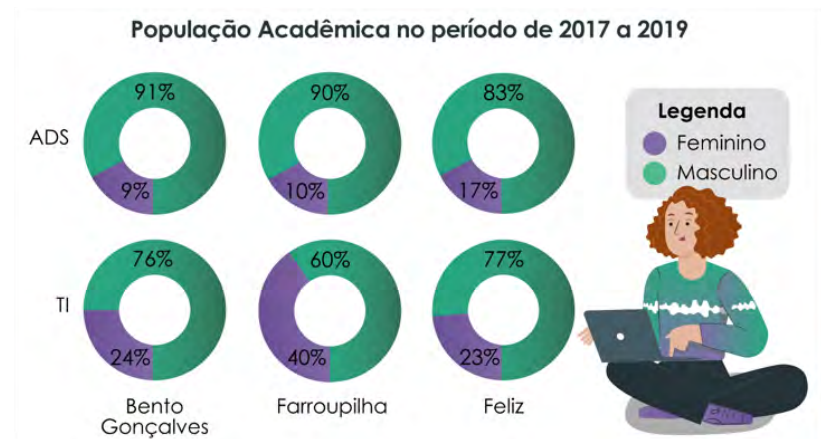
Enquanto instituição de ensino pública e comprometida com as questões sociais, os IFs têm a função de colaborar para que as ingressantes dos cursos tecnológicos encontrem um ambiente propício para se desenvolverem nessas áreas e seguirem seus estudos. Nesta seção serão apresentados dados quantitativos, separados por gênero, com o intuito de retratar a presença de homens e mulheres nos cursos

de TI e ADS, a verticalização entre esses cursos, além da permanência no curso de ADS, nos três *campi* em análise. Há um enfoque de gênero que busca compilar e analisar os dados para que, enquanto instituição, seja possível articular quais os caminhos e as discussões a serem enfrentados, a nível local, para contribuir na inclusão de mulheres nas carreiras de STEM e, em especial, na computação.

Matrículas nos *campi* - Cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Para avaliar a participação feminina nos cursos em estudo (Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI) e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) utilizou-se, inicialmente, dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP). A Figura 1 traz dados, por *campi*, das vagas ocupadas em cada curso no período de 2017 a 2019, já que estes são os últimos dados divulgados pela PNP:

Figura 1 – Percentual de discentes, organizados por gênero, nos cursos de TI e ADS nos *Campi* Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz no período de 2017 a 2019.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

A análise da Figura 1 indica que nos três *campi*, em ambos os cursos (TI e ADS), a presença feminina é inferior à masculina. No caso do curso de ADS, os dados se aproximam e corroboram com os do cenário nacional, os quais foram apresentados recentemente no documento “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), o qual afirma que as mulheres correspondem a apenas 13,3% das matrículas nos cursos presenciais de graduação na área de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Ainda, no *Campus* Farroupilha, em comparação com os outros *campi*, para o curso TI há uma distribuição mais equânime das matrículas considerando o gênero. Tal distribuição pode estar relacionada ao fato de o curso de TI ser a única opção disponível de ensino médio integrado até o ano de 2018, enquanto o *Campus* Bento Gonçalves oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio em Viticultura e Enologia e Agropecuária, e o *Campus* Feliz o curso técnico integrado ao ensino médio em Química.

Foram criadas no *Campus* Farroupilha outras opções de cursos técnicos integrados ao ensino médio em 2019 e 2020 com a oferta dos cursos de Administração e Eletromecânica, respectivamente. Ao analisar os dados do SIGAA nos cursos técnicos de nível médio, observa-se que, em 2020, o percentual de mulheres que ingressaram nos cursos de TI, Administração e Eletromecânica foi de 23%, 68% e 13%, respectivamente. Esses dados revelam que pode ocorrer uma tendência de diminuição da procura do curso de TI por parte das discentes que parecem ter direcionado sua escolha para o curso de Administração. Embora não seja objeto da discussão, é interessante destacar que o curso de Eletromecânica é majoritariamente composto por discentes do sexo masculino, evidenciando a baixa procura das estudantes pelos cursos da área STEM.

Ainda, pode-se inferir a partir dos dados relacionados na Figura 1 que a participação feminina diminui do curso de nível médio (TI) para curso de nível superior (ADS) nos três *campi*. Esta observação está de acordo com o fenômeno conhecido como *leaky pipeline* (tubulação com vazamento) (LORD *et al.*, 2019) utilizado para explicar a sub-representação das mulheres nas áreas de STEM, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 – Representação do fenômeno “leaky pipeline” no percurso formativo e no afastamento das mulheres de carreiras nas áreas de STEM.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Na proposição da Figura 2, ilustra-se um tubo que conduz alunos e alunas do Ensino Médio à Universidade e da Universidade às carreiras STEM. No entanto, existem “vazamentos” na tubulação: discentes que mudam de ideia antes de entrar na Universidade (como sugerem os dados da Figura 1), outras que mudam de curso durante a graduação e, ainda, aquelas que desistem após terem se graduado nessas áreas. Ou seja, há uma rota que leva as estudantes para o ingresso em uma profissão da área de STEM que costuma favorecer o grupo dominante.

Conforme Fealing, *et al.* (2015) entende-se por *pipeline* uma rota privilegiada/favorecida para o ingresso em uma profissão. Esta é a principal fonte de canalização de membros de grupos majoritários para a profissão, e espera-se que outros grupos também sigam essa rota. As rotas são favorecidas não por serem as mais eficientes ou por garantirem pontos de entrada equitativos para a profissão, mas sim porque funcionam para o grupo dominante.

Nessa concepção, os homens são favorecidos nas áreas de STEM e, portanto, são a maioria dos alunos e dos profissionais formados da área. Com isso, estabelece-se uma noção estereotipada de que as carreiras tecnológicas são direcionadas ao sexo masculino.

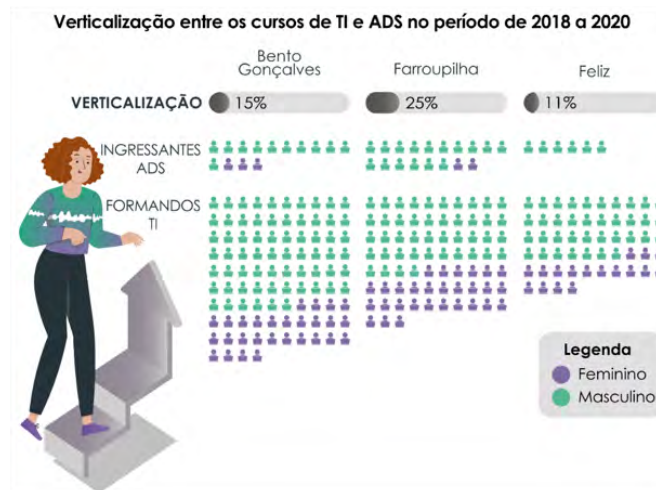
Verticalização entre os cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Os Institutos Federais, conforme citado anteriormente, oportunizam aos discentes a possibilidade de continuarem seus estudos na instituição, no mesmo eixo de conhecimento, por meio da verticalização. Assim, este estudo buscou explorar também a verticalização entre os cursos de nível médio (TI) e o de nível superior (ADS) para verificar qual o impacto desta oferta na escolha das discentes para permanecerem nas áreas STEM.

Os dados da verticalização entre os cursos TI e ADS, em cada *campus*, foram retirados dos Sistemas de Registros Acadêmicos Institucionais, SIA e SIGAA, considerando-se que os discentes que concluíram o curso de TI em 2017 tiveram a oportunidade de verticalizar para ADS em 2018, e assim sucessivamente. A Figura 3 resume os dados dos discentes que se formaram em TI entre os anos 2017 e 2019 e ingressaram em ADS no período de 2018 a 2020, nos *campi* Bento

Gonçalves, Farroupilha e Feliz. Além de avaliar o percentual de verticalização, foi possível verificar a presença feminina no curso de TI, bem como a quantidade absoluta de mulheres que seguiram seus estudos no curso de ADS em seus respectivos *campi*.

Figura 3 – Verticalização entre os cursos TI e ADS, no período de 2018 a 2020, nos *campi* Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Considerando a verticalização entre os cursos de TI e ADS, no período de 2018 a 2020, é possível observar que 15%, 25% e 11% dos alunos e alunas que concluíram o curso de TI ingressaram no curso de ADS nos *campi* Bento Gonçalves, Farroupilha e Feliz, respectivamente. Por outro lado, ao analisar a verticalização com um recorte de gênero, os dados mostram que as mulheres se encontram, mais uma vez, em desvantagem em relação aos homens. No mesmo período (2018-2020), onze homens e apenas três mulheres realizaram a verticalização no *Campus* Bento Gonçalves; quinze homens e duas mulheres no *Campus* Farroupilha; já em Feliz a verticalização foi

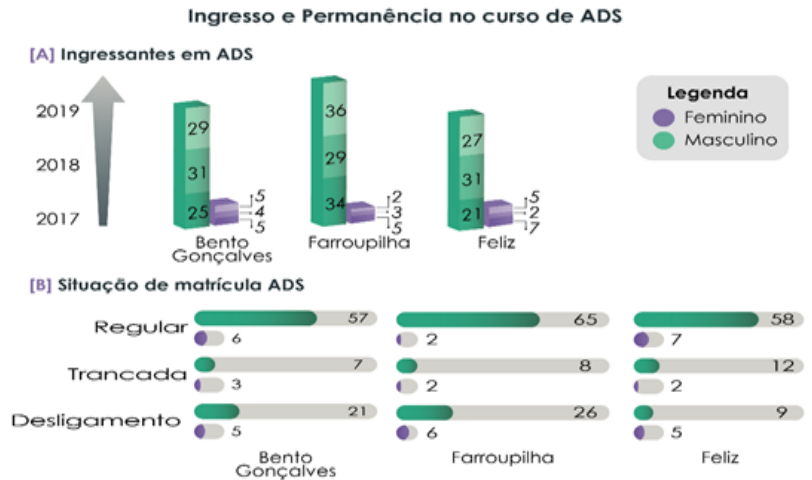
exclusivamente masculina, já que nenhuma mulher optou pela verticalização entre esses dois cursos.

O Ensino Médio corresponde ao período em que a decisão sobre qual carreira seguir começa a se consolidar. O curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TI) é uma oportunidade valiosa para que, especialmente as estudantes, desenvolvam interesse pela computação e sigam uma trajetória acadêmica nessa área aproveitando, por exemplo, a verticalização ofertada na instituição. No entanto, percebemos um declínio no interesse das alunas pela área, que pode estar relacionado à falta de identidade científica, seja pela ausência de modelos de referência ou pelo ambiente que reproduz visões estereotipadas que desmotivam a permanência das mulheres nesse campo de atividade. Assim, a partir dos dados expostos na Figura 3, é possível retomar a metáfora do *leaky pipeline* e afirmar que o caminho que conduz os discentes do ensino médio ao ensino superior favorece o gênero dominante na área, no caso, o masculino.

Situação de matrícula dos discentes ingressantes no curso de ADS

Os resultados apresentados até aqui foram organizados por gênero e mostraram as matrículas nos cursos de TI e ADS e o processo de verticalização. Por fim, a partir dos dados organizados na Figura 4, apresentada a seguir, será analisada a permanência das mulheres que ingressaram no curso de ADS no período de 2017 a 2019. Os dados referentes a 2020, embora quantificados, não foram mencionados. Como o calendário acadêmico foi suspenso, em virtude da pandemia de Covid-19, não houve alteração na situação de matrícula dos discentes; portanto, considera-se adequado contemplar apenas os dados que refletem a situação de normalidade na rotina acadêmica.

Figura 4 – Situação de ingresso e de matrícula** de alunas e alunos no curso de ADS entre 2017 e 2019.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

**Situação de matrícula: regular (matriculados, formados e concluídos); trancada (interrupção da matrícula por um determinado período); desligamentos (evadidos, cancelados e transferidos).

A partir dos dados compilados na Figura 4 é possível verificar a escassez de mulheres no curso de ADS nos *campi* em estudo e traçar um paralelo com os dados oficiais do IPEA e do Censo da Educação do Ensino Superior 2019. Considerando os ingressantes em ADS, nos três *campi* entre 2017 e 2019, contabiliza-se 263 homens e 38 mulheres. Com isso, a razão de matrícula mulher/homem é de 0,14, a qual é muito similar àquela divulgada pelo IPEA (0,13). Complementarmente, se considerarmos que todos – homens e mulheres – em situação regular de matrícula concluíram o curso, ter-se-ia um total de 180 homens e 15 mulheres formados, ou seja, o percentual de concluintes seria aproximadamente de 92% do sexo masculino e apenas 8% do sexo feminino.

Por fim, esses dados nos remetem mais uma vez ao fenômeno *leaky pipeline*, expondo que, além de as mulheres serem a minoria de ingressantes e de estudantes em situação regular de matrícula, elas são a maioria ao evadir ou interromper o curso. Somando-se os dados (Figura 4) de matrículas trancadas e desligamentos, há 83 homens e 23 mulheres nessas condições, o que configura 31% dos homens e 60% das mulheres ingressantes.

Há, portanto, um enorme desequilíbrio de gênero – o qual pode gerar um alerta para que o IFRS se volte à verticalização como uma oportunidade de inserir mais mulheres nos cursos tecnológicos. No entanto, não basta que as mulheres ingressem no curso: é preciso criar ambientes favoráveis para que elas permaneçam e sigam nessas carreiras. Faz-se necessário investir em abordagens que estimulem a permanência e o êxito das mulheres no curso, seja fomentando discussões ou adaptando currículos. A baixa presença de mulheres torna as instituições e o mundo do trabalho menos aberto às demandas por elas apresentadas, potencializando a visão sexista que já existe na área e acarretando maiores dificuldades para permanência e êxito nos cursos de graduação e ascensão nas carreiras profissionais. Contemplar a diversidade nas instituições de ensino contribuirá para interromper o ciclo vicioso estabelecido que fomenta a baixa participação feminina nessas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados de matrículas nos cursos de TI e ADS, de verticalização entre os cursos e de permanência e êxito dos discentes no curso de ADS foram apresentados separadamente, por gênero. Essa organização foi escolhida com o intuito de identificar a representatividade feminina nesses espaços, e confirmou a impressão inicial de que as

mulheres, além de serem minoria nos cursos analisados, verticalizam menos e evadem mais.

Este levantamento inicial teve por propósito realizar um estudo para a criação de parâmetros de ação institucional, seja por parte das direções, coordenações ou dos servidores, para o enfrentamento da baixa participação das mulheres em cursos da área de computação oferecidos pelo IFRS. Tal iniciativa pode servir de base também para estudos mais aprofundados, de cunho qualitativo.

No caso específico da verticalização no IFRS, pesquisadores apontam que para a sua efetivação é necessário pensar para além da oferta de cursos da mesma área do conhecimento, de diferentes níveis, no mesmo espaço institucional (QUEVEDO, 2016; PACHECO, 2015). É fundamental que se pense estrategicamente e que se concretizem ações conjuntas entre os cursos objetos de verticalização. Para as alunas e os cursos abordados neste texto, ações focalizadas são ainda mais necessárias.

Entendemos que a verticalização a partir de um planejamento estratégico poderá contribuir também para a permanência dos alunos e, mais especificamente, das alunas nos cursos da área da computação. Tais ações poderão impactar, inclusive, em outros cursos que, tradicionalmente, são majoritariamente masculinos, conforme já indicado por este trabalho. Ainda, é preciso disponibilizar no ambiente de aprendizagem práticas educativas e incluir no currículo temáticas que abordem essa discussão.

A superação da desigualdade de gênero no acesso e na permanência de alunas em cursos de informática merecem, além do que foi dito acima, conhecimento do problema por parte dos servidores dos *campi* – em especial dos docentes. Além disso, é fundamental que se tenha um diálogo constante e uma articulação de ações entre os cursos e os núcleos de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade

(NEPGS), além de um acompanhamento efetivo dessas alunas a fim de que não evadam.

Ademais, não podemos perder a perspectiva de que a disparidade observada nos cursos da área de Informática, sejam eles de graduação ou de nível técnico, reproduzem uma desigualdade encontrada profissionalmente. Os cursos dos IFs são planejados e criados para atender também as demandas do mundo do trabalho e devem (ou deveriam) estar em constante diálogo com ele. A diversidade, tão propalada pelos discursos da administração, ao menos no que diz respeito aos profissionais da informática, não vem se cumprindo.

REFERÊNCIAS

- BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. *Gender stereotypes about intellectual emerge early and influence children's interests*. *Science Magazine*, v. 355, p. 389-391, jan. 2017.
- BRITO, Carolina; PAVANI, Daniela., LIMA Jr, Paulo. Meninas na Ciência: atraindo jovens mulheres para carreiras de Ciência e Tecnologia. *Gênero*, v. 16, n. 1, p. 33-50, jun.-dez. 2015.
- CHEN, Chen; SONNERT, Gerhard; SADLER, Philip. *The effect of first high school science teacher's gender and gender matching on students' science identity in college*. *Science Education*, v. 104, p. 75-99, nov. 2019.
- DABNEY, Katherine P; TAI, Robert H; SCOTT, Michael R. *Informal science: family education, experiences, and initial interest in science*. *International Journal of Science Education*, pt 1, v. 6, n. 3, p. 263-282, jun. 2015.
- DABNEY, Katherine P; JOHNSON, Teri N; SONNERT, Gerhard; SADLER, Philip M. *Stem career interest in women and informal science*. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, v. 23, n. 3, p. 249270, jan. 2017.
- FEALING, Kaye Husbands; LAI, Yufeng; MYERS Jr, Samuel L. *Pathways vs. Pipelines to broadening participation in the stem workforce*. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, v. 21, p. 271-293, jan. 2015.
- FERNANDES, Maria Regina da Silva. *O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho*

dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. 2013. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica* n. 38 Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Cadernos ODS – ODS 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas*. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf>. Acesso em: 22 de jun. de 2020.

LORD, Susan M.; OHLAND, Matthew W.; LAYTON, Richard A.; CAMACHO, Michelle M. *Beyond pipeline and pathways: Ecosystem metrics*. *Journal Engineering Education*. v. 108, p. 32-56, jan. 2019.

MARINHO, Gisele; FAGUNDES, Simone; AGUILAR, Carolina. Análise da participação feminina nos cursos técnicos e de graduação da área de Informática da Rede Federal de Educação Tecnológica e do Cefet/RJ Campus Nova Friburgo. In: *WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT)* 13, 2019, Belém. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 21-30.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2019. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Superior 2019. Apresentação da Coletiva de Imprensa Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

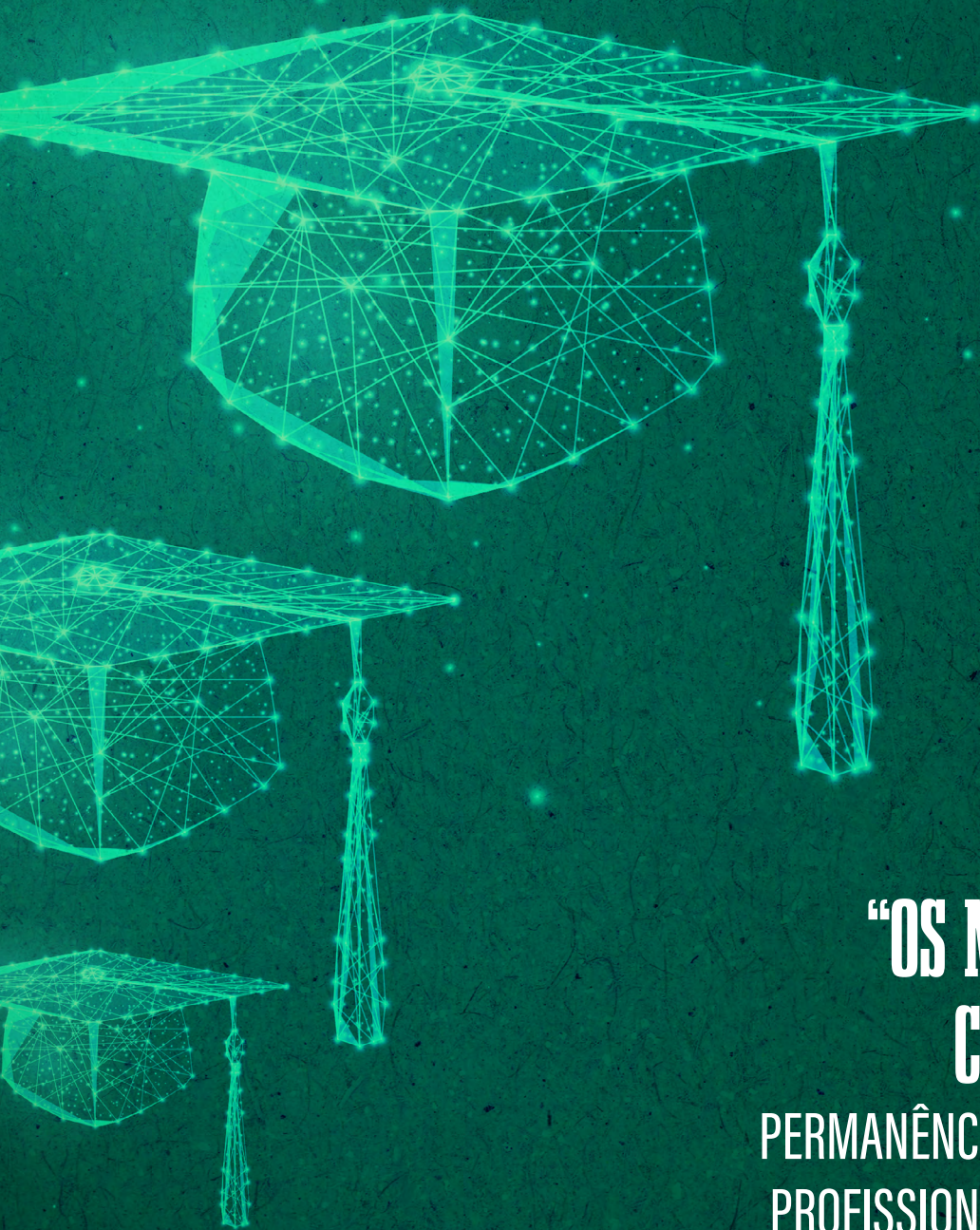
OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 639–661, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645865>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ONU Mulheres defende investimentos públicos e privados em igualdade de gênero para aumentar participação de meninas e mulheres em ciência e tecnologia. *ONU MULHERES Brasil*, 2018. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-defende-investimentos-publicos-e-privados-em-igualdade-de-genero-para-aumentar-participacao-de-meninas-e-mulheres-em-ciencia-e-tecnologia/>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PACHECO, Eliezer. *Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal: IFRN, 2015.

QUEVEDO, Margarete de. *Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e desafios no IFRS*. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

SANSONE, Dario. *Teacher Characteristics, Student Beliefs, and the Gender Gap in STEM Fields*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 41, p. 127-144, dez. 2018.



19

Kauane Santos de Oliveira

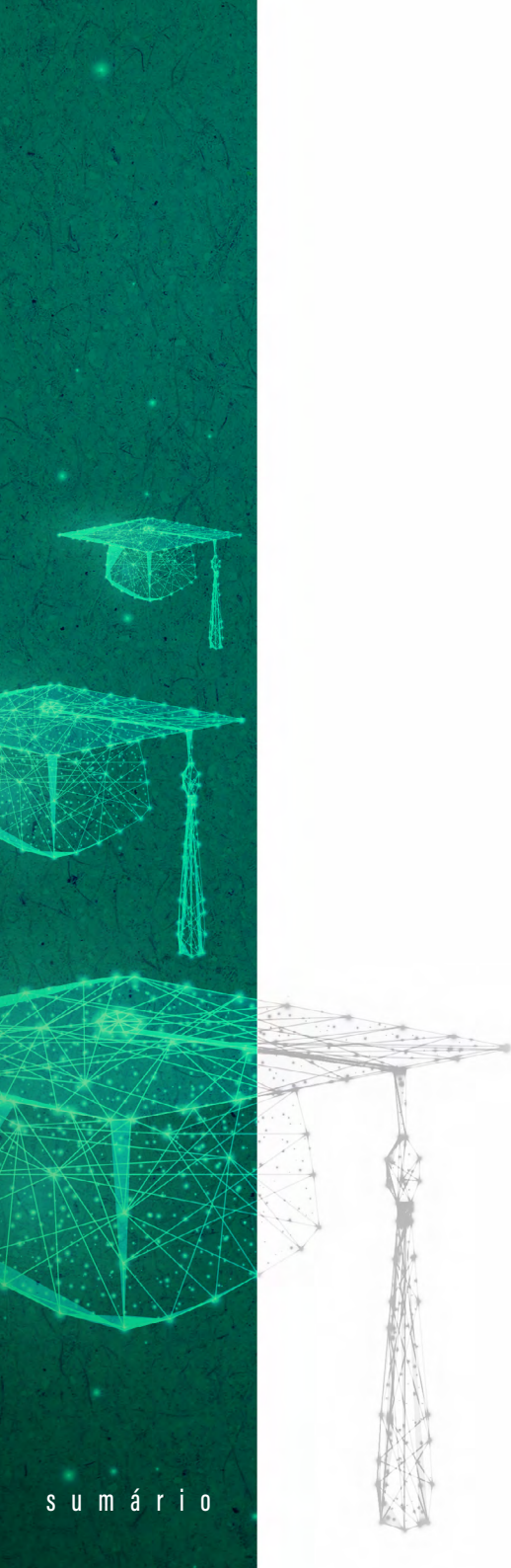
Marina Luft

Juliana Battisti

Nathália Luísa Giraud Gasparini

Vanessa Soares de Castro

**“OS MENINOS SÃO MAIS
CHEGADOS À ÁREA”:
PERMANÊNCIA E ÊXITO NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE JOVENS MULHERES
A PARTIR DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO**



RESUMO: Este artigo visa discutir e ressignificar a permanência e o êxito de estudantes mulheres no Ensino Médio Integrado, observando como a divisão sexual do trabalho se interpõe em sua formação. O tema é discutido a partir dos resultados da pesquisa “Relações de poder e divisão sexual do trabalho na educação profissional de jovens mulheres: pesquisa exploratória *multicampi* no IFRS”, realizado com estudantes do Ensino Médio Integrado dos *campi* Ibirubá e Restinga do IFRS. Os dados analisados são fruto de um questionário online com questões abertas e fechadas, aplicado junto às participantes, e de informações do Diagnóstico Discente do IFRS, aplicado no ano de 2019. A partir desses dados, observam-se desafios significativos na permanência das estudantes mulheres nos cursos técnicos investigados, sendo possível também questionar o quão exitosa é a formação técnica proporcionada a elas. Por fim, observam-se fatores protetivos, que atuam de forma positiva na passagem das jovens pela instituição.

Palavras-chave: Permanência e êxito; Divisão sexual do trabalho; Ensino médio integrado.

INTRODUÇÃO

Existem desigualdades na forma como a educação profissional é proporcionada àqueles e àquelas que integram as instituições de ensino técnico e tecnológico? Há sujeitos preteridos quando a questão é a partilha de saberes e a preparação para a atuação profissional em determinadas áreas? Se a resposta a essas perguntas for “sim”, o que significa permanecer e ter êxito em uma formação profissional? Esses questionamentos ilustram o que visamos discutir neste artigo: a permanência e o êxito de estudantes mulheres na educação profissional.

A evasão escolar possui particularidades em todos os níveis de ensino e para os diferentes sujeitos neles inseridos. Promover a permanência e o êxito significa olhar para a realidade destes sujeitos e das relações que estabelecem na (e com a) instituição. Aqui, optamos por olhar para as estudantes mulheres do ensino médio integrado, pois entendemos que as relações de gênero têm impacto no sucesso da educação profissional das jovens, especialmente – mas não somente – daquelas matriculadas em cursos tradicionalmente tidos como masculinos.

Compreendemos as relações de gênero a partir de uma perspectiva feminista interseccional, com contribuições cruciais do feminismo materialista. O conceito chave que norteia esta discussão é o conceito de divisão sexual do trabalho, que aponta a construção de papéis e estereótipos de gênero como parte da divisão e da hierarquização de atividades e ocupações produtivas (que produzem valor de troca), naturalizadas como masculinas, e reprodutivas (que reproduzem a mão de obra trabalhadora), naturalizadas como femininas.

Este texto está estruturado em duas partes. Inicialmente, apresentamos uma discussão teórica sobre como a temática da evasão escolar tem sido encarada tanto academicamente quanto pelas insti-

tuições de ensino, e propomos um diálogo relacionando a concepção de gênero a partir da divisão sexual do trabalho com as formas específicas como as jovens estudantes são afetadas em sua trajetória na educação profissional. Em seguida, apresentamos e discutimos um recorte dos resultados da pesquisa “Relações de poder e divisão sexual do trabalho na formação de jovens mulheres: pesquisa exploratória *multicampi* no IFRS”, que busca observar como as relações de gênero, em interação com raça, classe e outros marcadores sociais, atuam na trajetória educacional das estudantes do Ensino Médio Integrado dos *campi* Restinga e Ibirubá, afetando concretamente e subjetivamente a formação das jovens.

A pesquisa foi realizada com estudantes mulheres dos cursos de Eletrônica, Informática e Lazer (*Campus* Restinga), e Agropecuária, Mecânica e Informática (*Campus* Ibirubá), utilizando um questionário online com questões abertas e fechadas. A maior parte dos cursos pesquisados estão relacionados ao trabalho produtivo, socialmente valorizado e vinculado historicamente ao gênero masculino, exceto pelo curso de Lazer, atrelado ao cuidado e relacionado ao trabalho reprodutivo. Para aprofundar a discussão, usamos também um recorte dos dados do Diagnóstico Discente do IFRS realizado em 2019.

Assim, os objetivos do capítulo estão centrados em descrever e analisar as dificuldades vivenciadas pelas meninas para permanecer nos cursos, questionando a qualidade de sua permanência na instituição, bem como analisar os entraves no acesso das jovens ao conhecimento técnico de suas áreas de estudo e como eles podem impactar sua formação e, conseqüentemente, sua futura atuação profissional. Buscamos também observar os fatores apontados pelas jovens que favorecem a permanência e a conclusão exitosa de sua formação e apontar possibilidades de enfrentamento à problemática posta.

PERMANÊNCIA, ÊXITO E GÊNERO EM QUESTÃO

Problemáticas do enfrentamento à evasão escolar no ensino técnico e a divisão sexual do trabalho

A problemática da evasão e da retenção escolar é realidade nas instituições federais de educação, conforme mostra Ramos Neto (2019) ao analisar os dados do relatório de auditoria da rede federal do Tribunal de Contas da União. Esse relatório apontou “problemas nos Institutos Federais em relação à evasão e permanência, quando foi constatada taxa de conclusão de apenas 31,4% de estudantes de cursos técnicos subsequentes e 46,8% dos técnicos integrados em 2012” (RAMOS NETO, 2019, p. 8), de modo que o texto recomendava a elaboração de planos estratégicos para a promoção da permanência e do êxito nestas instituições.

Já nos anos 1980, Patto (1988) questionava a maneira como as pesquisas sobre evasão escolar eram realizadas, afirmando que o assunto exige novas indagações sobre o fenômeno que sejam fiéis às necessidades da realidade escolar. Ramos Neto (2019), ao analisar os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos Institutos Federais (IFs), faz uma crítica à forma universalizante como as questões relativas à retenção e à evasão são abordadas nos planos e problematiza a concepção de que evadir é sinônimo de desistir de estudar – observação especialmente importante quando se trata dos cursos integrados, já que na maioria dos casos os/as estudantes não deixam de estudar, mas migram para o ensino médio regular (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013).

Ramos Neto (2019) problematiza ainda o senso comum que costuma conceber a escola pública brasileira como lugar da evasão escolar e levanta a hipótese de que “houve uma transposição do discurso que explica o fracasso escolar como fracasso da escola pública brasileira para explicar automaticamente a evasão escolar nos Institutos Federais” (p. 11). Ou seja, se já é problemático o senso comum vigente sobre a questão da evasão, é ainda mais questionável transplantar acriticamente para os IFs essas explicações, pois existem particularidades do ensino médio técnico em relação ao ensino médio regular em vários aspectos. O fato de promover uma educação de nível médio integrada a uma educação técnica e profissional é um marcador crucial dessa diferença, e faz com que problemáticas do mundo do trabalho (como é o caso das relações entre gênero, foco de nosso estudo) apareçam de forma mais contundente nesse nível de ensino. Também existe uma tendência de atribuir o fracasso escolar às condições socioeconômicas dos estudantes e suas famílias. Diversos/as autores e autoras, entretanto, buscam desmistificar esta questão, como Silva, Pelissari e Steimbach (2013), que indagam até que ponto a escola consegue responder às reais necessidades dos estudantes e demonstram que o maior impulsionador da desistência estudantil tende a ser a forma como a própria instituição se organiza. Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Zibenberg (2016), no IFRS *Campus* Restinga, demonstrou a dificuldade que a instituição apresenta para manter estudantes ingressantes por cota e atribui isso não a problemas inerentes aos estudantes, mas sim, à dificuldade da instituição em atuar para garantir sua permanência e seu êxito.

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS, aprovado em 2018, reconhece isso e salienta que o fracasso escolar é o “resultado da maneira como a escola recebe e exerce ação sobre os sujeitos oriundos de diferentes categorias ou classes da sociedade.” (IFRS, 2018, p. 14). O documento lista fatores quantitativos e qualitativos que interferem na permanência e no êxito estudantil. Entre

os qualitativos, estão fatores individuais (relacionados à formação prévia, interesses, motivação, vínculos familiares, situação de saúde e financeira), fatores internos à instituição (relacionados a estrutura, assistência estudantil, formação docente, gestão, questões didático-pedagógicas) e fatores externos à instituição (conjuntura política e social, oportunidades de trabalho, papel social da profissão). O Plano aponta, ainda, que o papel da instituição é delinear políticas e ações que se comprometam a “buscar medidas que contribuam com a solução ou mitigação dessas questões” (*ibid*, p. 19).

Entretanto, as medidas adotadas não podem ter caráter genérico, sob o risco de serem inócuas, devendo levar em conta as contradições e especificidades encontradas na realidade institucional. É preciso observar as contradições das políticas inclusivas, e atentar para o fato de que elas esbarram em “disposições sociais historicamente constituídas e muito atuantes nas percepções e ações dos sujeitos sociais.” (ZIBENBERG, 2016, p. 904-905). Por isso, nos propomos a discutir um desses fatores que reproduzem as contradições presentes na realidade da educação profissional: a questão da divisão sexual do trabalho e como ela cria e mantém as relações de gênero (em intersecção com raça e classe) na sociedade. Mesmo não sendo gerada no seio da instituição, ela torna-se uma problemática interna no momento em que influencia na educação das e dos estudantes.

A divisão sexual do trabalho não é apenas “a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos”, mas, mais do que isso, é “um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos” (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 599); ela cria uma hierarquização de atividades e, com isso, um sistema de gênero. Essa divisão destina prioritariamente os homens às esferas produtivas da sociedade (que produzem valor de troca, voltadas para o mercado, sendo por isso socialmente valorizadas) e as mulheres à esfera reprodutiva (tarefas de reprodução da mão-de-obra trabalhado-

ra, como o cuidado com crianças, manutenção do espaço doméstico, alimentação, entre outras, consideradas não-trabalho). (FEDERICI, 2017, KERGOAT, 2009).

A divisão sexual do trabalho não se restringe à relação e à divisão masculino/feminino, sendo imprescindível o entendimento das interseccionalidades neste debate. A classe, a raça, e outros marcadores fazem com que diferentes mulheres ocupem diferentes posições nesta divisão, sendo um exemplo disso o fato de que cada vez mais mulheres brancas de classe alta ascendem profissionalmente e, sendo ainda as responsáveis pelo cuidado familiar e doméstico, usam de seus recursos para delegar esse trabalho a mulheres pobres, geralmente negras (HIRATA; KERGOAT, 2007). Essa divisão também é responsável por formar uma concepção de “feminilidade” que busca desde cedo adequar os corpos e as subjetividades das mulheres às necessidades do trabalho doméstico, na família, e para os homens (FEDERICI, 2019), o que torna frequentemente o trabalho fora de casa uma extensão do trabalho doméstico, feito em áreas de atuação nas quais se entende que essas habilidades e disposições se encaixam perfeitamente. Se impõem às mulheres, então, a ocupação de carreiras reprodutivas, geralmente mal remuneradas e desvalorizadas, e dificuldades de inserção em carreiras ligadas ao trabalho produtivo.

É nesse cenário que nos questionamos sobre os impactos das relações de gênero na permanência e no êxito das jovens no Ensino Médio Integrado. Que dificuldades elas encontram para permanecer nos cursos, especialmente naqueles relacionados a trabalhos considerados masculinos, dominados por homens? Elas encontram entraves no seu acesso ao conhecimento técnico? Como ficam suas perspectivas enquanto futuras profissionais dessas áreas? E, não menos importante, o que as incentiva a permanecer apesar das dificuldades encontradas?

Observamos, ademais, que as pesquisas desse campo na educação profissional de nível médio têm discutido pouco como gênero se insere nesse tema. Apesar de pesquisas mostrarem que as meninas, em geral, são lidas por professores/as como mais escolarizáveis, sendo que as ditas “características femininas” as fariam mais adaptáveis às exigências escolares (TRINDADE; SOUZA, 2009; CARVALHO, 2001), essas características ganham outros sentidos quando o assunto é o ensino técnico e tecnológico. É possível entender que os meninos seriam considerados mais aptos nessa modalidade de ensino, já que é comum que docentes considerem que eles têm “mais determinação porque têm maior preocupação com a questão profissional”, “desenvolvem qualquer assunto com mais clareza” (TRINDADE; SOUZA, 2009, p. 231), e se encaixam mais facilmente no perfil do “excelente aluno” (CARVALHO, 2001, p. 561).

Há poucas pesquisas publicadas que abordem como é a experiência de mulheres em cursos técnicos tradicionalmente tidos como masculinos, mas aquelas disponíveis mostram justamente o impacto das concepções orientadas pela divisão sexual do trabalho na educação de estudantes mulheres. Oliveira (2014) verificou como as mulheres são alvo de questionamentos sobre suas capacidades físicas e intelectuais, sua adequação às ferramentas e seu pertencimento aos espaços de trabalho das áreas técnicas no Instituto Federal de Pernambuco. No mesmo instituto, Ferreira (2020) observou as dificuldades enfrentadas pelas jovens nos cursos de Construção Naval e Automação Industrial, que eram questionadas sobre a escolha do curso, sendo sua presença na área motivo de piadas, além de muitas não conseguirem concluir o curso por não encontrarem estágio. Em nossa pesquisa também observamos entraves que as estudantes enfrentam em sua busca por permanecer e ter êxito na instituição, motivados pela hierarquia de gênero imposta pela divisão sexual do trabalho, sendo necessário compreender como isso ocorre para diminuir seu impacto na experiência das estudantes no IFRS.

As meninas no ensino médio integrado: que permanência e que êxito?

Para nos aprofundarmos sobre os efeitos das relações de gênero na permanência e no êxito das estudantes dos cursos técnicos integrados, buscando também não ignorar as relações raciais e de classe, discutiremos um recorte dos resultados de uma pesquisa que visou observar se e como a divisão sexual do trabalho é percebida ao longo da formação das jovens estudantes no IFRS. A investigação utilizou uma abordagem quanti/qualitativa, por meio de um questionário eletrônico utilizando a ferramenta Formulários Google divulgado, via e-mail institucional, a todas as estudantes mulheres dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos dois *campi*.

O questionário recebeu 75 respostas (50 do *Campus* Restinga e 25 do *Campus* Ibirubá), com participação de alunas de todos os cursos técnicos integrados dos *campi* investigados. Os resultados da pesquisa mostram como as estudantes se sentem na instituição, como avaliam o tratamento dispensado a elas nas aulas das disciplinas técnicas, como se veem como futuras profissionais em suas áreas, e os elementos que as incentivam a permanecer em seus cursos. As jovens apontaram ações explícitas que reproduzem a divisão sexual do trabalho no ambiente escolar e narraram episódios de natureza simbólica que despertam nelas o sentimento de preterimento de sua formação profissional em relação à dos meninos. Para dialogar com as respostas das participantes e como forma de aprofundar o olhar sobre a realidade das estudantes e de seus colegas homens, trazemos também dados do Diagnóstico Discente do IFRS, realizado no ano de 2019.

Ao serem perguntadas diretamente se percebem diferença no tratamento das meninas e dos meninos nas aulas técnicas, 21,3% optaram por não responder devido ao ingresso no ano de

2020, 24% afirmaram nunca perceber diferenças, 18,7% declararam raramente perceber diferença, 16% disseram perceber às vezes, e um total de 20% das participantes afirmaram perceber muitas vezes ou sempre. Embora possa ser considerado expressivo o número de estudantes que afirmaram observar diferenciação por gênero com alguma frequência (36%, somando as respostas “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”), observamos nas respostas qualitativas elementos ainda mais reveladores.

As meninas que disseram notar a diferenciação de gênero às vezes, muitas vezes ou sempre apresentaram respostas nas quais identificavam nitidamente esse fenômeno, na maioria das vezes vindo de professores, como demonstram as falas: “Tanto em relação aos conteúdos quanto as aulas práticas, os professores já se direcionam diretamente aos meninos” (Estudante do Técnico em Agropecuária), “Os meninos sempre têm prioridade na hora de responder a questões e fazer as partes práticas.” (Estudante do Técnico em Mecânica), “Se torna nítido que alguns professores ficam incrédulos com a ideia de uma menina terminar um trabalho ou entender mais facilmente a matéria do que um menino.” (Estudante do Técnico em Eletrônica), “Vejo alguns professores ironizando sobre o fato de que poucas meninas estão presentes no curso de Informática” (Estudante do Técnico em Informática) e “Professores dizendo que os meninos são mais chegados a área” (Estudante do Técnico em Informática). Outras participantes, ainda, relatam sentirem-se inibidas ao responder questões ou realizar perguntas em aula. Em consequência disso, quando as meninas apresentam dificuldades, muitas vezes acabam não expressando, o que as afasta dos professores e dos conhecimentos da área técnica, afetando sua formação profissional.

Elas notam, no entanto, que outros agentes também reproduzem discriminações, como os técnicos, o que é ilustrado na fala “(...) os técnicos do laboratório dão mais credibilidade para os me-

“... quando os meninos operarem nas máquinas, eu particularmente já fui ‘retirada’ de um aparelho específico por um técnico supervisor, quando inúmeros meninos podiam operá-lo” (Estudante do Técnico em Mecânica) e mesmo seus colegas:

Eu noto o silêncio que se dá quando guris falam em comparação a quando uma guria vai expor algo. A sala ouve o que eles têm a dizer. (...) a turma em si, creio que sem se dar conta, sustenta essa ideia de fazer o silêncio quando o homem fala. Sendo trans e lida como homem também noto isso nas minhas colocações em sala (Estudante do Técnico em Lazer).

Outra estudante relata não se sentir bem no laboratório do seu curso técnico por sentir “uma pressão muito grande para tu ser genial e uma programadora incrível, e às vezes não tenho o suporte pra isso e nem me sinto tão boa assim” (Estudante do Técnico em Informática). Outros relatos das participantes trazem uma percepção de dúvida e desconfiança em relação a seu potencial e mostram como ao longo de seus cursos fatores como a “descredibilidade” em seus trabalhos ou em sua competência afetam sua autoestima enquanto profissionais. Os depoimentos expressam como a distinção de gênero é visível nas atitudes de diversos agentes, nas aulas práticas e teóricas, tomando formas mais ou menos explícitas.

Essa insegurança vivida ao longo do curso é reflexo da naturalização da divisão sexual, que é reproduzida no campo da educação. Os efeitos da divisão sexual do trabalho são percebidos desde a escolha dos cursos pelas meninas (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017), que tendem a interiorizar que em certas áreas do conhecimento elas seriam menos capazes de aprender, o que é continuamente reforçado no discurso educacional, já que “as relações de gênero no âmbito da escola naturalizam, sexualizam e generificam os campos de conhecimento, por isso, os interesses, as escolhas, os saberes e as práticas vão sendo generificados” (p. 56). Quando, ainda assim, elas escolhem carreiras ligadas à ciência e à tecnologia, essa percepção persiste ao

longo de toda a sua formação e atuação, caracterizando uma “inclusão subalterna das mulheres nas ciências” (LIMA, 2008, p. 119). Como afirmam Brito, Pavani e Lima Jr. (2015), as mulheres passam a ser incluídas em campos considerados tipicamente masculinos, mas a marca dessa inclusão é a “segregação, com interdição ou desestímulo ao acesso feminino a certas áreas do conhecimento e profissões” (p. 36).

Essa inclusão segregada parece ter efeitos na forma como as meninas avaliam a educação que lhes é oferecida. Observando as respostas de estudantes dos cursos integrados dos *campi* Ibirubá e Restinga ao Diagnóstico Discente, notamos que, dos meninos, 66,7% do *campus* Restinga e 74,3% do *campus* Ibirubá afirmam que seu curso atende às expectativas que tinham antes de entrar, enquanto apenas 47,5% das meninas do *Campus* Restinga e 58,5% de Ibirubá avaliam dessa forma. As meninas também relatam menor grau de facilidade com os conteúdos trabalhados em aula (14,8% das meninas da Restinga e 4,9% de Ibirubá consideram que têm facilidade, contra 40% dos meninos da Restinga e 29,7% dos de Ibirubá) e maior dificuldade para manter suas notas na média, especialmente em algumas disciplinas (65,6% das meninas da Restinga e 73,2% de Ibirubá, contra 40% dos meninos da Restinga e 56,8% dos meninos de Ibirubá). Ou seja, não é difícil imaginar que as dificuldades encontradas, as dúvidas sobre sua capacidade e seu pertencimento ao curso tenham efeito na avaliação das jovens sobre o quanto os cursos atendem suas expectativas e na identificação de maiores dificuldades na sua aprendizagem.

Mesmo as participantes que afirmaram nunca ou raramente perceber algum tipo de distinção de gênero nos *campi* também citaram situações em que identificaram algo nesse sentido, mesmo que de forma difusa: “Já percebi que alguns professores têm mais facilidade de falar sobre a área com meninos, mas no geral isso não acontece e não percebo nenhuma diferença” (Estudante do Técnico em Informática), “São coisas mínimas, mas que incomodam um pouco” (Técnico

em Eletrônica), e “Sinto que na verdade, as meninas às vezes tendem a ter mais medo de expressar suas opiniões ou comentar nas aulas técnicas.” (Técnico em Informática). Logo, mesmo entre as estudantes que interpretam o fenômeno como raro ou “mínimo”, há a percepção de que ele existe, e o grau de identificação ou incômodo pode estar relacionado com uma maior ou menor internalização da forma naturalizada como a divisão sexual do trabalho opera em todas as esferas da sociedade. Afinal, ela está calcada no discurso biologizante e, por isso, tende a ser interpretada como a ordenação natural e esperada dos comportamentos.

Também notamos estes dois aspectos quando pedimos às participantes que falassem sobre suas experiências de estágio: de um lado, a clara observação de como a divisão do trabalho entre homens e mulheres dificulta sua atuação na área técnica, e de outro, a naturalização desse impacto. Uma estudante do curso de mecânica que disse sempre notar diferenciação de gênero nas tarefas durante o estágio relatou que, ao entrar na empresa, um colega foi direto para o setor de montagem/solda enquanto ela ficou incumbida de contar o tempo que os soldadores levavam para concluir a montagem das peças. Outra estudante relatou fazer atividade similar, já que, durante seu período de estágio, sua tarefa era “alcançar coisas” e na maior parte do tempo passava apenas observando a atividade dos colegas. Essa estudante, entretanto, disse raramente achar que o gênero influenciava na atribuição das tarefas. É notável, então, que o fenômeno está presente desde a primeira experiência profissional como técnicas das jovens mulheres do IFRS – mesmo que por vezes não seja notado – e esse contato primário pode ser determinante para a expectativa das estudantes sobre o mercado de trabalho e para sua permanência no curso e na área técnica. Além do gênero, uma estudante observou como a questão racial dividia a ocupação dos cargos na empresa em que fez estágio: “Os cargos de chefia são 100% preenchidos com pessoas brancas e na produção a maioria

são não brancas” (Estudante do Técnico em Mecânica), o que impõe mais percalços ainda na trajetória das estudantes negras.

Ao longo da investigação percebeu-se que a divisão sexual do trabalho está presente em todos os cursos da esfera produtiva, ou seja, atrelados à figura masculina, afetando as perspectivas das jovens enquanto futuras profissionais da área escolhida. No entanto, no caso de Lazer, essa divisão mostra-se de maneira diversa por ser uma área relacionada ao cuidado e atrelada à esfera reprodutiva. As estudantes de Lazer relataram o quanto se sentem invisibilizadas em sala de aula, e como existe o entendimento de que suas habilidades com a área seriam “naturais”: “(...) quando vê, no caso do lazer, a problemática seja a diferença de cobrança entre os gêneros. tipo, ‘tudo bem o fulaninho não saber aplicar atividade tal com crianças, porque ele é homem e não tem a necessidade de saber’” (Estudante do Técnico em Lazer).

Quando questionadas sobre suas expectativas após o término do curso, grande parte das estudantes pretende se voltar para uma área diferente do seu curso técnico, seja fazendo faculdade (49,3%) ou buscando emprego (18,7%), o que se justifica quando elas falam sobre como percebem o mercado de trabalho. Como mostra o relato de uma estudante negra, essa percepção engloba não apenas gênero, mas também raça: “Não enxergo pessoas parecidas comigo tanto na escola quanto no meio profissional, quando vamos em feiras a única representação feminina é uma mulher objetificada para atrair os homens do agronegócio” (Estudante do Técnico em Agropecuária). A pouca representatividade de gênero e racial no mercado de trabalho também é explicitada pelas jovens do Lazer, pois reparam que as mulheres “dentro do lazer são sempre colocadas para trabalhar com crianças, é uma associação automática que as pessoas fazem (...). Percebo mais pessoas brancas atuando dentro do lazer nas instituições privadas”. Os números ficam ainda mais expressivos nos dados do Diagnóstico Discente: as respostas dos meninos, quando questionados se pre-

tendem atuar na área de seu curso, mostram que apenas 33,9% do *Campus* Ibirubá e 42,9% do *Campus* Restinga não pretendem seguir na área, ao passo que a resposta negativa sobe para 67,7% e 68,1% entre as meninas dos *campi* Ibirubá e Restinga, respectivamente. Uma das estudantes ainda complementa que “Para uma mulher trabalhar na área de eletrônica ela terá que ter um currículo com mais qualificações em relação a de um homem para o mesmo cargo, pois irão optar sempre que possível por homens” (Estudante do Técnico em Eletrônica).

As situações enfrentadas pelas meninas mostram que faz sentido que elas, mais do que os meninos, já tenham pensado em desistir de seus cursos, afinal, como mostram Silva, Pelissari e Steimbach (2013), vislumbrar um bom futuro profissional é um fator que ajuda na permanência de estudantes de cursos técnicos. Segundo dados do Diagnóstico Discente, enquanto 64,4% e 71,6% dos meninos da Restinga e de Ibirubá nunca cogitaram a hipótese de trocar de curso, quando se trata das meninas, esse número é reduzido para 52,5% das estudantes da Restinga e para 47,6% das de Ibirubá. Quando perguntados/as se já pensaram em trocar de curso devido ao nível de exigência, no *Campus* Restinga responderam que “sim” apenas 8,9% dos meninos, enquanto 27,9% das meninas já pensaram nessa possibilidade. No *Campus* Ibirubá, esse número se aproxima mais entre meninos e meninas (20,3% e 24,4%, respectivamente), porém, como vimos, isso não significa que elas não pensem em trocar de curso, mas sim que isso parece se dever a outros motivos que não o nível de exigência. Esses dados nos mostram que existe uma influência das relações de gênero quando estudantes pensam em evadir, bem como nos fazem questionar a qualidade da permanência das meninas na instituição. Como seus relatos nos mostram, elas permanecem apesar dos percalços e da insegurança enquanto técnicas em formação. Também podemos questionar o quão exitosa é sua formação técnica neste contexto: quão bem preparadas e seguras de seu conhecimento, ou

até mesmo com que oportunidades futuras de atuação de fato, essas meninas se formam?

Diante de tantas dificuldades percebidas pelas estudantes ao longo da sua formação profissional, buscamos também compreender as características da experiência na instituição que contribuem para sua permanência. As respostas mostram que há uma série de elementos positivos, sendo os mais citados: a relação com os colegas, as amigas e o acolhimento da turma; a qualidade da educação, sobretudo do ensino médio; a possibilidade de concluir o ensino médio; a oportunidade de formação profissional para atuação no mercado de trabalho; docentes que incentivam as estudantes; experiências extracurriculares que o IFRS oferece.

No conjunto dessas respostas, alguns elementos nos chamaram a atenção: primeiro, a formação profissional apareceu menos do que o esperado, e é descrita de maneira genérica, como: “Sei que vai me trazer um bom retorno. Então pensar no futuro me faz permanecer no curso” (Estudante do Técnico em Informática) e “As amigas que fiz no *campus*, uma boa qualidade nas matérias gerais e ter uma formação técnica quando sair do EM” (Estudante do Técnico em Mecânica). Em segundo lugar, há uma constante comparação entre o IFRS e as demais escolas públicas de Ensino Médio, de modo que as estudantes destacam a qualidade do ensino na instituição nesse contraste: “A instituição em si, a rede de ensino federal por ser uma das melhores em ensino público” (Estudante do Técnico em Eletrônica); “Experiência e conhecimento. Não posso reclamar muito dos recursos do *campus* porque temos o suficiente” (Estudante do Técnico em Eletrônica). Logo, há a expectativa de que a formação técnica dê algum tipo de retorno no futuro, e é destacada a oportunidade de estar em uma escola que oferece uma educação de nível médio “melhor” do que as demais, com pouco destaque à formação técnica em si. Também se nota que por mais que a proposta institucional seja ofertar

uma formação realmente integrada entre Ensino Médio e Ensino Técnico, esta aparece como dissociada em algumas falas: “(...) eu gosto mesmo é do IF escola de ensino médio, não do IF escola técnica” (Estudante do Técnico em Agropecuária).

Por outro lado, a possibilidade de envolvimento em ações de ensino, pesquisa e extensão também têm lugar de destaque nessas respostas, assim como as relações interpessoais. Os amigos e colegas foram citados na maioria dos relatos, além de “professores que apoiam os alunos a não desistirem” (Estudante do Técnico em Informática). Além disso, foram citados os núcleos, sobretudo o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), como espaços em que as jovens se sentem à vontade. Nesse sentido, as jovens reconhecem na instituição também espaços de acolhimento, incentivo e vivências positivas, sendo isso o que as faz permanecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se um dos problemas das políticas institucionais de permanência e êxito está no fato de apresentarem um caráter universalizante, faz-se necessário olhar para os sujeitos dessas políticas de maneira particular, investigando a fundo os aspectos que dificultam a conclusão da formação de determinados grupos sociais. Analisamos a experiência de jovens mulheres no ensino técnico de nível médio com a intenção de compreender como a divisão sexual do trabalho pode se manifestar ao longo dessa formação e obtivemos respostas que lançam luz no funcionamento dessa dinâmica e no impacto dela ao longo da trajetória das estudantes que, como vimos, é percebido em algum nível pela maioria delas.

De modo geral, os resultados permitem afirmar que a divisão sexual do trabalho se apresenta de formas similares em todos os

cursos dos *campi* investigados, com exceção do Lazer, em que o fenômeno é percebido pelas estudantes, porém possui peculiaridades enquanto uma área ligada ao trabalho reprodutivo. Além disso, podemos afirmar que o tratamento dispensado às estudantes por diversos agentes impacta a formação, a avaliação do curso e sua projeção como futuras profissionais, de modo a reproduzir o discurso biogigante das capacidades humanas para o trabalho. Logo, acreditamos que o IFRS precisa olhar para as questões de gênero, levando em consideração também outros marcadores sociais (como raça e classe), para garantir a permanência e o êxito das meninas, assegurando que ao menos se sentirão aptas para atuar como técnicas na área, e colaborando também para que criem uma noção de si mais positiva enquanto futuras profissionais.

Se, de fato, reconhece-se que o IFRS precisa mitigar desigualdades sociais que impactam a formação de modo a garantir meios para o sucesso escolar, a divisão sexual do trabalho precisa receber um olhar atento da instituição, desde a formação de docentes e técnicos/as para, em primeiro lugar, perceber e, em seguida, lidar com esse fenômeno, até as relações de parceria com empresas que permitam uma experiência de estágio mais inclusiva. Além disso, nos parece que é necessário investir em elementos que fortaleçam a permanência das estudantes, como foi relatado pelas próprias participantes: a ampliação de oportunidades e o incentivo à participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo na área técnica; a promoção de espaços de socialização e convivência, já que essas relações exercem papel fundamental na experiência positiva na instituição; a manutenção e ampliação dos espaços e ações dos núcleos, como o NEPGS e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que também foram citados como importantes nessa experiência; e estratégias pedagógicas que permitam realizar, na prática, uma educação integrada entre ensino médio e ensino técnico.

O atual contexto de ataques neoliberais à educação e ao trabalho digno impacta a toda a população, porém, têm efeito ainda maior nas populações já historicamente marginalizadas, sendo o caso das mulheres, especialmente das mulheres negras, o mais atingido. Assim, em um cenário de escassez e sucateamento, são ainda mais imprescindíveis ações que atendam àquelas/es mais vulnerabilizada/os.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Carolina; PAVANI, Daniela; LIMA JR, Paulo. Mulheres na ciência: atraindo jovens mulheres para carreiras de ciência e tecnologia. *Gênero*. Niterói, v. 16, n. 1, p. 33-50, 2015.
- CARVALHO, Marília P. de. Mau aluno, boa aluna? Como professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.
- _____. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.
- FERREIRA, Danielle de F.T. Articulando gênero e raça na educação técnica de nível médio: o caso das estudantes do IFPE - Campus Ipojuca. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 65109-65121, set. 2020.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p. 595-609, set./dez. 2007.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul*. Conselho Superior, Bento Gonçalves, outubro/2018.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Diagnóstico Discente do IFRS 2019*, PROEN - Diretoria de Assuntos Estudantis, 2019. Disponível em: <<https://analytics.zoho.com/open-view/2260418000000036086>>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Héliène; SENOTIER,

Danièle (Orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

LIMA, Betina Stefanello. *Teto de vidro ou labirinto de cristal? As margens femininas das ciências*. 133f. Dissertação Mestrado em História. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Maria Roque de. *O discurso da diferença entre homens e mulheres no IFPE, Recife, século XXI*. 311 f. Tese Doutorado em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PATTO, Maria H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988.

PINTO, Érica J.S.; CARVALHO, Maria E.P. de; RABAY, Glória. As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v. 10, n. 22, p. 47-58, mai./ago. 2017.

RAMOS NETO, João O. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. *Educação em Revista*, Marília, v.20, n.2, p. 7-24, jul./dez., 2019.

SILVA, Monica R. da; PELISSARI, Lucas B; STEIMBACH, Allan A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

TRINDADE, Zeidi A.; SOUZA, Luiz G. S. Gênero e escola: reflexões sobre representações e práticas sociais. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise (orgs.) *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2009. p. 225-244.

ZIBENBERG, Igor G.S. *Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar*. 114 f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.



Parte **III**

**ATENDENDO
OS ESTUDANTES DO IFRS:
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS**



20

Daniela Rodrigues da Silva

Juliana Paz Moraes

Jullie Francine Otto Epifanio

Laura Rodrigues da Silva Viegas

Rafael Garcia da Rosa

OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA PERCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS *CAMPUS* CANOAS



RESUMO: Com o advento da pandemia da Covid-19, a educação foi um dos principais sistemas atingidos, contexto que exigiu o fechamento de escolas por tempo indeterminado. Este estudo tem por objetivo apresentar a percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS - *Campus Canoas* a respeito da aprendizagem durante as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória e descritiva, a partir de questionários *on-line* enviados para estudantes dos três Cursos Integrados do turno da tarde (Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Eletrônica). Foram considerados aspectos relacionados à saúde mental, motivação, organização e possíveis desistências, com a finalidade de levantar informações importantes visando ações futuras que possam auxiliar os estudantes da instituição. Os resultados mostram aspectos relacionados às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem na visão dos estudantes, destacando-se dentre elas a diminuição da interação entre professores e alunos como um dos prejuízos decorrentes do ensino remoto.

Palavras-chave: Educação; Covid-19; Ensino remoto; Alunos; Percepção de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em 2020 a pandemia de Covid-19 instalou-se e, com a gravidade da doença, o isolamento social foi necessário, afetando todos os âmbitos, inclusive o educacional. No caso do *campus* Canoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), as aulas ficaram suspensas por cerca de seis meses até que uma solução segura e acessível fosse tomada para o retorno das atividades pedagógicas na instituição.

Assim, planejou-se o que foi chamado de Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs) de acordo com a Resolução nº 038 publicada pela Pró-reitoria de Ensino (Proen), em 21 de agosto de 2020. Essas, referem-se a processos de ensino e aprendizagem através de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs), sendo ofertados os componentes curriculares de forma parcial ou integralmente, além de serem aproveitados para a contabilização de notas e carga horária. Tal método ainda permite que os alunos não participantes, seja por não inscrição ou desistência, possam retomar as atividades letivas de onde pararam, com o retorno do calendário acadêmico.

Devido à pandemia e ao isolamento social, danos à saúde mental e física foram surgindo, ocasionando efeitos significantes ao estilo de vida. Conforme Hall (1998), algumas consequências da privação do contato com outras pessoas podem suprimir os estímulos fundamentais do desenvolvimento cerebral. Corroborando esse pensamento, Baumeister e Leary (1995), acrescentam que a interação social é algo vital na natureza humana. Sua carência pode ocasionar danos à saúde mental e física, levando até mesmo a morte, em casos mais graves.

Desse modo, os efeitos negativos do distanciamento físico podem ser mais intensos entre os estudantes, considerando que a maioria deles encontra-se na fase da juventude (TRÓPIA *et al.*, 2019). Para

Blakemore e Mills (2014), a adolescência, particularmente, representa um período delicado para o desenvolvimento, e a interação social é fundamental nesta fase.

Além disso, Joye, Moreira e Rocha (2020), destacam que diferente do que ocorre na EaD (Educação à Distância) em que os estudantes têm um perfil andragógico, sendo assim adultos, a priori, autônomos, na educação remota, os estudantes são crianças e adolescentes que ainda estão na fase de construção de sua autonomia, demandando modelos hierárquicos diversos para além do ambiente familiar.

É importante refletir acerca da sobrecarga emocional que esses estudantes estão vivenciando. Desta forma, caracteriza-se como um dos fatores que acarretam em prejuízos no seu desempenho escolar, através da falta de entusiasmo para estudar, além da autonomia necessária para realizar o ato de aprender.

Oliveira e Souza (2020) enfatizam que “o dia a dia em sala de aula está repleto de acontecimentos significativos, não só na vida do professor, mas também na do estudante, que no ensino a distância pode ocasionar prejuízos para essa relação”. Além disso, ressaltam que “as manifestações de afeto, que muitas vezes estão presentes na relação professor-estudante, podem contribuir tanto para o aprendizado do estudante quanto para a evolução do professor como educador” (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 21).

Diante de tal cenário, os discentes estão sujeitos a diversas situações, tanto internas ou externas, que levam ao adoecimento, principalmente relacionado à saúde mental. Dessa forma, surgem desafios relacionados ao aprendizado e manuseio das TICs na modalidade APNPs, a fim de estimular os discentes na construção e busca do conhecimento e assim garantir a finalização do ano letivo.

Portanto, destaca-se a importância da reflexão a respeito das distintas realidades dos discentes, no intuito de buscar soluções mais democráticas para todos. Afinal, o atual formato da escola - sustentado pela conectividade - não se faz disponível para todos da área educacional, pois é cada vez mais perceptível as desigualdades presentes. Nessas, as famílias de baixa renda, na maioria das vezes, lutam para conseguir o sustento necessário para sobreviverem, enquanto as famílias em esferas financeiras mais favoráveis podem proporcionar condições adequadas, elitizadas e sem obstáculos para o estudo (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020, p. 142). Ainda, conforme citado pelos autores, "Não se trata aqui de ser contra o uso de tecnologias no espaço escolar, e sim de inseri-las de forma consciente para que nos auxiliem na melhoria da qualidade do ensino".

Com o início das APNPs, surge o questionamento quanto às condições para aprendizagem dos alunos, já que tanto questões escolares quanto externas - advindas da situação de pandemia - podem afetar os estudos. Sendo assim, foi levantada a seguinte pergunta a ser respondida: quais são os efeitos da pandemia da Covid-19 na percepção da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio Integrado do IFRS *Campus Canoas*?

A partir dessa questão, objetivou-se investigar a percepção da qualidade do ensino e da aprendizagem durante as APNPs em comparação com as aulas presenciais; verificar se já existem desistências das APNPs e quais são seus motivos e investigar como a saúde mental e a questão financeira afetam a aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, buscou-se levantar os possíveis impactos da pandemia a médio e longo prazo na aprendizagem dos estudantes.

Este trabalho, em sua totalidade, foi desenvolvido com as participações de uma parcela dos discentes e outra dos docentes do IFRS *Campus Canoas*, que contribuíram com suas percepções na aprendizagem dos alunos do ensino médio. Porém, no respectivo artigo,

optou-se pela abordagem das percepções dos alunos, pois trazem elementos que podem auxiliar em um melhor entendimento acerca da permanência e êxito nesse recorte temporal inédito das APNPs.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que busca relatar as características de certa população, fenômeno ou promover associações entre as variáveis, tendo como pré-requisito a padronização das técnicas na coleta de dados. Além disso, tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008).

Por sua vez, optou-se por apresentar os resultados de forma qualitativa e quantitativa, de acordo com suas características. O método qualitativo tem como finalidade um aprofundamento no estudo de um fenômeno social com uma análise estruturada da investigação (RICHARDSON, 1999). Já Pereira *et al.* (2018, p. 69), descreve a abordagem quantitativa como um método que resulta em uma quantidade conjunta de dados que são analisados a partir de estratégias matemáticas, considerando as unidades numéricas.

Escolheu-se trabalhar com dois questionários, ambos feitos pela plataforma *on-line Google Forms*, que foram enviados para os alunos através de redes sociais. Sendo o primeiro deles um pré-teste com perguntas dissertativas e de múltipla escolha, aplicado para uma amostra não-probabilística de 24 alunos - sendo dois de cada turma dos cursos integrados ao ensino médio do IFRS *campus Canoas* do turno da tarde - obtendo-se 100% das respostas dos discen-

tes da amostra. A partir do retorno alcançado foram feitas alterações e se desenvolveu o questionário oficial, o qual foi encaminhado para a totalidade do nosso público-alvo de 316 alunos.

Tais instrumentos foram escolhidos em virtude do raso conhecimento a respeito do aprendizado nas APNPs, o qual tentou ser aprofundado através dos métodos utilizados, além da identificação de futuros impactos advindos do período de pandemia. Com base nas respostas obtidas no questionário com o auxílio dos alunos da instituição, procura-se entender melhor sobre as dificuldades, limitações e peculiaridades dos discentes e suas turmas, bem como da compreensão da percepção da aprendizagem nas APNPs, permitindo, após estudo dos dados e informações obtidas, projetar um possível cenário de impactos nas percepções de aprendizagens futuras.

ANÁLISE DE DADOS

A partir da aplicação do questionário, obteve-se 80 respostas de alunos do ensino médio integrado do IFRS *campus* Canoas. Esses estão divididos da seguinte forma: 25 dos primeiros anos, 21 dos segundos anos, 24 dos terceiros e 10 estudantes dos quartos anos.

Inicialmente, os estudantes foram questionados se estavam ou não realizando as Atividades Pedagógicas Não Presenciais. A resposta de 98,8% desses foi positiva e apenas um deles não está realizando as APNPs (1,2%). Assim, essa porcentagem aparece em todas as questões aplicadas no questionário e não será citada para evitar repetições ao longo da análise. Sobre o aluno que respondeu não estar realizando as atividades no ensino remoto, foi nos relatado o motivo de sua desistência com o seguinte comentário: "Mais por questões emocionais e frustração por não conseguir organizar meu tempo e entregar todas atividades no prazo." (ESTUDANTE 1, 2021).

Buscando entender mais sobre a realidade dos alunos, esses foram inquiridos sobre disporem de condições adequadas para os estudos em suas residências. Grande parte (82,5%) respondeu que sim, porém outros 16,2% alegaram, no geral, não possuir espaços, materiais e/ou disponibilidade necessária para estudar em casa. Segundo Médici, Tatto e Leão (2020), os ambientes familiares, independentemente das condições socioeconômicas, nem sempre são ideais para a aprendizagem remota.

Prosseguindo, perguntou-se a respeito da organização frente às tarefas propostas e se estavam conseguindo manter uma rotina de estudos. A maioria, totalizando 50%, respondeu que “às vezes”, sendo seguidos por “sim” com 30% e “não” com 18,8% dos estudantes.

Sendo assim, metade (50%) dos estudantes não consegue se organizar plenamente para realizar as tarefas, mesmo com mais de 82,5% deles possuindo condições adequadas para estudar. Dessa maneira, acredita-se que as condições por parte dos alunos não são um ponto problemático para a sua organização.

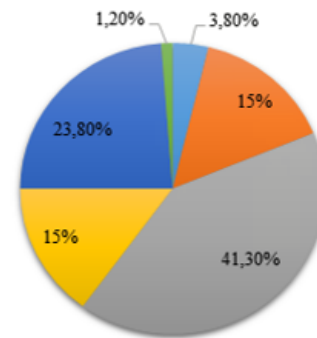
A partir disso, procurou-se encontrar possíveis causas para a interferência na percepção de aprendizagem dos alunos. Logo, os assuntos mais pessoais de cada discente foram investigados.

Visando conhecer como cada estudante avalia a sua motivação para a realização das APNPs, como indicado no gráfico 1, cerca de 41,3% dos discentes a consideram como “regular” e, em segundo lugar, com 23,8%, como “péssimo”. Segundo Knüppe (2006), a falta de ânimo em grande parte dos alunos é de alta relevância, pois a motivação é essencial para o conhecimento, visto que alunos motivados acabam por se dedicarem mais às atividades propostas.

Ressalta-se que de acordo com Camargo, Camargo e Souza (2019), há muitas definições para o termo motivação e muita discordância sobre sua natureza precisa. Todavia, no presente estudo, esse

conceito foi utilizado para indicar a realização das atividades escolares com entusiasmo e engajamento e, dessa forma, os objetivos do presente trabalho não exploraram questões culturais e sociais relacionadas à motivação dos sujeitos que participaram do estudo.

Gráfico 1 - Como está seu nível de motivação para a realização das APNPs?



■ Excelente ■ Bom ■ Regular ■ Ruim ■ Péssimo ■ Não estou participando

Fonte: Os autores.

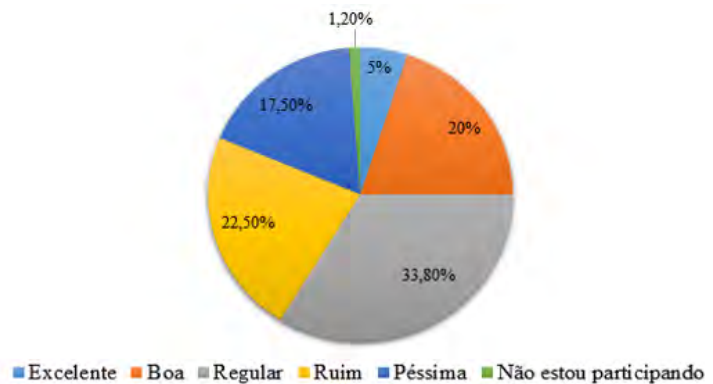
Buscou-se, também, identificar se os estudantes em algum momento cogitaram a alternativa de desistência das APNPs. Com isso, 51,2% dos discentes refletiram sobre essa possibilidade de abandonar os estudos, diferentemente de 47,5% que não pensaram em desistir. Tal desistência é pontuada por diversos alunos e pode ser exemplificada em dois relatos, sendo o primeiro: “Pensei em desistir porque não estava sentindo que estava realmente aprendendo alguma coisa e que iria acabar indo para o próximo ano sem nenhuma base.” (ESTUDANTE 2, 2021). O segundo educando trouxe o seguinte comentário: “Pensei em desistir porque acho que não estou aprendendo nada e só estou perdendo meu tempo, além de ficar estressada com professor que insiste em um ensino remoto rígido.” (ESTUDANTE 3, 2021).

Devido ao contexto vivenciado na pandemia, a sanidade mental de muitas pessoas acabou por enfrentar avarias, ocasionando efeitos

relevantes ao estilo de vida. Conforme salientado anteriormente, a falta de contato com outras pessoas pode trazer prejuízos para estímulos fundamentais do desenvolvimento cerebral dos sujeitos (HALL, 1998). Por conta disso, um dos tópicos abordados foi sobre a saúde mental dos estudantes, com o intuito de investigar como a consideravam - entendendo que abalos no bem-estar mental podem desencadear sensações de medo e tristeza, juntamente com depressão e ansiedade -, como apresentado no gráfico 2. Em suma, as respostas indicaram que 33,8% desses consideraram sua saúde mental “regular”. Porém, destaca-se que “ruim” e “péssima” somam 40%, enquanto os grupos que indicaram uma melhor condição em relação à saúde mental, classificando como excelente e boa, resultam 25%.

Acredita-se que os alunos que responderam como “regular” podem ter percepções distintas de acordo com o componente curricular e também possuir diferentes picos de motivação durante seus estudos. Essa conclusão é possível pois mais da metade dos estudantes (51,2%) consideraram, em algum momento, desistir das APNPs - relacionando-se de maneira direta às questões emocionais.

Gráfico 2 - Como você considera sua saúde mental durante a aplicação das APNPs?

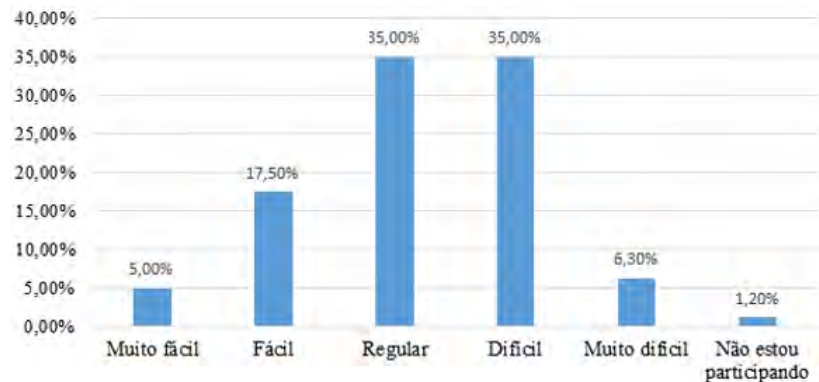


Fonte: Os autores.

Como ilustrado no gráfico 3, com intuito de compreender o posicionamento dos alunos no que se associa ao nível de dificuldade para o acompanhamento das APNPs, estabeleceu-se uma escala de 1 a 5 no qual observou-se que as respostas distribuíram-se principalmente entre as alternativas “regular” (35%) e “difícil” (35%), somando 70%. Porém, as opções “difícil” e “muito difícil” totalizaram 41,3%, enquanto as alternativas “fácil” e “muito fácil” corresponderam a 22,5% de retorno. Assim, percebe-se que a maioria dos estudantes classifica o nível de dificuldade das APNPs entre o “regular” e o “muito difícil” (76,3% das respostas). Sobre esse ponto, o estudante 4 ressaltou que:

Coloquei regular na maioria das coisas porque é uma média. Tem professores que as aulas das APNPs são tão boas quanto ou até melhores do que as presenciais. Já tem outros que as aulas deles já eram ruins presencialmente e conseguiram piorar nas APNPs. (ESTUDANTE 4, 2021).

Gráfico 3 - Como está o nível de dificuldade para o acompanhamento das APNPs?



Fonte: Os autores.

Outra questão versa sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos pelos professores para a entrega de atividades. Ao analisar as respostas dos alunos, percebe-se que a maioria é capaz de entre-

gar dentro das datas estabelecidas (62,5%), no entanto, há um percentual considerável que demanda outros tempos, totalizando 36,3% dos alunos que não conseguem cumprir os prazos total ou parcialmente. Visto isso, entende-se como necessária a flexibilização das datas de entrega, tal importância é apresentada por dois estudantes, sendo o estudante 5 (2021) qual relata que: “Mais por questões emocionais e frustração por não conseguir organizar meu tempo e entregar todas as atividades no prazo”. Sendo complementado pelo estudante 6 (2021) afirmando que: “Alguns professores estabelecem prazos muito ruins e atividades que demandam tempo demais para realizar, devido à sua dificuldade.”

Dessa maneira, conclui-se que os alunos não se sentem bem para realizar as APNPs - principalmente levando-se em conta o contexto emocional - quando comparado às aulas presenciais. As condições, em sua maioria emocionais, foram apresentadas pelos alunos em diversos momentos, como cita o relato abaixo:

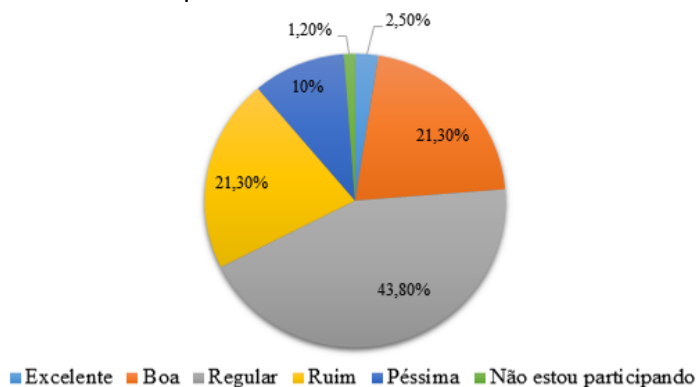
Pensei em desistir por motivos emocionais. Me sentia e ainda me sinto sobrecarregada, mesmo sendo o último módulo, eu tento me organizar, me adaptar, mas sempre fica um conteúdo ou uma matéria para trás e que eu acabo não tendo conhecimento nenhum. (ESTUDANTE 7, 2021).

Em suma, os fatores de organização, motivação e saúde mental têm relação direta com o nível de dificuldade percebido pelos alunos nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais, com um total de 70% das respostas que consideram o ensino remoto entre “regular” e “difícil”. Conseqüentemente, 36,3% dos alunos não conseguem cumprir os prazos de entrega das atividades total ou parcialmente. Tais resultados foram confirmados através das questões já abordadas, pois o nível de dificuldade das atividades afeta diretamente na motivação, na organização e na saúde mental dos alunos.

Já tendo conhecimento sobre as razões pessoais e emocionais dos estudantes, partiu-se a entender sobre as questões de ensino e aprendizagem. Dessa forma, também procurou-se relacionar as questões já abordadas com as dificuldades dos alunos.

Analisou-se a qualidade de ensino das APNPs conforme a percepção dos alunos, como visto no gráfico 4. Com 86,4% foi constatado que a maioria dos discentes avalia o ensino entre “ruim”, “regular” e “bom”, mostrando que apenas uma minoria dos estudantes avalia a qualidade de ensino pelos grupos extremos aqui indicados como “péssimo” (10%) ou “excelente” (2,5%).

Gráfico 4 - De forma geral, como você avalia a qualidade de ensino das APNPs?



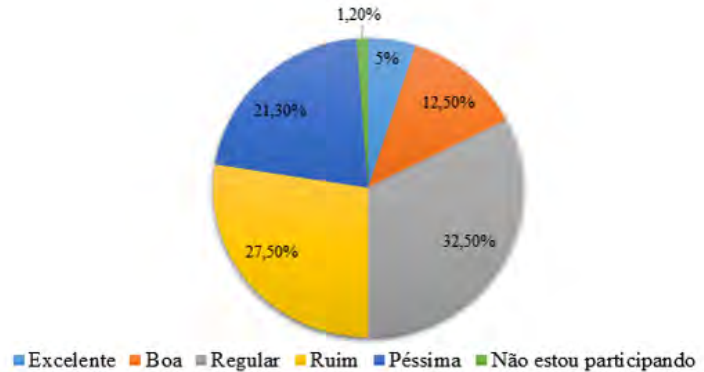
Fonte: Os autores.

De acordo com o gráfico 5, procurou-se obter a percepção da aprendizagem dos discentes. Assim, observou-se que os alunos compreendem seu aprendizado como “ruim” e “péssimo” com 48,8%, enquanto outros 32,5% o entendem como “regular”. Contudo, quando somados (81,3%) e comparados com o retorno dos estudantes em relação a qualidade de ensino, as mesmas opções totalizaram 71,5%. Se tratando das opções “boa” e “excelente”, o resultado para a per-

cepção do aprendizado foi de 17,5%, porém para a qualidade de ensino resultou em 23,8%.

Dessa forma, conclui-se que a percepção da aprendizagem apresenta resultados que indicam menor êxito quando comparados aos obtidos nas respostas sobre a percepção do ensino, por distintas razões. Entre elas estão a facilidade de encontrar e copiar respostas da internet e a preocupação com consequências futuras, conforme relatado pelo estudante 8 (2021): “Não sinto que estou aprendendo e tenho medo do reflexo disso no vestibular”. O estudante 9 (2021), por sua vez, complementa que: “Eu até faço as coisas (atividades), mas não quer dizer que eu esteja entendendo alguma coisa, já que 80% das coisas tu acha no Google”.

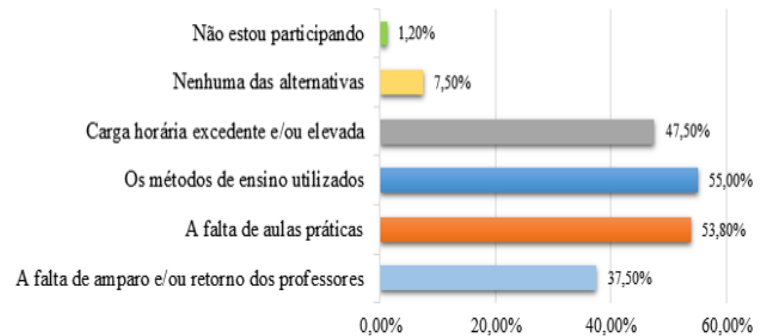
Gráfico 5 - De forma geral, como você percebe a sua aprendizagem nas APNPs?



Fonte: Os autores.

Conforme o gráfico 6, que ilustra acerca das dificuldades dos discentes, 55% indicou de maneira predominante os problemas metodológicos, a oferta excessiva de materiais para o tempo disponível (47,5%) e ainda a falta de apoio dos docentes (37,5%). Ressalta-se que nesta questão os alunos puderam selecionar mais de uma opção.

Gráfico 6 - O que tem sido mais difícil para você em seu curso?



Fonte: Os autores.

Ademais, constatou-se sugestões para melhorias das metodologias adotadas por alguns docentes, pois determinados estudantes sentem falta de diferentes métodos de ensino e/ou consideram que os já adotados não estão tendo o retorno esperado. Como exemplo de metodologia que poderia ser aderida por mais professores, destaca-se a vídeo-aula gravada pelos próprios docentes, a qual poderia auxiliar, até mesmo, na construção de um maior vínculo entre as duas partes, professor e aluno. A exemplo disso enfatiza-se a fala de um dos estudantes: “Acho que os professores poderiam, como vários já fazem, gravar seus próprios materiais, como as videoaulas, pois acho que fica mais fácil, desta forma, de aprender e estabelecer uma relação com o professor.” (ESTUDANTE 10, 2021).

Agora, do ponto de vista dos alunos, algumas técnicas propostas acabam por não funcionar, como no caso da realização de trabalhos em grupo. Tal percepção é mencionada pelo estudante: “O mais difícil para mim, e acredito que para toda a minha turma, é realizar tarefas em grupo (...).” (ESTUDANTE 11, 2021).

A carga horária excedente, também apontada por alguns alunos como a principal dificuldade, baseia-se principalmente na com-

paração com o ensino presencial e o tempo dentro da sala de aula física, conforme mencionado pelo estudante 12 (2021): “Carga horária ultrapassando o que tínhamos no presencial”. Ainda, está relacionada com a permanência quase contínua em frente ao computador, afinal, esse acaba por ser o único meio para as aulas durante o período de isolamento social e os problemas decorrentes desse excesso, como cita o estudante 13 (2021): “A falta de tempo para si mesmo. Fico mais na frente de um computador me ‘matando’ do que fazendo qualquer outra coisa para a saúde mental”.

A falta de retorno dos professores, quando abordada a questão de notas e avaliações, é outra observação relatada, como comentado por outro estudante: “Os professores poderiam mostrar as rubricas usadas nas avaliações para os alunos terem noção das suas notas e saberem se correm risco de reprovação.” (ESTUDANTE 14, 2021). Sem deixar de destacar a metodologia utilizada por docentes que frustram alguns alunos: “(...) Alguns professores ainda têm que entender que o que ‘funcionava’ presencialmente (50 minutos de aula no quadro) não funciona *on-line*.” (ESTUDANTE 15, 2021).

A partir disso, a metodologia adotada pelos docentes pode ser considerada como uma provável causa para os resultados explicitados pelos alunos em relação à percepção dos processos que envolvem o ensinar e aprender. Tal colocação se dá através do relato do estudante 16, o qual cita que muitos métodos utilizados no ensino presencial não são mais cabíveis à realidade do ensino remoto.

Por fim, entre os 80 estudantes que responderam ao questionário, apenas dois casos foram levantados de alunos que pensaram em desistir por problemas financeiros. Esses discentes relataram que consideraram abandonar os estudos durante o ensino remoto para trabalhar e ajudar a família ao invés de se dedicar às APNPs, acreditando que seria algo mais importante e útil para eles. De acordo com o estu-

dante 17 que cita: “Penso que poderia estar trabalhando e ajudando a família financeiramente durante o dia”. (ESTUDANTE 17, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da tarefa da disciplina Projeto Interdisciplinar I do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, do IFRS *campus* Canoas, os integrantes do grupo realizaram como projeto a pesquisa aqui apresentada. Destaca-se assim a relevância do estudo por se tratar de uma abordagem feita por estudantes, para estudantes; possibilitando a expressão de opiniões e sentimentos que explicitam a percepção da aprendizagem durante a ocorrência das APNPs. A partir da aprovação do trabalho e recomendação de divulgação, encontrou-se nesta publicação a oportunidade do protagonismo estudantil diante da comunidade do IFRS e, para além da instituição, entendendo que o estudante pode influenciar, também nas decisões acerca da permanência e êxito como política institucional.

A aprendizagem é percebida por grande parte dos alunos como “regular”, “ruim” e “péssima”, mesmo que as notas sejam boas, semelhantes ou até mesmo melhores do que no ensino presencial - fator esse que no momento de pandemia não pode ser utilizado como base para avaliar o real aprendizado dos alunos. Isso se deve ao fato de questões como a instabilidade da saúde mental e a forma relativa de organização para os estudos afetam os alunos durante as APNPs.

Esse formato de ensino remoto, ainda, pode ser prejudicial para a relação entre professor e aluno, sendo um ponto importante no processo de aprendizagem. Como consequência desse novo método, imposto pela circunstância pandêmica, o ato de estudar se torna algo solitário em razão da falta de colaboração entre os estudantes e o do-

cente. Isso resulta em um alto estado de falta de entusiasmo que não era comum na maioria dos alunos, como observado em seus relatos.

Nota-se através das respostas analisadas e dos relatos dos estudantes, que a saúde mental foi prejudicada. Os impactos já são visíveis - e provavelmente irão perdurar por certo tempo -, inclusive no que tange a sua rotina e na sua vida acadêmica.

Por fim, acredita-se que a investigação ampliou a compreensão do problema, especificando as diferentes razões pelas quais os alunos têm sua percepção de aprendizagem afetada pelo contexto da pandemia. Dessa forma, identificou-se de que maneira os estudantes perceberam sua aprendizagem nesse período, além de avaliar o rendimento, a qualidade do ensino e a aprendizagem das APNPs quando comparadas as aulas presenciais. Também analisou-se as desistências das APNPs e quais são seus motivos, investigando como a saúde mental e a questão financeira afetam a aprendizagem dos alunos e, finalmente, levantando os possíveis impactos da pandemia a médio e longo prazo na aprendizagem dos estudantes.

Ainda, destaca-se que os resultados obtidos com este projeto indicam a importância da continuidade e ampliação do estudo, pois como foi apontado anteriormente, as consequências da pandemia da Covid-19 na percepção da aprendizagem dos alunos do IFRS Canoas não serão apenas a curto prazo.

REFERÊNCIAS

BAUMEISTER, R. F., LEARY, M. R. *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. Psychological Bulletin*, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.

BLAKEMORE, S. J., MILLS, K. L. *Is Adolescence a Sensitive Period for Socio-cultural Processing? Annual Review of Psychology*, v. 65, p. 187-207, 2014.

CAMARGO, C. A. C. M.; FERREIRA CAMARGO, M. A.; OLIVEIRA SOUZA, V. de. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. Disponível em: <<http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

HALL, F. S. *Social deprivation of neonatal, adolescent, and adult rats has distinct neurochemical and behavioral consequences*. *Critical Reviews in Neurobiology*, v. 12, p. 129-162, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Ensino. *Resolução nº038, de 21 de agosto de 2020*. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-038-de-21-de-agosto-de-2020-aprova-o-regulamento-das-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-ifrs/>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, D. S. S. Educação a distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 2020.

KNUPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 27, p. 277-290, jun. 2006.

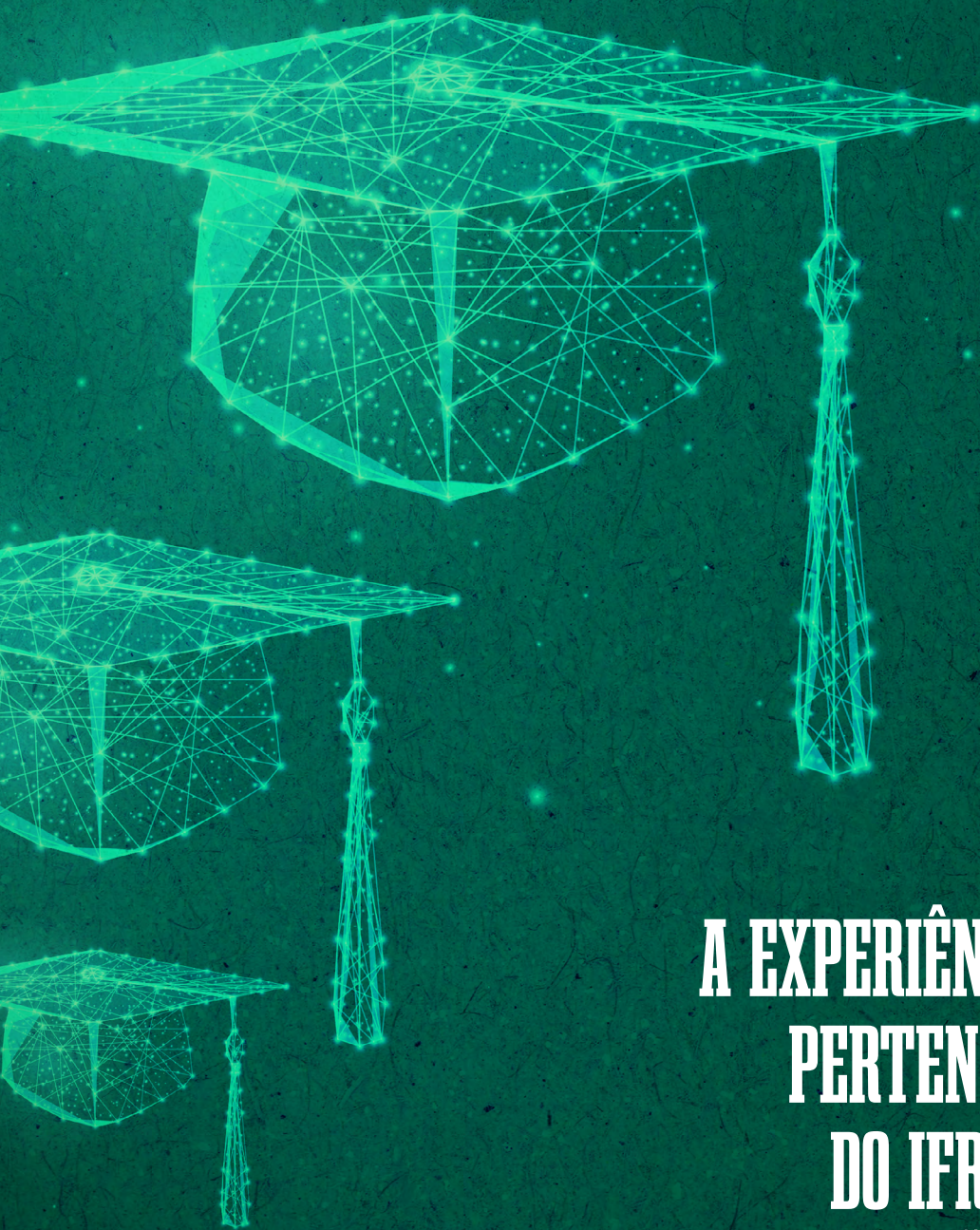
MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, [S. l.], v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em: <<http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 21, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PEREIRA, A. S. et al. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Santa Maria: 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_MetodologiaPesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 fev. 2021.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3035886/mod_resource/content/1/Texto%20-%20Pesquisa%20social.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

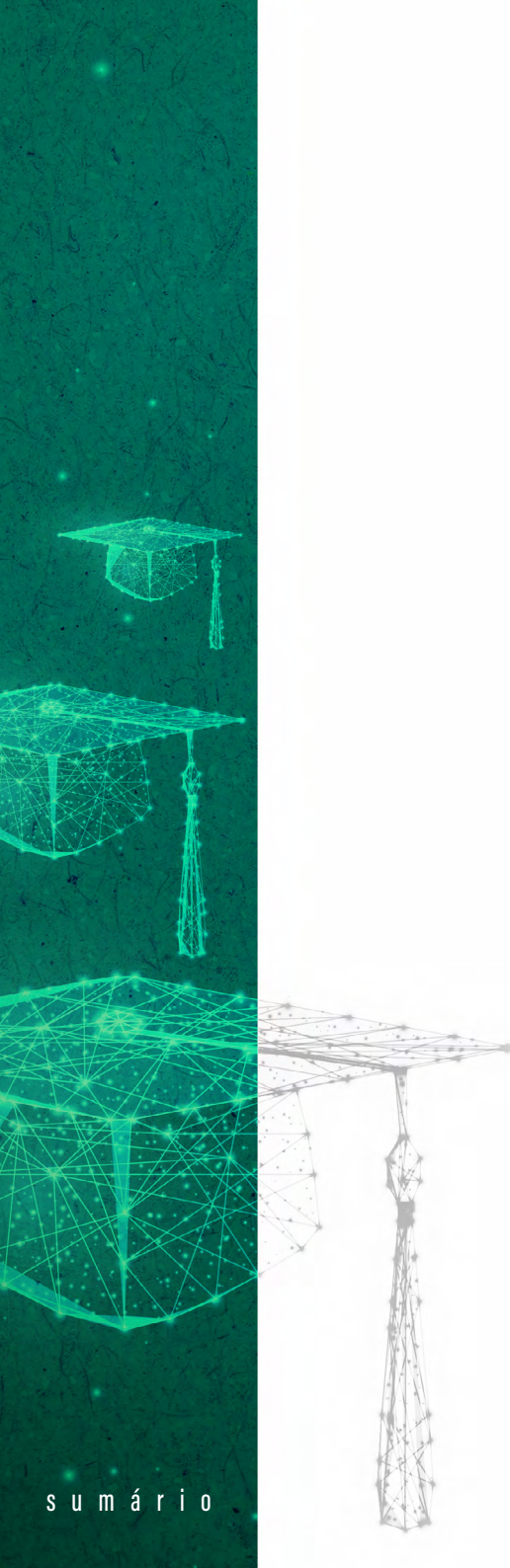
TRÓPIA, V. P. *et al.* (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das IFES*. Disponível em: <<http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2021.



21

Gabriel Silveira Pereira
Amanda Silveira Rhoden
Gabriela Bocchese Garcez
Isadora Horst Bitencourt
Rhaiany Isidoro de Oliveira
Victor de Lucena Santos

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA
PERTENCER NO CONTEXTO
DO IFRS *CAMPUS* OSÓRIO:
INTERLOCUÇÕES A PARTIR DA ATUAÇÃO
DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**



RESUMO: Este relato de experiência constitui-se pela vivência de servidores e bolsistas no Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS, desenvolvido de forma *on-line* com o Ensino Médio Integrado do *Campus* Osório. O texto apresenta o Programa e as ações desenvolvidas, refletindo sobre a importância de sua realização no contexto da pandemia. Em sua estrutura, apresentar-se-ão as motivações para sua criação, acompanhadas de reflexões à luz da Teoria Crítica e da Política de Assistência Estudantil do IFRS. Por se tratar de um Programa em andamento, os resultados parciais serão compartilhados com base na interação dos estudantes no Instagram do Programa, assim como por seus retornos na avaliação de uma das suas ações, o Ciclo de Encontros Integrados, o qual já em sua primeira atividade teve a concordância de 95% dos participantes a respeito de sua relevância para o acolhimento e a integração.

Palavras-chave: Acolhimento; Escuta; Integração; Assistência Estudantil.

INTRODUÇÃO

Entendemos que pensar a permanência e o êxito estudantil é fundamental para a efetivação da nossa proposta institucional, tendo em vista que uma instituição que tem por princípio o compromisso com a transformação social, deve estar preocupada em olhar atentamente para fatores que recorrentemente podem vir a gerar impactos na (não) formação de estudantes como também em movimentos de cancelamentos, evasões e transferências.

Sabemos que, nos últimos anos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a partir de importantes iniciativas como a criação das Comissões de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPes)⁷⁰ nos *campi*, assim como da aprovação do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS⁷¹, vem investindo em ações e possibilidades para contribuir com a permanência dos nossos estudantes, buscando tornar suas trajetórias ainda mais efetivas e repletas de significados. Mas, ainda assim, reiteramos o quão desafiador é encontrar alternativas viáveis e efetivas para que os estudantes sintam-se acolhidos e pertencentes a esta instituição.

Pensando nisso, a Assistência Estudantil do *Campus* Osório vem buscando, desde o ano de 2018, investir em projetos voltados às temáticas de permanência e êxito, tendo por fios condutores os princípios de acolhimento, escuta e integração. Assim, criamos inicialmente, os projetos de ensino Integra IF! e Nivela IF!, com os quais objetivamos respectivamente: promover a ambientação e a integração de alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado e possibilitar que os ingres-

70 Regulamentadas pela Instrução Normativa PROEN 11, de 21 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/>> .

71 Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/>> .

santes revisassem e revisitassem conteúdos escolares indispensáveis para o início de uma formação em Ensino Médio.

O Projeto de Ensino Integra IF!, que já está em sua terceira edição, possibilita uma extensão ao que seria uma recepção de estudantes, mas não limitada a ações pontuais de início de ano letivo. Assim, tem por intenção colocar os estudantes ingressantes já em diálogo com os servidores da Assistência Estudantil e com estudantes veteranos de seus cursos, a partir de uma dinâmica de “apadrinhamento” por turma, na qual cada turma ingressante recebe uma turma de terceiro ano, do mesmo turno, como anfitriã. A partir dessa interlocução, são propostos cafés de integração, diálogos sobre projetos de ensino, pesquisa e extensão, compartilhamentos de experiências e, principalmente, o vínculo entre padrinhos e apadrinhados, referências no contato e nas trocas durante toda a caminhada formativa.

O Projeto de Ensino Nivela IF!, que teve uma edição em 2018 e uma segunda em 2019, nasceu da preocupação em (re)conhecer as dificuldades encontradas pelos estudantes ao ingressarem na Instituição e avaliou, portanto, os componentes que os estudantes vinham reportando suas maiores dificuldades, a partir de relatos e observações da Assistência Estudantil, assim como de um formulário aplicado em 2017 com 255 estudantes do Ensino Médio Integrado. Assim, delineamos uma proposta de aulões no qual os ingressantes eram convidados a revisar e/ou visitar conceitos básicos fundamentais ao bom aproveitamento nos componentes curriculares, a partir de atividades com professores e de um momento sobre práticas de estudos e organização ministrado por Técnicos da Assistência Estudantil.

A experiência com os Projetos de Ensino Integra IF! e Nivela IF!, assim como com outras ações promovidas pela equipe, a exemplo do Projeto de Ensino Lidera IF!, que tinha por intenção promover o protagonismo das lideranças do Ensino Médio Integrado, com vistas a proporcionar momentos de interação e de trocas de aprendizagem,

seguiram mobilizando a equipe a pensar na criação de um Programa que pudesse concentrar algumas dessas ações e, ao mesmo tempo, potencializar o trabalho da Assistência Estudantil. Assim, em 2020, surgiu o Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS, objeto central deste relato de experiência, que foi planejado para ser desenvolvido no âmbito presencial, mas readequado na íntegra para o contexto de pandemia.

O referido Programa, o qual possibilitou a elaboração deste relato, foi idealizado com o objetivo de contribuir para a promoção de espaços de acolhimento, escuta e integração em Assistência Estudantil. Visa colaborar com o sentimento de pertencimento dos estudantes do Ensino Médio Integrado, estando intimamente relacionado à ideia de permanência e êxito; em vista de que um de seus objetivos específicos era justamente o de zelar pela permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado, a partir de propostas que colaborassem com o sentimento de pertencimento.

Este artigo, portanto, tem por objetivo relatar a experiência com o Programa Pertencer durante sua primeira edição, de setembro de 2020 a março de 2021, promovendo reflexões à luz de referenciais que, em boa parte, situam-se no campo da Teoria Crítica. No que concerne aos aspectos metodológicos, situará as ações realizadas durante o período, refletindo o alcance das mesmas a partir das observações da equipe de execução e de outras avaliações realizadas por meio de formulário, com os estudantes participantes.

O texto inicialmente fundamenta o surgimento do Programa a partir da relação com a Assistência Estudantil e a intenção das ações desenvolvidas, em diálogo com referenciais relativos ao Ensino Médio Integrado e às temáticas de acolhimento, escuta e integração. Na sequência, discorre sobre as práticas desenvolvidas e seus alcances, por intermédio das percepções da equipe de execução e de avaliações

realizadas, encaminhando-se, posteriormente, para os comentários e notas para pensar as próximas edições.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRS *CAMPUS* OSÓRIO E A ATUAÇÃO POR PROJETOS/ PROGRAMAS: IMPLICAÇÕES NA VIVÊNCIA COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A Política de Assistência Estudantil do IFRS (2013, p. 1) traz, dentre outros princípios, a “priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante”, como também prevê entre seus objetivos, “auxiliar na elaboração de propostas diferenciadas com vistas à ampliação do acesso e permanência, bem como para a diplomação qualificada dos estudantes do Instituto (2013, p. 2)”. Diante disso, entendemos que a atuação a partir de projetos potencializa e amplia o alcance do trabalho da Assistência Estudantil, em vista de que o próprio movimento de integrar estudantes à equipe propõe uma aproximação mais ativa e efetiva com o público a ser atendido.

Além disso, considerando o papel e o trabalho desenvolvido pela Assistência Estudantil no acompanhamento discente, entendemos como fundante poder contar com o olhar e a voz do estudante ao longo de todos os processos, contribuindo com o pensar e o desenvolvimento de ações adequadas às suas realidades e contextos, tendo por base suas experiências. Assim, também reforçamos a compreensão de que os estudantes ocupam um lugar fundamental “[...] na elaboração e no desenvolvimento da mudança na escola” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 141).

Nesse sentido, ainda nos situamos a partir das ideias de Arroyo (2019, p. 70), com vistas a reiterar que “nada melhor para rever nosso olhar sobre a infância, adolescência e juventude do que confrontá-lo com seu próprio olhar”. Desse modo, convidamos os nossos jovens estudantes a exercitarem o protagonismo e a ocuparem espaços de fala que efetivamente estejam abertos à escuta e à compreensão, fatores que se mostram necessários em qualquer momento e que ganham status de indispensáveis durante um período de pandemia como o que estamos vivenciando.

Ainda, evidenciamos que a atuação da Assistência Estudantil, a partir de equipe multiprofissional no contexto do ensino integrado, requer que se reconheça a importância de promover o acompanhamento estudantil, em diálogo com as realidades locais, e defendendo os princípios que orientam a proposta institucional. Assim, não há como perder de vista a concepção de ensino integrado enquanto “[...] um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras [...]” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63). Por isso, pensar em possibilidades de atuação que proponham o alcance do trabalho deste setor tão importante mostra-se fundamental, assim como investir na promoção de atuações integradas a partir de projetos/programas.

Em se tratando da criação do Programa Pertencer, o título, por si só, fundamenta sua relevância e articulação com os princípios de atuação da Assistência Estudantil, em vista de que “a necessidade de pertença representa uma motivação do ser humano para estabelecer relacionamentos intensos e duradouros, sendo isso um importante aspecto para a manutenção do bem-estar e saúde mental destes” (COELHO *et al.*, 2018, p. 139). Ainda, em entendimento aproximado, Gastal e Pilati (2016, p. 285) reiteram que “seres humanos possuem uma necessidade fundamental de pertencer a um grupo [...] de forma

que indivíduos diferem quanto à motivação pela procura de conexões sociais e o quanto valorizam ser aceitos pelas outras pessoas.”

Além disso, tendo por base as especificidades comuns à adolescência, assim como o reconhecimento de “[...] que a escola é um espaço onde os indivíduos começam a ter as relações para além da família, ou seja, passa a conviver com pessoas de diferentes raças, cor, etnia, religião, cultura” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 7); reiteramos a relevância de possibilitar vivências voltadas ao acolhimento e à promoção do sentimento de pertencimento estudantil.

Ressaltamos também que, inegavelmente, o sentir-se pertencente está condicionado a uma série de aspectos, dos quais, destacamos, neste contexto, o desenvolvimento da autonomia, atributo que nos é tão caro inclusive na proposta dos Institutos Federais. Assim, a partir dos estudos de Dalla Vecchia (2017, p. 27), orientado pelos pressupostos da obra freireana, situamos que “a autonomia tem seu solo na integração afetiva de um grupo, de um círculo de cultura, na vivência concreta do amor, da afetividade, do cuidado e da nutrição do ser cada um na troca dialogada [...]”. Desse modo, entendemos as interações e trocas proporcionadas pelo Programa enquanto possibilidades de contribuir para a autonomia e a integração estudantil, seja pela abertura promovida pela Assistência Estudantil, como também pela interlocução com diferentes estudantes.

Diante do exposto, reafirmamos a atuação por projetos/programas como possibilidade de êxito na atuação e na ampliação do trabalho da Assistência Estudantil no ensino integrado, como também ratificamos o quanto temáticas como de acolhimento e integração precisam estar presentes no cotidiano das equipes e, principalmente, na prática contínua com os estudantes. Nesse sentido, apresentamos também a proposta do Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS como uma experiência exitosa, mesmo com todos os desafios postos pelo contexto de pan-

demia e conseqüente distanciamento social. A criação do Programa também se justifica pela necessidade de auxiliar os estudantes ao longo de todas as suas trajetórias escolares, buscando tornar suas vivências mais acolhedoras e humanizadas.

PERCEPÇÕES, REFLEXÕES E RESULTADOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PROGRAMA PERTENCER

O Programa Pertencer, iniciado com a intenção de organizar diferentes ações e intervenções em Assistência Estudantil, apresentou um caráter dinâmico e flexível. Possibilitou que os próprios estudantes voluntários e bolsistas, assim como os servidores da equipe, pudessem, a partir de reuniões semanais e de interações em grupo de WhatsApp, pensar em ações alinhadas aos objetivos da proposta, ao contexto de pandemia e, principalmente, às necessidades de seguirmos em diálogo e interação com os estudantes do Ensino Médio Integrado.

Inicialmente, a equipe⁷² entendeu a importância de utilizar as Redes Sociais enquanto facilitadoras do contato com os discentes, pelo caráter instantâneo e pelo reconhecimento de que inegavelmente estavam presentes nas rotinas dos nossos estudantes. Assim, optamos por criar uma conta da Rede Social Instagram⁷³, a qual, antes de ser registrada, contou com o desenvolvimento de uma identidade visual atrativa e que contemplasse os princípios da proposta e, ao mesmo tempo, identificasse as publicações do Programa, potencializando seu alcance.

72 Ao nos referirmos à equipe do Programa, tratamos dos servidores da Assistência Estudantil que atuaram em sua execução (Assistentes de Alunos, Assistente Social, Pedagoga e Psicóloga), como também a três estudantes voluntários e duas estudantes bolsistas de 8h/semanais.

73 A conta do Programa na Rede Social Instagram pode ser encontrada como usuário @pertencer_ifrsosorio.

Em um primeiro momento, a conta passou a interagir com os estudantes a partir da proposição de dois formulários e de cards de divulgação. O primeiro formulário, intitulado “Precisa de Ajuda?”, teve a intenção de abrir mais um canal de comunicação com os estudantes e reiterar que estávamos à disposição para conversar. Assim, os estudantes tinham a possibilidade de preencher o formulário de acordo com o tema da conversa e pedir para conversar com algum membro da equipe, o qual poderia ser escolhido na caixa de seleção. Salientamos, no entanto, que a adesão dos estudantes ao formulário, embora recorrentemente divulgado, foi mínima, sendo mais frequentes contatos pelo *direct*⁷⁴ do Programa e/ou nas redes sociais pessoais de componentes da equipe.

O segundo formulário proposto, Dicas com Egressos, teve por intenção gerar interação semanal com os estudantes, a partir de um resgate de vínculo com estudantes egressos do Ensino Médio Integrado, o que se mostrou um importante fator de resgate à memória, como também de valorização de experiências e vivências. Assim, a ação consistia em contatar estudantes egressos, convidá-los a compartilharem dicas de estudos a partir do preenchimento do formulário e, por meio desse, produzir *cards* de divulgação.

Nos materiais criados, eram apresentados estes estudantes, egressos do Ensino Médio Integrado do nosso *campus*, com informações sobre o que fazem atualmente, seguidas de relatos e dicas de estudos voltados à vivência no *campus* e a processos seletivos vivenciados. Ao todo, 17 egressos contribuíram com esta ação e tiveram suas dicas compartilhadas no Instagram do Programa.

A partir do *Instagram*, também foi possível que o Programa pudesse compartilhar concepções e mensagens direcionadas à comunidade escolar, por meio de postagens temáticas específicas. Entre

74 Recurso de trocas de mensagens, de forma privada, no Instagram.

estas, destacamos uma publicação realizada no Dia da Consciência Negra, assim como mensagens de boas festas realizadas ao final do ano de 2020, durante o Natal e o Ano Novo.

Além das ações específicas realizadas pelo *Instagram*, a equipe proporcionou outras duas ações aos estudantes, sendo a primeira um Encontro com Representantes de Turmas do Ensino Médio Integrado, ocorrido em fevereiro de 2020, com vistas a possibilitar diálogos e interações, a partir das vivências dos estudantes no contexto de pandemia e discutir impressões a respeito da oferta das Atividades Pedagógicas Não Presenciais que vinham sendo desenvolvidas. A reunião, *on-line*, promovida pelo *Google Meet*, recebeu representantes de nove, das dezesseis turmas convidadas, com representações dos cursos de Administração e Informática dos quatro anos do Ensino Médio Integrado, constituindo-se como um espaço rico em reflexões e contribuições para a avaliação do andamento das práticas.

Por fim, o Programa culminou suas ações da primeira edição com a criação do “Ciclo de Encontros Integrados do Programa Pertencer: dialogando sobre experiências e práticas afetivas no *Campus Osório*”, uma ação colaborativa entre projetos desenvolvidos no IFRS *Campus Osório* e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), visando criar espaços de escuta e reflexão com os estudantes da Instituição. A proposta teve por eixo central a discussão de temas como acolhimento, bem-estar, integração, interação e saúde, com o objetivo de proporcionar momentos de trocas e reflexões carregados de sensibilidade e exercício empático.

O Ciclo, composto por três rodas de conversas, realizadas durante o mês de março de 2021, por *Google Meet*, recebeu a inscrição de trinta e um estudantes e teve a participação ativa de vinte e seis, contando também com a participação de servidores e estudantes bolsistas de projetos convidados para participarem das falas e me-

diacões. Assim, com a colaboração do NAPNE e dos projetos Saúde no IFRS Osório, Por um IF de Afetos e Programa + Educação Física, foram realizadas as Rodas de Conversa intituladas:

- Vivenciando a inclusão no Ensino Médio Integrado: experiências e práticas acolhedoras;
- A importância do acolhimento no Ensino Médio Integrado e os desafios de ingressar em uma nova instituição; e
- Qualidade de vida em tempos de pandemia.

A partir da vivência neste último evento, podemos dizer que o Programa, de alguma forma, conseguiu contribuir para a interação dos estudantes, assim como para o seu acolhimento. Além disso, por meio de formulário de avaliação, podemos já a partir da avaliação da primeira roda de conversa, perceber que sua proposta, assim como a do encontro são relevantes para a integração e o acolhimento estudantil no Ensino Médio Integrado, sendo que mais de 95% dos presentes acenaram para a concordância parcial ou integral à afirmação de relevância. Cabe evidenciar que este dado, inclusive, chegou a 100% na avaliação da segunda e da terceira roda de conversa e foi ratificado na avaliação final, em questão discursiva.

Além disso, entre os comentários recebidos nesta primeira iniciativa, não foram reportadas quaisquer sugestões de adequações, apenas reflexões motivadoras e ressaltando a importância da ação, entre as quais selecionamos as duas mensagens a seguir, reproduzidas na íntegra, após a realização da primeira roda de conversa:

Estudante A⁷⁵: Encontro extremamente importante. É sempre bom conhecer a maneira que o IF desenvolveu de aco-

75 Com vistas a preservarmos a identidade dos estudantes que realizaram os comentários, optamos por utilizar códigos de identificação de A a F para apresentarem suas opiniões. Os comentários são oriundos das avaliações finais de cada roda de conversa do Ciclo de Encontros Integrados, preenchidos a partir de formulário on-line. Foram realizados por seis participantes diferentes e reproduzidos na íntegra neste texto.

lher e incluir todos os alunos (que cada ano evolui mais) nas aulas, projetos e eventos. Saber da capacitação dos profissionais e a maneira que se importam com a inclusão de todos é incrível. Amei a contribuição dos egressos e alunos do IF e espero que os próximos encontros continuem com estes relatos de reflexão e interação.

Estudante B: Adorei o encontro de hoje! Me provocou reflexões que eu nunca tinha parado para pensar, como por exemplo a descrição visual que fizeram sobre suas aparências. Fiquei também, confesso, com um pouco de inveja dos outros por seus relatos e experiências, pois sou do primeiro ano e não tive oportunidade de conhecer nem metade do que o IFRS tem a oferecer.

A segunda roda de conversa também ocupou um papel importante na divulgação do trabalho desenvolvido pela Assistência Estudantil e possibilitou que dialogássemos sobre acolhimento e desafios de ingressar em uma nova instituição. Também foi um espaço no qual estudantes ingressantes puderam conhecer mais sobre o IFRS e a importância do protagonismo estudantil. Deste encontro, compartilhamos também duas das avaliações:

Estudante C: Gostei bastante desta roda de conversa!! Como aluna do primeiro ano, achei super interessante o acolhimento proporcionado. Obrigada!!.

Estudante D: Foi muito gostoso rever fotos e momentos vividos no IF, acabei me emocionando escutando o relato de todos. O espaço de fala que vocês abriram nas duas reuniões nos fez sentir acolhidos e isso é muito importante nesse momento. Obrigada pelo encontro de hoje.

Enquanto os dois primeiros encontros possibilitaram um resgate às memórias do *Campus Osório* e das práticas de acolhimento, o terceiro momento surgiu enquanto uma oportunidade de pensarmos o contexto da pandemia e suas implicações no cotidiano, partindo de reflexões voltadas à qualidade de vida. Constituiu-se enquanto um dos momentos de maior interação entre os estudantes, pelo diálogo aberto

e por contar também com a mediação de uma psicóloga social da rede municipal de Osório, integrante do Projeto Saúde no IFRS Osório. Entre os comentários deste último encontro, destacamos os seguintes:

Estudante E: É muito bom ver as opiniões, visões e experiências de outras pessoas sobre esse atual momento que vivemos, sendo professor, servidor ou aluno. Assim nos sentimos mais unidos.

Estudante F: Me identifiquei com grande parte dos alunos, e saber que não sou só eu que passo por essas situações me motivam muito a continuar dando o meu melhor. Considero essas atividades extremamente importantes, estou conhecendo um IF completamente diferente agora por meio desses encontros.

Diante do exposto, reiteramos que embora o contexto de pandemia não tenha possibilitado uma interação mais aproximada com os estudantes, exigindo que o Programa fosse constituído totalmente a distância, cada prática desenvolvida, na avaliação da equipe, ocupou um papel fundamental no diálogo e na interação com o corpo discente. Nesse sentido, pontuamos que, até mesmo o Formulário “Precisa de Ajuda”, que praticamente não contou com a adesão de estudantes, possibilitou que a equipe se mostrasse aberta ao diálogo e à disposição para bem acolher a cada estudante que solicitasse.

NOTAS PARA PENSAR AS PRÓXIMAS EDIÇÕES

Embora ainda em sua primeira edição, o Programa Pertencer, na compreensão da equipe de execução, já garantiu espaço e (re)conhecimento entre os estudantes do Ensino Médio Integrado. Acreditamos, ainda, que sua constituição durante o contexto de pandemia também se mostrou como um aspecto potencial, em vista de que as ações e interlocuções tiveram de ser desenvolvidas em um contexto atípico, mas ainda assim alcançando resultados significativos.

Em se tratando dos impactos do Programa para a atuação da Assistência Estudantil, reiteramos a perspectiva de atuação adotada pela equipe do *Campus*, no sentido de estar sempre predisposta a desenvolver ações que venham a contribuir com o desenvolvimento estudantil e com sua permanência na Instituição.

Vemos também que a dinâmica de pensar e produzir ações coletivamente, tendo por base percepções dos estudantes e dos servidores da equipe, mostrou-se extremamente significativa. Mas, ainda assim, entendemos que, a partir das próximas edições, começaremos a perceber, de fato, as ações que vieram para ficar, como também aquelas que precisarão ser repaginadas e/ou suspensas, a fim de que outros exercícios de interação, acolhimento, escuta e integração possam ser desenvolvidos no *Campus Osório*.

Salientamos, por fim, que os resultados obtidos pelas ações do Programa apenas foram alcançados de forma exitosa por conta da dedicação de um grupo de estudantes e servidores que esteve atuando ativamente durante os sete meses que são relatados neste texto, com a utilização contínua de grupos de *WhatsApp*, além da realização de reuniões semanais durante todo o período de execução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base a experiência com a primeira edição do Programa Pertencer, assim como o reconhecimento dos princípios orientadores da proposta do IFRS, vemos que o Programa não somente pôde exercitar o conceito de formação humana integral, a partir de interlocuções fundamentais às trajetórias estudantis, como também produziu tentativas de contatos, diálogos e trocas com os estudantes, abrindo espaços para conversações e, conseqüentemente, buscando

alternativas de acolhimento. Neste sentido, reiteramos a proposta enquanto um conjunto de ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes, assim como precursora de novas iniciativas.

Salientamos que, ao possibilitar que os estudantes se sentissem bem e acolhidos, mesmo com todos os desafios presentes na trajetória escolar, como também apresentados pelo contexto de pandemia, o Programa reiterou a compreensão de que a constituição de canais de escuta e interação se mostram fundantes para o desenvolvimento dos estudantes e para a consolidação de suas trajetórias na Instituição.

Compartilhamos, por fim, que a Assistência Estudantil, por conta da proximidade com os estudantes, assim como pela valorização do trabalho integrado da equipe multiprofissional com os diferentes Núcleos e espaços institucionais, manifesta-se como um canal fundamental, não somente de escuta dos estudantes, como também de promoção de espaços de acolhimento e de promoção de vivências afetivas, com a intenção de colaborar com o sentimento de pertencimento e contribuir para a permanência e o êxito estudantil.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

COELHO, Gabriel Lins de Holanda *et al.* Escala de Necessidade de Pertença: Evidências de Qualidade Psicométrica. *Psico-USF* [online]. 2018, vol.23, n.1, p.139-150. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712018000100139&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 16 mar. 2021.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. Afetividade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GASTAL, Camila Azevedo; PILATI, Ronaldo. Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade. *Psico-USF*, Itatiba, v. 21, n. 2, p. 285-292, Ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000200285&lng=en&nrm=i-so>. Acesso em: 16 mar. 2021.

IFRS. *Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*. Bento Gonçalves, 2013. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/ANEXO-1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínéz. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 137-152.

SILVA, Luiz Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência*. Goiânia, v. 5, n. 2, p. 6 – 23. dez. 2014. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

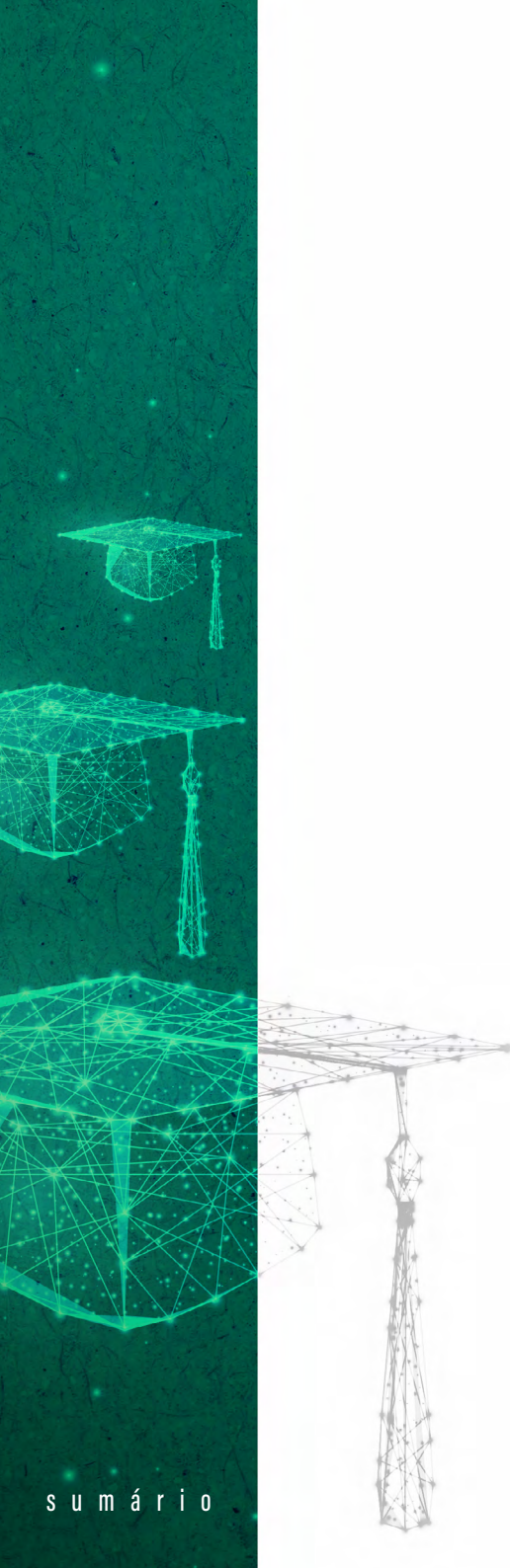


22

Leila de Almeida Castillo

Naiara Greice Soares

**A MONITORIA COMO FERRAMENTA
PARA A PERMANÊNCIA E PARA O ÊXITO
DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS:
UMA EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**



RESUMO: Apresentamos a experiência vivenciada no Napne do *Campus* Canoas, a partir do atendimento de monitoria a pessoas com necessidades educacionais específicas (PNEEs), entendido como um importante recurso de permanência e de êxito, principalmente na conjuntura atual de ensino remoto, por conta da pandemia de Covid-19. Trazemos para discussão a importância da monitoria como ação efetiva de permanência e de êxito, dialogando com as ações atuais do Napne, especialmente no que tange a promover e consolidar a inclusão, acompanhando as PNEEs e a interação com outros/as estudantes. Por intermédio da monitoria, foi possível estabelecer contato permanente entre instituição/família/estudante, fortalecendo vínculos e contribuindo para o sucesso na aprendizagem. O relato dessa experiência no *Campus* Canoas também propiciou reflexões sobre a institucionalização permanente da monitoria, devido à sua importância como mais um elemento no combate à evasão escolar e à exclusão social.

Palavras-chave: Inclusão; Monitoria; Napne; Permanência e Êxito.

CONHECENDO O TEMA

Será necessário, para falar em permanência e êxito, compreender a razão institucional dos Institutos Federais desde a sua criação, juntamente às ações, normas e resoluções construídas, em especial no IFRS, para dar conta de um processo histórico de exclusão de vulneráveis no âmbito da educação brasileira.

O Napne⁷⁶ (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) vem trabalhando, em esforço coletivo, para que, principalmente durante o período de trabalho remoto e das atividades acontecendo em forma de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP⁷⁷s), não haja motivos além dos que já são conhecidos no cotidiano estudantil para aumentar ou potencializar a exclusão.

As APNPs de caráter optativo aos/às estudantes, conforme apresentado na Resolução nº 38/2020⁷⁸, para além da aprendizagem, surgem na expectativa de aproximar e de manter o vínculo entre estudantes e professores/as. Configuram-se, neste contexto, pelo uso de tecnologias digitais de informação e de comunicação. Diante desta nova realidade, muitos questionamentos surgiram, principalmente relacionados à forma como essas atividades seriam conduzidas e colocadas em prática aos/às estudantes público-alvo do Napne, efetivando seu envolvimento, participação e permanência na instituição, êxito na

76 Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS - Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014- Art.1º Parágrafo único. Consideram-se pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem.

77 APNP (Atividade Pedagógica Não Presencial) foi a forma aprovada no Conselho Superior do IFRS para manter o vínculo estudante/instituição durante o período de vigência do trancamento do calendário acadêmico, em função da pandemia provocada pela Covid-19, desde março de 2020.

78 Resolução nº 38/2020 - IFRS dispõe sobre o Regulamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais.

aprendizagem e, ainda, como poderiam aproximar e auxiliar estudantes que necessitam de um atendimento mais específico e sistematizado.

Em vista disso, lançamo-nos na experiência desafiadora da monitoria⁷⁹ e, ao tomarmos conhecimento do Edital nº 56/2020 do IFRS, o qual propõe a escrita de um relato prático acerca da temática permanência e êxito, imediatamente pensamos em escrever nossa vivência em tempos de pandemia. O edital⁸⁰ de monitoria é um expediente em uso no *Campus* Canoas desde 2011 e que, de uma forma muito prática e funcional, estabelece uma reserva de recurso financeiro para que docentes promovam a escolha de estudantes, com o intuito de auxiliar nos processos de aprendizagem; sendo monitores e monitoras dos componentes curriculares.

Em 2020, considerando um cenário atípico, com atividades pedagógicas sendo ofertadas virtualmente por conta da pandemia, viu-se a possibilidade de buscar monitores/as para atender aos/às estudantes, pois o ensino remoto poderia se apresentar como uma dificuldade a mais na compreensão e na aprendizagem. O Napne, ciente de suas atribuições relativas ao plano da inclusão e, junto a isso, atuando como fator decisivo na redução efetiva dos processos de exclusão, reivindicou à Coordenação de Ensino, por intermédio de uma professora ligada ao Núcleo, oito (8) horas de monitoria para atender aos/às estudantes vinculados/as ao Núcleo. A opção, como critério para a seleção, foi buscar um/a estudante do curso de licenciatura em matemática, pois serviria, também, como uma experiência na caminhada desse/a estudante em preparação à docência.

A proposta de monitoria, junto ao edital do *campus*, apresenta uma metodologia de trabalho que, por se tratar de um procedimento inédito, algumas mudanças e ajustes se fizeram necessários

79 Edital nº 18, de 05 de outubro de 2020, que trata do Programa de Monitoria 2020.

80 Conforme pesquisa no site do IFRS *Campus* Canoas, o primeiro registro é do Edital nº 12/2011, que trata do Programa de Monitoria Acadêmica 2011.

no decorrer do processo. Como a monitoria objetiva o atendimento ao/à estudante em um componente curricular específico, a inserção da monitora ocorreu em inúmeros momentos, inter-relacionando as áreas do conhecimento, tanto na educação básica quanto na parte técnica do curso.

O contato semanal com os estudantes atendidos preconiza uma rotina de agenda com horários fixos, combinações de tarefas, encontros com a professora orientadora, reuniões periódicas com o Napne e com a família, bem como os demais atendimentos ao estudante. A monitora, sempre que perceber a necessidade, fará o contato entre a família e o *campus*⁸¹ e entre o atendimento externo⁸² do estudante e o *campus*. E, em seguida, organiza-se um encontro virtual para dirimir possíveis questões que venham a atrapalhar e/ou impedir a compreensão do estudante.

Foram definidas e detalhadas quais seriam as atividades que o/a monitor/a estaria desempenhando, a saber: contato periódico com os/as estudantes/as selecionados/as para o atendimento; acompanhamento, sempre que possível, aos atendimentos individualizados oferecidos pelos/as professores/as; contato semanal com a orientadora; participação em encontros síncronos com a orientadora e o/a estudante monitorado/a; comparecimento, sempre que possível, aos encontros de formação oferecidos pelo Napne; auxílio na organização, nos horários das atividades de estudo e na realização de tarefas, dentre outros. Deixou-se sempre claro que o/a monitor/a seria um/a mediador/a entre o/a estudante com necessidade educacional específica e os/as outros/as monitores/as e professores/as, no que tange ao apoio pedagógico.

81 A ideia aqui é compreender que o *campus* é a referência institucional que o estudante atendido tem junto ao Programa de Monitoria, através de sua orientadora, o Napne e ainda conforme a necessidade de intervenção, podendo contar com a participação da coordenação de curso, dos setores de Assistência Estudantil e Pedagógico.

82 É o atendimento especializado que o estudante realiza fora do âmbito institucional (ex.: psicólogo/a, terapeuta ocupacional, psicopedagogo/a).

A seleção ocorreu de forma *on-line* e o foco da entrevista se deu em torno do conhecimento do/a candidato/a estudante em relação às PNEEs, suas experiências e o conhecimento do trabalho desenvolvido pelo Napne. Encerrados os prazos do edital, definiu-se quem seriam os/as estudantes atendidos/as pela monitoria.

A seguir, apresentamos o relato e as nossas ponderações sobre essa experiência, organizados da seguinte forma: “A experiência da Monitoria”, que se subdivide em “Programa de Monitoria na visão dos envolvidos” e “O desafio de estabelecer vínculos sem o contato presencial” e finalizamos os apontamentos com “Pontos para reflexão”.

A EXPERIÊNCIA DA MONITORIA

Em um dos encontros do Napne definimos, junto à professora orientadora do Programa de Monitoria, que faríamos uma reunião com os dois estudantes que seriam contemplados, com o intuito de apresentar quem foi o escolhido e explicar o trabalho que seria desenvolvido. Ambos possuem Deficiência Intelectual, sendo que um deles também possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, o qual foi identificado em sua adolescência. Eles estão em diferentes cursos, que correspondem ao Técnico Integrado ao Ensino Médio. O Plano Educacional Individualizado (PEI⁸³) já é desenvolvido com um dos estudantes desde o seu ingresso no IFRS.

83 Instrução Normativa Proen nº 07/2020 – regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Art. 1º § 2º O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. Neste instrumento devem ser registrados os conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante.

Com o início das atividades, as reuniões ocorreram com a participação da orientadora do Programa de Monitoria, da presidenta do Napne, da monitora, dos estudantes e dos pais. Sempre que necessário, contamos com a participação da Assistência Estudantil, do Pedagógico e das coordenações dos cursos envolvidos. Nas reuniões com um dos estudantes, a psicóloga que o atende tem participado de todos os encontros, fortalecendo, com isso, o trabalho que está sendo desenvolvido.

Desde o começo, percebeu-se a importância dos estudantes atendidos criarem vínculo com a monitora, pois as reuniões aconteciam com periodicidade quinzenal e a monitora, em face disso, estaria em contato direto, semanalmente. Isto se deu especialmente pelo fato de um dos estudantes direcionar todo e qualquer questionamento e preocupação para a orientadora do programa ou para a presidenta do Napne. Sendo assim, iniciou-se um trabalho coletivo, objetivando que o estudante entendesse o papel da monitora e a importância de estreitar esse relacionamento. Para além dessa questão e do apoio pedagógico proposto, surgiram situações para além do que se previa; como, por exemplo, o fato de que a carga horária de 8h da monitora, pensada inicialmente, não seria suficiente para a realização do trabalho proposto, além do fato de precisar priorizar alguns assuntos e oferecer auxílio em outros, os quais foram surgindo ao longo do processo.

De acordo com Pieczkowski e Naujorks (2014, p. 153) “[...] a proposta de inclusão não é um pacote que adotamos ou não, mas a somatória de muitos elementos, sendo que alguns podem ser obviedades que nunca nos ‘tocaram’”, mas que, com a aproximação e com o contato mais frequente que a monitoria proporciona, passamos a reconhecê-los e a tratá-los com a sua devida importância.

Trazer este relato de experiência nos provoca a refletir sobre os procedimentos adotados até aqui, tendo, com isso, tempo hábil para reavaliações e modificações que se apresentem como necessárias. A monitoria

realizada pelo Napne, no ano de 2020, representou a primeira experiência desse tipo no *Campus* Canoas. Dessa forma, está sendo possível trazer o Núcleo para os olhos de todos/as e, sobretudo, busca-se, com esta iniciativa, promover a inclusão de uma forma mais ampla institucionalmente.

A partir das reuniões ocorridas entre os familiares, o Napne e a monitoria, observamos outros aspectos despercebidos, mas que seriam do campo daquilo que poderia ser chamado de obviedade. Contudo, no cotidiano das tarefas docentes, algumas coisas acabam ficando desassistidas. No contexto do ensino remoto, esses elementos, que seriam óbvios, passaram a tomar maior importância e precisam ser apresentados, de forma mais clara, principalmente aos/às docentes, o quanto um/a estudante poderia se sentir excluído/a, ou não acolhido/a, conforme, por exemplo, a maneira de encaminhar as aulas, as tarefas, os processos de avaliação e as modalidades de cobrança.

Em síntese, muitos fatores tiveram que ser levados em consideração, a fim de atender ao que propõe o IFRS por intermédio de suas políticas de Ações Afirmativas⁸⁴ e de Permanência e Êxito⁸⁵. Em face do exposto, em uma reunião do Núcleo, deliberou-se acerca do envio de um e-mail aos/às coordenadores/as de curso, utilizando um texto que pudesse auxiliar os/as colegas docentes a pensarem a respeito de alguns formatos, os quais presencialmente podem até funcionar, mas que na atual conjuntura de ensino remoto não iriam favorecer.

É preciso afirmar aqui que o Napne teve como princípio não excluir ninguém, de tal modo que faria o possível para que a inclusão fosse efetiva, contemplando a permanência e o êxito de todos/as os/

84 Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. Art. 1º Fica instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos.

85 Instrução Normativa Proen nº 11/2018 – Regulamenta as atribuições e o funcionamento da Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE) nos *campi* do IFRS e a Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018 – Aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS.

as estudantes. De acordo com Nascimento (2020, p. 148), “[...] os esforços institucionais devem convergir para um processo educativo que propicie a todos oportunidades de desenvolvimento de habilidades e competências e à construção de conhecimentos, respeitadas as peculiaridades de cada indivíduo».

Dessa maneira, a partir de e-mail direcionado aos/às coordenadores/as de curso, buscou-se contemplar as especificidades dos/as estudantes com necessidades educacionais específicas e, sobretudo, atender à totalidade do corpo discente, tentando dar conta do universo de dificuldades que se instalaram com a regulamentação e a implementação do ensino remoto na forma das APNPs. Verificou-se, contudo, que esse e-mail não foi divulgado como o sugerido, pois alguns/as coordenadores/as de curso não repassaram para os seus colegiados⁸⁶ e, em virtude disso, muitos/as professores/as não tomaram conhecimento do texto. Optou-se, em vias do ocorrido, de reeditar o e-mail e encaminhar diretamente a todos/as os/as servidores/as do *campus*, entendendo que ações de inclusão, permanência e êxito não podem ficar restritas à docência, devendo se estender a todo o ambiente educacional, ainda que de forma remota.

Essa ação proporcionou uma nova visão, demonstrando toda a complexidade envolvida nos processos educativos deste público, especialmente a alguns/as colegas docentes que, pela primeira vez, tomaram contato com as PNEEs. Igualmente, esta representou uma oportunidade ímpar de trazer visibilidade à atuação do núcleo.

Coube ao Napne buscar possibilidades de formação no tema, uma vez que:

[...] é essencial que as instituições escolares promovam formações que venham a contemplar a temática da inclusão escolar,

⁸⁶ Colegiados de cursos: composição formada por todos/as os/as docentes que dão aula no determinado curso, técnicos/as administrativos/as vinculados/as em especial à assistência estudantil e pedagógico e representação discente.

principalmente relacionada às práticas pedagógicas, para que nenhum estudante se sinta excluído do processo ensino-aprendizagem, e que por intermédio destas formações muitos professores repensem seu papel e suas práticas se tornem de fato inclusivas. (SOARES; JAVORNIK; LOSS, 2019, p. 140).

Nesse viés, criou-se um grupo de estudos em que duplas ou trios buscavam uma temática específica para se aprofundar e, após esta experiência, os saberes foram compartilhados em um encontro virtual. A monitora foi convidada a participar, pois complementaria sua formação em licenciatura, além de contribuir no que tange ao atendimento efetivo dos estudantes. O Napne também promoveu um encontro denominado 'Plano Educacional Individualizado (PEI) - estratégias para a acessibilidade curricular'. Este evento proporcionou reflexões acerca da inclusão e das práticas pedagógicas, oportunizando, aos/às participantes, esclarecimentos sobre o desenvolvimento e a aplicação deste recurso pedagógico, além de experiências relatadas e compartilhadas entre os presentes. De acordo com a IN nº 07/2020, em seu "Art. 1º § 1º / Para cada estudante com necessidades educacionais específicas que demandam de acessibilidade curricular, de qualquer curso ofertado pelo IFRS, deverá ser elaborado um Plano Educacional Individualizado - PEI".

À medida em que o tempo foi passando, observou-se a monitoria e todo o movimento em seu entorno, numa realidade de trabalho com as PNEEs. Ali estava a concretude de um processo inclusivo, no qual a presença do cuidado, da atenção, da afetividade, do compromisso, do vínculo e do limite se afirmaram como elementos importantes para qualquer meio inter-relacional. Estes são, por sua vez, igualmente imprescindíveis na elaboração do sentimento de pertencimento e, por consequência, na construção de referências escolares sólidas.

Programa de Monitoria na visão dos envolvidos

Será dado destaque, nesse relato de experiência, ao trabalho realizado juntamente a um estudante do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, integrante do 4º ano e em fase de conclusão do curso, inserindo-o em um contexto de pandemia.

Ao iniciar o trabalho de monitoria, entrou-se em contato com os/as coordenadores/as dos cursos diretamente relacionados aos estudantes que seriam atendidos, para lhes apresentar a proposta de como se desenrolaria o projeto; bem como comunicar quem seriam tanto a professora orientadora do Programa de Monitoria como a monitora, sendo esta a pessoa que estaria mais próxima aos estudantes. No trecho abaixo, é possível verificar que a situação do estudante, à época, era preocupante, especialmente no que se referia ao seu aproveitamento escolar:

[...] o aproveitamento do _____ está bastante prejudicado em diversas disciplinas, inclusive com risco de não aproveitamento, conforme discutimos na reunião de acompanhamento das APNP nessa semana. Ele não estava participando das atividades nas últimas semanas, então o trabalho da _____ se torna ainda mais importante. (Coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. E-mail recebido no dia 30 de outubro de 2020).

Com o início da monitoria, foram necessários inúmeros encontros para alinhar as rotinas e os procedimentos. O ineditismo da proposta exigia um constante processo de 'ação-reflexão-ação' e, no decorrer do tempo, os ajustes foram acontecendo, sendo possível perceber os avanços. Ao final das APNPs, por iniciativa do grupo de professores/as do Projeto Integrado de Ciências Humanas 4, foi elaborado e enviado, por e-mail, para todos/as os/as envolvidos/as, um parecer descritivo sobre o estudante acompanhado pelo Programa de Monitoria, focando no seu processo durante os ciclos da APNPs e trazendo, também,

referências de sua trajetória no *campus*. Com o relatório em mãos e o acompanhamento ao estudante sendo realizado, o coordenador do curso menciona:

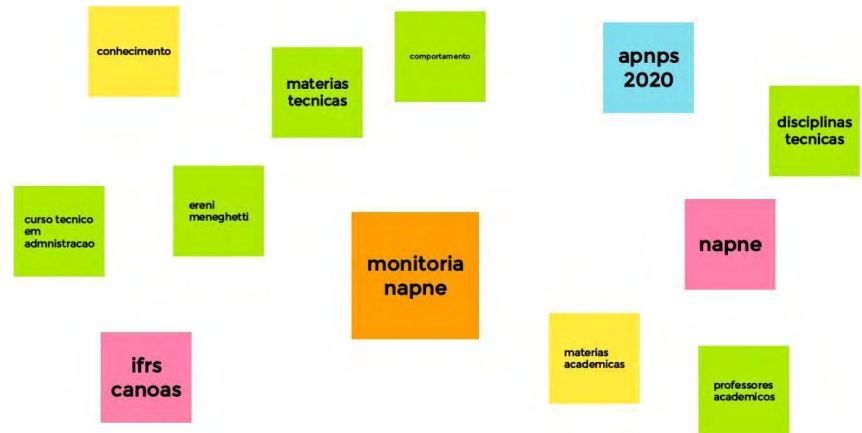
[...] Eu venho acompanhando as notas dele e fiquei muito surpreso nesse último ciclo, inclusive estava comentando isso com a _____ (responsável pela monitoria). Amanhã, no Conselho [...] quero abrir um espaço para falarmos desse avanço dele. (Coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. E-mail recebido no dia 27 de abril de 2021).

Diante dessas considerações, fica visível a importância da monitoria, de forma a colaborar para que o estudante obtivesse êxito em sua trajetória. Especialmente no final de 2020 e início de 2021 que, além de corresponder ao seu último ano do curso, foi desafiador pela questão do ensino remoto, modalidade utilizada pelo IFRS durante a pandemia.

No decorrer dos encontros, tanto o estudante como a família externavam a importância desse acompanhamento e, com isso, era perceptível a importância do trabalho que vinha sendo realizado, ultrapassando, em muitos casos, o âmbito dos estudos em si, pois, em muitas ocasiões, surgiam outros assuntos os quais, indiretamente, afetavam a aprendizagem do estudante e o seu comprometimento com os estudos. Desta forma, compreendendo que aquele também era um momento em que a família contava com o auxílio da equipe, essas demandas eram abordadas da melhor maneira possível, sempre fazendo relação com os estudos e com o futuro profissional do estudante.

A partir disso, ficou mais fortalecido o comprometimento entre todos/as envolvidos/as. Em uma das reuniões de acompanhamento, o estudante fez questão de apresentar o esquema que ele mesmo havia elaborado:

Figura 1 - Vida do estudante atendido na monitoria do Napne.



Fonte: E-mail enviado à equipe do Napne pelo estudante, fazendo referência à sua vida a partir da monitoria.

Nesse cenário apresentado e explicado pelo estudante, a monitoria ganha destaque, por estar no centro do esquema e, igualmente, pelo fato de outras palavras remeterem a esse trabalho, como é o caso da palavra Napne e do nome da monitora. Com isso, percebeu-se que havia se estabelecido o vínculo com o estudante e que esse trabalho estava sendo de grande e efetiva importância.

Uma das manifestações do estudante auxilia na comprovação da importância da monitoria, quando foi solicitado que ele gravasse um pequeno vídeo sobre a sua experiência no IFRS. O material seria usado pelo Napne na recepção dos/as novos/as estudantes e o discente destaca, logo no início de sua fala, o trabalho realizado pela monitoria, conforme o trecho abaixo, elaborado por ele:

Me chamo _____, sou aluno do Curso Técnico em Administração, sou acompanhado pelo Napne aqui do *Campus* Canoas nesses 4 anos de estudo. O Napne me auxiliou na minha organização e na mediação das minhas dificuldades e na aprendizagem. E tenho uma novidade para os alunos atendidos pelo

Napne, a partir de 2020, durante a pandemia, temos o acompanhamento da monitoria que vem nos ajudar na organização e na promoção da aprendizagem [...]

Ao finalizar as APNPs, a equipe recebeu do estudante um áudio, com a seguinte mensagem: “[...] ESTOU APROVADO EM TODAS AS DISCIPLINAS. META CUMPRIDA!” Considerou-se necessário usar caixa alta na frase, porque realmente o estudante estava gritando de euforia; comemorando muito essa conquista!

Nas palavras da estudante e monitora do programa, percebemos o quanto essa experiência contribuiu em sua formação, e como ela se esforçou e se dedicou para realizar o seu trabalho.

Eu _____, assumi a monitoria do NAPNE em novembro de 2020. Quando fui informada que iria prestar atendimento para um aluno com Deficiência Intelectual, procurei me informar sobre essa condição e suas especificações. No início, fiquei preocupada se iria conseguir, se o aluno iria me aceitar ou rejeitar. Mas desde o primeiro contato com o _____, fui muito bem recebida, tivemos que fazer vários ajustes de horários, mas aos poucos se organizou, claro que as 8h semanais não foram suficientes, mas meu compromisso era auxiliá-lo e mais que duas horas seguidas ele não consegue render, então fracionava os atendimentos [...] no final ouvir, quando saiu a aprovação do _____, nós conseguimos, com certeza me deu o sentimento de dever cumprido.

Ainda, cabe destacar que o trabalho realizado por vezes demandou o auxílio e a trocas de informações com os setores da Assistência Estudantil e do Pedagógico que, percebendo a importância da monitoria, participaram e se envolveram sempre que necessário. Diante disso, o depoimento de quem esteve junto nesse trabalho se torna fundamental:

O setor pedagógico, e eu, _____, especialmente, percebi a contribuição significativa que a monitoria representou tanto para o acompanhamento junto aos pais, professores e setor, como para o crescimento dos alunos que utilizaram desse suporte. Os alunos

sentiram-se seguros ao saber que essa figura-referência estava os acompanhando. Para os docentes também, acredito, a monitoria foi um suporte fundamental. Torço para que a monitoria siga acontecendo no *Campus* Canoas até o momento em que seja normalizada. (Técnica em Assuntos Educacionais - Setor Pedagógico).

A partir do exposto, destaca-se que a monitoria ultrapassou a questão da aprendizagem e do conhecimento, sendo fundamental para estreitar laços e criar vínculos, mesmo que no formato *on-line*; tema este que abordaremos na sequência.

O desafio de estabelecer vínculos sem o contato presencial

É mister trazer à luz da discussão de tão importante tema, como é o da permanência e do êxito, fatores que, em situações de ensino presencial, apresentam-se como elementos facilitadores de formação de vínculos e de interações sociais e que, neste momento de ensino remoto, foi possível perceber o quanto a ausência e as impossibilidades destes se constituíram em fatores que potencializaram a exclusão, em algum nível. Nossa preocupação mais direta se deu pelo fato da maioria dos/as estudantes com necessidades educacionais específicas possuírem mais dificuldades no que se refere propriamente à interação e/ou à vinculação.

Conforme Castillo (2020, p. 112), “o ambiente escolar caracteriza-se por ser um espaço de constante ensinar e aprender, [...] de forma recíproca, num acontecimento diário, de convívio natural, e de processo contínuo”. Aqui se insere o grande desafio que o modo virtual nos apresentou, de como estabelecer vínculos e, sobretudo, de que forma os/as estudantes estabelecem relações de pertencimento na instituição de ensino. A proposta de monitoria, feita pelo Napne, veio justamente construir esses vínculos ou restabelecê-los, para a condução da permanência e do êxito.

Refletir se a permanência ocorre efetivamente sem o sentimento de pertença à instituição, colaborando com a inserção do/a estudante requer uma compreensão sobre os motivos para estarem ali. Se esses motivos superarem as dificuldades encontradas, poderá ocorrer a permanência e um posterior êxito, porém se os motivos para estudar [...] não estiverem internalizados com o/a estudante, ele/a poderá passar por dificuldades na permanência que poderão também provocar dificuldades para conquista do êxito. De qualquer forma, é possível dizer que com o sentimento de pertença acontece a inserção na escola. (CASTILLO, 2020, p. 113).

Na figura abaixo, Castillo (2020) apresenta uma proposta de compreensão sobre a importância do cuidado e do acolhimento de estudantes no processo de permanência e de êxito, unificado ao bem-viver de discentes na instituição de ensino. Para efeitos deste relato de experiência, cabe identificar os elementos ali apontados como imprescindíveis nesse período de pandemia e de APNPs, em que as interações presenciais não existem e a monitoria vem para preencher parte desse hiato entre o presencial e o remoto, contribuindo para fortalecer o pertencimento institucional. Castillo (2020) também aponta que a proposição de ações que promovam o pertencimento de estudantes são fundamentais para a sua permanência e o seu êxito.

Figura 2 - Relações do Acolhimento para o Bem-Viver.



Fonte: CASTILLO, Leila de Almeida. A experiência do trote: um caminho para a inserção na escola. Tese (Doutorado em Educação), p. 112.

A experiência da monitoria, em tempos de Covid-19, proporcionou a percepção de como é possível estabelecer vínculos, sem o contato presencial e, no caso específico da monitora, estudante de Licenciatura em Matemática, foi de grande ajuda no exercício da docência, especialmente na perspectiva do acompanhamento ao estudante. Foi possível perceber que, além do apoio fornecido ao estudante “monitorado”, a monitora também se beneficia em seu processo formativo de licenciatura, conforme o próprio relato da monitora o qual, de forma indireta, também vai afetar a sua relação de pertencimento institucional e, por consequência, o seu desejo de permanência e de busca pelo sucesso/êxito.

O relato dessa experiência no *Campus* Canoas procura conduzir à reflexão sobre a institucionalização da monitoria, devido à sua importância como mais um elemento no combate à evasão escolar e à exclusão social. A monitoria não pode ser uma opção do/a docente ou de um grupo, como aconteceu com o Napne, mas uma decisão de caráter institucional, fazendo valer as iniciativas elencadas por ocasião da construção do PDI 2019-2023, o qual apresenta, especialmente em três momentos, no capítulo específico dos Assuntos Estudantis, o cuidado e a percepção que precisam ser observados no tocante a aspectos que provocam a exclusão:

8.1.6 Iniciativas - Política de AE [...]

- planejar, promover, implementar e atuar no acompanhamento e na avaliação de programas, projetos e ações que envolvam a atenção educacional, social e de saúde estudantil que contribuam para a permanência e êxito e qualidade de vida dos e das estudantes (IFRS, PDI, 2018, p. 397)

8.2.2 Iniciativas - Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade [...]

- criar programa institucional de monitoria para estudantes indígenas, quilombolas, e estudantes com necessidades educacionais específicas (IFRS, PDI, 2018, p. 404).

8.5.2 Iniciativas - Permanência e Êxito [...]

- criar programa institucional de Monitoria (IFRS, PDI, 2018, p. 417).

Nessa perspectiva, o Programa de Monitoria, o qual o Napne soube aproveitar, em 2020 - um ano completamente atípico - e que continuará utilizando em 2021, não pode ser entendido como exceção, relacionado estritamente ao período de pandemia. Esta ação pioneira deve representar um marco inicial e contínuo, especialmente no que se refere à permanência e ao êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas em nossa instituição.

PONTOS PARA REFLEXÃO

A partir do que foi relatado nas páginas anteriores, compreende-se a relevância do Napne no âmbito dos Institutos Federais, pois a existência do Núcleo promove a discussão de ideias e o debate amplo, bem como coloca a pauta da inclusão em evidência, por meio de ações como a monitoria. A instituição como um todo acaba se beneficiando e as pessoas com necessidades educacionais específicas passam a ter visibilidade e, com isso, outras possibilidades surgem para demonstrar a importância de viabilizar espaços e atividades verdadeiramente inclusivos.

A política institucional do IFRS, englobando as Ações Afirmativas e de Permanência e de Êxito, representa um importante passo que caminha nesta direção. Apesar de todos os esforços, ainda encontram-se alguns percalços, os quais precisam ser trabalhados e transformados e que extrapolam as barreiras arquitetônicas e/ou comunicacionais, constituindo-se em obstáculos de caráter atitudinal. Essa resistência em aceitar ações e atitudes mais inclusivas precisa

ser transposta, especialmente em instituições de ensino. Incluir requer acolhimento, aproximação, mudança de pensamento e de conduta, vínculo entre as partes, respeito e, acima de tudo, trabalho conjunto entre a pessoa com necessidade educacional específica e aqueles/as que desejam fazer a diferença na educação.

Dessa forma, reitera-se a necessidade de existirem mais iniciativas semelhantes à de monitoria, visto que, apesar de ainda ser incipiente, ela já possibilita perceber aspectos positivos no tocante à permanência e ao êxito dos discentes. Entende-se que parte da missão do IFRS - tendo como um de seus escopos a inclusão - se concretiza quando as pessoas com necessidades educacionais específicas conseguem ser efetivamente atendidas, propiciando, com isso, não apenas a inserção social, mas, também, a diminuição de aspectos que poderiam levar esses/as estudantes e suas famílias a desistirem da escola. Por fim, compreende-se serem as instituições de ensino espaços potenciais de emancipação desses sujeitos e, mesmo sabendo que há ainda muito a se fazer, ações de natureza inclusiva, como a exposta nesse artigo, representam um dos caminhos propositivos que conduzem ao sucesso desses estudantes e de todos/as os/as envolvidos/as, direta e indiretamente.

REFERÊNCIAS

CASTILLO, Leila de Almeida. *A experiência do trote: um caminho para a inserção na escola*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<http://primo-pmtna01.hosted.exlibris-group.com/PUC01:PUC01:puc01000498803>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

IFRS. *Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito*. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-proen-no-11-de-21-de-dezembro-de-2018-regulamenta-as-atribuicoes-e-o-funcio>>.

namento-da-comissao-de-acompanhamento-de-aco-es-de-permanencia-e-exito-dos-estudantes-ciaape-nos-campi/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

IFRS. *Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do IFRS*. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Resolucao_064_18_Aprovar_Plano_Estrategico_Completo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

IFRS. *Resolução 22/2014* - Aprova a Política de Ações Afirmitivas do IFRS. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

IFRS. *Instrução Normativa Proen Nº 07/2020* - Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

IFRS. *Edital 12/2011 Programa de Monitoria Acadêmica*, 2011. Disponível em: <http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20114585454309edital_12_2011_monitorias_v1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

IFRS. *Edital Nº 18 de 05 de outubro d 2020*, que trata do Programa de Monitoria 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/wp-content/uploads/sites/6/2020/10/Edital-Bolsa-Monitoria_2020.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

IFRS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

IFRS. *Resolução nº 038, de 21 de agosto de 2020*. Aprova o Regulamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_038_2020_Aprova_Regulamento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-IFRS.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade. O papel do núcleo de acessibilidade no processo inclusivo no ensino superior. In: ZIESMANN, Cleusa Inês; BATISTA, Jeize de Fátima; DANTAS, Nozangela Maria Rolim (org.) *Educação Inclusiva e formação docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 147-169.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no Ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (orgs.).

Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014. p. 129-161.

SOARES, Naiara Greice; JAVORNIK, Guacira de Ávila; LOSS, Adriana Salete. Ações e práticas de ensino inclusivas: desafios da formação docente. *In*: ZIESMANN, Cleusa Inês; BATISTA, Jeize de Fátima; LEPKE, Sonize (orgs.) *Formação humana, práticas pedagógicas e educação inclusiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 127-140.

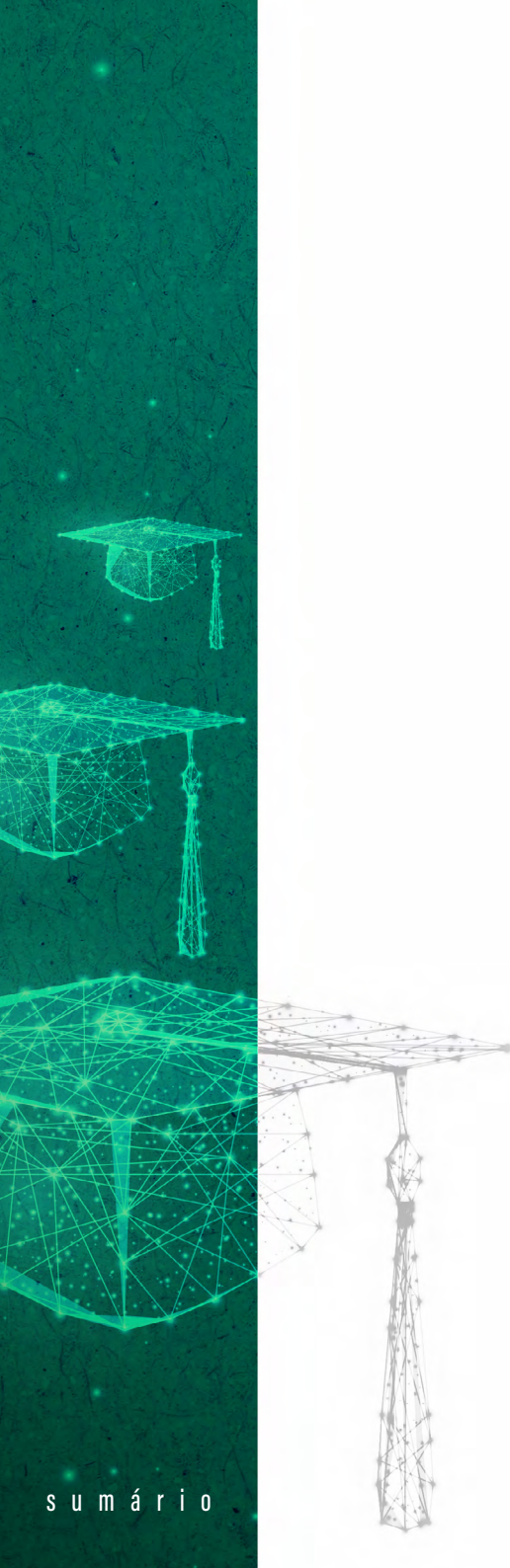


23

Vanessa Faria de Souza

ROBÓTICA EDUCACIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS:

**PROJETO DE PESQUISA
COMO INCENTIVO
A PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFRS**



RESUMO: É crescente a utilização de tecnologias, como *softwares* educacionais e robótica para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. A robótica educacional tem provado despertar interesse nos alunos, por permitir manuseio físico e participação ativa no processo de aprendizagem. Nesse sentido, este manuscrito visa descrever o projeto de pesquisa *Robótica Educacional como Incentivo ao Estudo de Ciências* aprovado no EDITAL PROPPi N° 77/2017 – FOMENTO INTERNO 2018/2019, que teve como proposta integrar os graduandos de Licenciatura em Matemática e Ciência da Computação do IFRS - *Campus Ibirubá* para realizarem juntos análises e desenvolverem procedimentos para o ensino aprendizagem de ciências (matemática/física) utilizando recursos da Robótica Educacional, motivando os alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Desta forma, ao mesmo tempo em que este projeto ofereceu um campo de estágio para os graduandos, promoveu o interesse pelo estudo de ciências entre os participantes, levando-os a se engajar e promovendo maior participação.

Palavras-chave: Robótica Educacional; Ensino de Ciências; Permanência; Êxito.

INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico e a grande influência que as tecnologias vêm exercendo no cotidiano dos jovens em idade escolar, é perceptível a baixa motivação que uma disciplina realizada estritamente no formato tradicional pode causar entre os alunos. Por isso, os educadores, sobretudo àqueles vinculados a cursos técnicos e de graduação na área da informática, sempre buscam ferramentas para incentivar os estudantes, com formatos diferenciados de fazer o ensino e promover a aprendizagem. Uma das ferramentas que tem se mostrado eficaz nesse sentido é a robótica educativa. De acordo com Silva (2009), o ensino de robótica desperta nos alunos o interesse pelo estudo de ciências, incluindo física, matemática e computação. No estudo desenvolvido pela autora, a participação em projetos de robótica educativa acarretou a elevação da autoestima e autoconfiança dos alunos, levou a um maior aproveitamento nas disciplinas curriculares e melhorou o relacionamento entre os colegas. Isto leva a crer que projetos como o apresentado por Silva (2009) tem potencial para apoiar a permanência e êxito dos alunos, aumentando seu engajamento e consequentemente promovendo uma diminuição da evasão em cursos que adotem essas práticas.

Um dos limitadores do uso de robótica educativa é o alto custo dos equipamentos, o que impede a adoção na maioria das escolas públicas. No entanto, como provam Medeiros Filho e Gonçalves (2008), com a utilização de *hardware* livre – como o Arduíno – e sucata de material de informática é possível produzir equipamentos a um custo até 20 vezes menor do que dos equipamentos comerciais. Por isso, a utilização da robótica de baixo custo foi um dos pontos centrais para viabilizar a execução deste projeto

À vista disso, o projeto descrito neste manuscrito visou aliar a oferta de conhecimento técnico para construção dos equipamentos oferecido pelos alunos do curso de Ciência da Computação, com a base teórica dos alunos de Licenciatura em Matemática e a demanda por parte dos estudantes no ensino médio integrado de aprendizagem na área de ciências. Para atender a esse propósito, o projeto promoveu oficinas realizadas pelos alunos da graduação, com suporte da professora coordenadora – autora deste manuscrito – para os alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio; com o intuito de construir soluções inovadoras com robótica educacional de baixo custo, aplicando conceitos e conteúdos de disciplinas da área de ciências.

Estas oficinas utilizaram uma abordagem de construção a partir de situações problema, que foram instigadas a partir de temas geradores como: sustentabilidade, recursos ambientais, preservação, dentre outros. Pretendeu-se dessa forma construir protótipos e produtos que possam ser aplicados como soluções para problemáticas reais e supostas pelos organizadores das oficinas, que auxiliem no entendimento dos conteúdos de disciplinas na área das ciências. Tais contribuições podem ser decisivas para permanência dos alunos no ensino médio, visto que as disciplinas trabalhadas nas oficinas ofertadas foram sobretudo Matemática e Física, que são geralmente relatadas como difíceis pelos alunos.

Destaca-se ainda que este projeto fomentou a participação da licenciatura, pois os executores também foram alunos do curso de Licenciatura em Matemática. Essa é uma ação que se faz necessária nos dias atuais, em que se vê um declínio no interesse pelo exercício do magistério, dado que essa é a área com maior evasão no *Campus Ibirubá*. Os alunos da licenciatura devem ser estimulados a perceber a importância dessa área e que a figura do professor é fundamental, pois não há desenvolvimento individual, social ou econômico se não for por meio da educação, que possui como elemento central o professor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação e Tecnologia

A teoria de estilos de aprendizagem (ALONSO; GALLEGO, 2002), que considera as diferenças individuais para a aprendizagem, defende que, se mais de um sentido do educando for mobilizado, tanto mais fácil será seu aprendizado. As tecnologias na educação, nesse aspecto, oferecem vários recursos pedagógicos que favorecem a forma de aprender de cada indivíduo na sua diversidade, oferecendo múltiplos estímulos, como a visão, audição e o tato, simultaneamente.

Destaca-se a utilização da robótica educativa para proporcionar um ambiente interligado com as novas tecnologias e, nesse sentido, elenca-se algumas vantagens: (1) familiarização com novas tecnologias; (2) contextualização do conteúdo com a aplicação real do problema proposto; (3) aplicabilidade de conceitos e termos matemáticos, e físicos, na prática; (4) resolução de problemas visando à autonomia do aluno; e (5) retomada e análise dos resultados.

É oportuno ressaltar que, até meados de 2010, as novas tecnologias não haviam ganhado a atenção devida nos cursos de formação de professores nas grandes universidades, que não possuíam em sua matriz curricular, na maioria das vezes, uma disciplina voltada para a familiarização de conteúdos ligados à informática com aplicação voltada para o ensino em sala de aula, sobretudo em disciplinas na área de Humanas. Todavia, estão bastante evidentes os benefícios que essas ferramentas podem trazer quando utilizadas de forma assertiva pelos professores. Esse é um dos legados da pandemia da Covid-19, sem dúvida uma das grandes tragédias dessa geração, mas que fez emergir de forma acelerada a utilização dessas tecnolo-

gias, uma revolução tecnológica que talvez demoraria até uma década, aconteceu em apenas um ano. Todavia, os Institutos Federais já nasceram com a missão de incorporar a tecnologia em todas as suas áreas de atuação e, nesse sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no *Campus Ibirubá*, já no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática, destaca uma disciplina voltada para as tecnologias de informação e comunicação na educação, que aborda, de forma ampla, diversas possibilidades educacionais por meio da tecnologia.

A partir dessa constatação, destaca-se a fala de Araújo (2004), que salienta: a implantação de uma boa formação tecnológica não implica apenas na implantação de um bom laboratório de informática com equipamentos de última geração; é preciso rever o modelo de formação institucionalizado e prover a incorporação do digital no currículo de formação do professor. Nessa perspectiva, Valente (2005) destaca que deve haver consenso em dominar as técnicas necessárias à prática do uso da tecnologia e ao conhecimento pedagógico; deve-se combinar a pedagogia, a didática e domínio da tecnologia que hoje se faz tão presente. Segundo Paulo Freire (2002), exige-se um cuidado permanente para se exercer uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, é reforçar no educando sua capacidade crítica, sua curiosidade e sua insubmissão; torná-los seres criadores, instigadores, inquietos, humildes e persistentes. Características que podem ser potencializadas por meio da aplicação de uma educação tecnológica e, dessa forma, exercita-se a capacidade de aprender e de ensinar mais e melhor, quando incorpora-se na prática as novas tecnologias (PERRENOUD, 2000). Compreende-se a educação como fundamento primordial e se reconhece que o conhecimento é construído como resultado de um processo baseado em experiências estimuladoras que, em conjunto

com o material oferecido ao aluno gera uma compreensão e a partir disso o próprio aluno torna-se capaz de produzir.

Nesse sentido, a robótica educativa como ferramenta no processo de aprendizagem exercita e instiga a curiosidade, a imaginação e a intuição, elementos centrais que favorecem experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, dessa forma a autonomia se constrói, assim, na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas, é um processo em que o sujeito se torna cognoscente (FREIRE, 2002). Para Piaget (1976), uma das chaves principais do desenvolvimento é a ação do sujeito sobre o mundo e o modo pelo qual isto se converte num processo de construção interna. Uma vez que o sujeito está em constante atividade com o ambiente, elaborando e reelaborando hipóteses que o expliquem, passa por conflitos cognitivos que o levam a buscar reformulações para suas hipóteses, ampliando mais seus sistemas de compreensão, em uma contínua busca pelo equilíbrio de suas estruturas cognitivas, processo que pode ser favorecido com a utilização da robótica educativa.

Robótica Educativa

A robótica vem causando grande impacto por trazer inovações em diversos setores. Seja por extinguir postos de trabalhos ou criar outros, bem como na medicina, com médicos realizando intervenções cirúrgicas delicadas a distância, nas guerras, no uso doméstico e na forma de nos relacionarmos socialmente; sem mensurar o amplo uso de robôs no chão industrial para realizar atividades repetitivas e de precisão. Isso por si só já a torna uma área interdisciplinar de grandes possibilidades na educação, para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é a atitude positiva diante do conhecimento, que implica mudança comportamental diante da tomada de decisões. Para ela, a interdisciplinaridade promove cooperação, trabalho, diálogo entre as

peças, entre as disciplinas e entre outras formas de conhecimento. A robótica educativa não é jovem, tendo surgido por volta da década de 1960, quando seu pioneiro Seymour Papert desenvolvia sua teoria sobre o Construcionismo e defendia o uso do computador nas escolas como um recurso que estimula a aprendizagem nas crianças. A robótica educativa pode ser definida como um conjunto de conceitos tecnológicos aplicados à educação, em que o aprendiz tem acesso a computadores e *softwares*, componentes eletromecânicos, eletrônicos e digitais, como motores, engrenagens, sensores, rodas e um ambiente de programação para que os componentes acima possam funcionar.

Além de envolver conhecimentos básicos de mecânica, cinemática, automação, hidráulica, informática e inteligência artificial, envolvidos no funcionamento de um robô, são utilizados recursos pedagógicos para que se estabeleça um ambiente de trabalho escolar agradável. Dessa forma, simula-se uma série de acontecimentos, muitas vezes da vida real, com alunos e professores interagindo entre si, buscando e propiciando diferentes tipos de conhecimentos, inclusive e principalmente nas Ciências. A atual situação mundial, que promove a busca eminente e incessante pelo conhecimento, torna necessária a atualização e a utilização de meios que modifiquem o ensino e aprendizagem, instiguem e criem situações provocantes nos alunos, para que os mesmos possam criar suas soluções e adequabilidade dos problemas que os envolvem diariamente. As novas tecnologias não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretendidamente mobilizam e mobilizarão o que aprendem na escola. (PERRENOUD, 2000).

Em grande velocidade, a aplicação crescente da tecnologia vem transformando o papel do professor que deve se assumir como mediador do processo de aprendizagem, o papel de “problematizador” que

ajuda o aluno a buscar de maneira autônoma a solução, bem como estreitar o caminho entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. É nesse contexto que se propõe repensar a prática pedagógica, pois não se deve esquecer de que os alunos crescem incorporando as inovações tecnológicas. Diante de tais reflexões, percebe-se que se faz necessária a busca por novas metodologias que viabilizem aos estudantes a incorporação do raciocínio, do emprego da lógica e da análise de situações para diferentes resoluções de problemas. A robótica educativa, se bem conduzida, favorece o crescimento intelectual do aluno por meio da experimentação, construção, reconstrução, observação e análise. Os alunos, na tentativa de resolver seus problemas com as construções e os programas computacionais, podem manipular diferentes conceitos no domínio das ciências (física, mecânica, matemática, computação, dentre outros.) (ZILLI, 2004). Ao trabalhar em um ambiente de robótica educativa, o protótipo construído pelos alunos passa a ser um artefato cultural que os alunos utilizam para explorar e expressar suas próprias ideias.

Robótica e Aprendizagem de Ciências

Como Vygotsky (1998) define, a aprendizagem é baseada principalmente no relacionamento das pessoas e caracteriza mudança de comportamento, pois desenvolve habilidades. No caso do projeto proposto, essas habilidades são desenvolvidas a partir da interação com os protótipos robóticos e a mediação do professor. Segundo o autor bielorrusso, nas tentativas do sujeito aprendiz para resolver problemas atinge-se a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o desenvolvimento real, aquele que cada pessoa é capaz de realizar por si mesma, e a zona de desenvolvimento potencial, aquele que a pessoa consegue fazer com ajuda de outros mais capazes. Essas interações estabelecem-se entre professor - aluno - robô e são bastante positivas para o desenvolvimento do domínio do simbolismo, trazendo

vantagens sociais, cognitivas e afetivas. A experimentação, que se torna real nesse projeto, é uma prática na qual, segundo Borba (1999), problemas abertos são propostos pelo professor e na qual há uma exploração em grupo de temas relacionados com a Ciências. A ideia central da experimentação é trabalhar conceitos modelando fenômenos, nada mais entusiasmante que o professor lançar um desafio em que os alunos se vejam como os coautores de seu aprendizado, que possam manipular os objetos e formas reais na obtenção das respostas para o que foi proposto e resolver. Nessa perspectiva, a robótica é uma ferramenta bastante produtiva para esse tipo de atividade.

Partindo de um estímulo “problema” de cunho real que o professor – orientador propõe, como “desenvolver certo movimento para o robô”, o aluno se põe a pensar para resolver tal atividade do robô e se vê motivado a buscar novas relações nas ciências e no mundo. Então se dá a busca por conceitos a partir desse estímulo real, na qual o aluno vai compor seus próprios conceitos e identificar uma ciência própria, extinguindo o que Freire, (1987) chama de conhecimento bancário, que é o que ocorre quando o aluno é visto pelo professor como uma conta na qual este vai depositando a sua contribuição em forma de conhecimento. Ele próprio, “o aluno”, constrói uma ponte até o conhecimento e, depois de encontrar o necessário para a ação, volta ao estágio inicial, agora com a pergunta respondida e a possibilidade de aplicar os conceitos aprendidos. Essa forma de pensar o processo de ensino desbancatambém a necessidade de acompanhar o livro didático à risca, como relata Echeverría (2008), os professores, em sua maioria, não tiveram esse preparo para organizar tanto as atividades como a forma de avaliar, pois na maioria das vezes se limitam a acompanhar o livro-texto.

Há também a questão da abstração; em uma aula tradicional o aluno muitas vezes não se esforça a abstrair a matemática para um contexto real, todavia a partir de uma necessidade real, ele busca conhecimentos matemáticos essenciais para a resolução dessa tarefa

específica de seu interesse, o que tem um papel motivador. O professor, por sua vez, vai direcionando o aluno pelo caminho matemático e não mais dosando os conteúdos e fórmulas que o aluno deve saber. Gera-se um ciclo no qual o aluno é quem vai em busca do conhecimento pela necessidade criada num contexto real, e ao encontrar as respostas para suas perguntas dentro do campo lógico-matemático, volta ao real para aplicar o seu conhecimento, agora construído por si com auxílio do professor. Cada etapa permite que o educando e professor compreendam a construção da aprendizagem; nessa acepção destaca-se a afirmação de Papert (1980): o que se aprende fazendo fica muito mais enraizado na mente.

Confirmando tais afirmações, para a construção da autonomia, segundo Freire (2002), não basta dar liberdade, é preciso pensar nas formas pelas quais trabalha-se com os conteúdos que se ensina em sala de aula; quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o conhecimento do objeto. Papert (1980) diz que um indivíduo pode aprender, e a maneira com que aprende depende dos modelos que tem disponível. Isto levanta a questão de como se aprende nesses modelos, assim, as leis de aprendizagem devem versar sobre como estruturas intelectuais crescem para fora uma da outra e sobre como, no processo, elas adquirem forma lógica e emocional. Por exemplo: considere o desafio lançado pelo professor para a construção de uma montanha-russa, modelo de brinquedo muito comum em parques de diversão, portanto objeto de conhecimento dos alunos. Ao manipularem as peças ou objetos do kit robótico, partem do pensamento abstrato para o concreto, pois deve haver a concepção de quais mecanismos serão adequados para a construção que viabilizará os movimentos esperados. Esse ato de “brincar” do real para o imaginário cria no aluno a possibilidade de exercitar o domínio do simbolismo (VIGOTSKY, 1998); contextualizando a construção com o objetivo específico do professor, se estabelece uma conexão dos conhecimentos prévios com os novos a que se pro-

põe. Durante o processo de construção, há uma constante interação do pensamento abstrato com o concreto; esse processo de construção de protótipos proporciona um ambiente de aprendizagem muito dinâmico para o processo de mediação a ser realizado pelo professor, que constantemente pode realizar intervenções com novos conhecimentos tecnológicos e instigará novos desafios.

Atividades assim estimulam os alunos a aprender e conhecer elementos novos, ocorrendo um estreitamento com o tema e os conhecimentos prévios, que equilibram-se com novas habilidades e desafios. Os alunos pensam sobre como as coisas funcionam, experimentam, observam, analisam e corrigem os possíveis erros. Ao terminarem a construção do protótipo, poderão ser analisados muitos conceitos na prática, como princípios da Física – a transformação da energia potencial em energia cinética, além dos conceitos de atrito, aceleração – e da Matemática – medições, medidas de ângulos, o estudo das equações de segundo grau, em outras palavras uma infinidade de temas e conteúdos que podem ser inseridos, trabalhando com robótica no ensino-aprendizagem de Ciências.

METODOLOGIA

O objetivo deste manuscrito é descrever o projeto de pesquisa realizado no ano de 2018 intitulado: Robótica Educacional como Incentivo ao Estudo de Ciências. Este projeto tinha como foco principal promover a pesquisa de procedimentos para o aprimoramento do ensino de Ciências, utilizando-se da Robótica Educacional e desta forma, também promover a integração entre o curso de Licenciatura em Matemática e Ciência da Computação, bem como com estudantes do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, incentivando o estudo de Ciências, por meio da robótica educativa de baixo custo. O projeto

desenvolveu-se, por meio de pesquisa-ação, na qual a coordenadora e os bolsistas se envolveram de modo cooperativo e participativo, desta forma além de desenvolverem técnicas e procedimentos para o ensino de Ciências por meio da Robótica Educacional, também validaram os mesmos com sua aplicação no formato de oficinas. A metodologia do projeto foi executada por meio de fases bem definidas: instalação; planejamento; execução; e encerramento, descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas do Desenvolvimento do Projeto.

FASE	DESCRIÇÃO
<i>Fase de instalação do projeto</i>	<i>Seleção dos bolsistas; Compra dos equipamentos essenciais.</i>
<i>Fase de planejamento</i>	<i>Levantamento das possibilidades de aplicação de robótica educativa (tipos de equipamentos disponíveis de outros projetos já desenvolvidos), Desenvolvimento de uma revisão sistemática de literatura para seleção dos principais trabalhos realizados na área; Seleção dos conteúdos que serão abordados; Elaboração das técnicas e procedimentos com base nos conteúdos e também na robótica educacional; Seleção do público de aplicação; Elaboração do plano de ação.</i>
<i>Fase de execução</i>	<i>Desenvolvimento de projetos de robôs: os projetos serão executados incluindo o ciclo de vida completo, desde o planejamento, distribuição dos papéis, monitoramento, correção de falhas durante o processo; Desenvolvimento das Oficinas incluindo os alunos do Ensino Médio Integrado; Testes e análise 'post-mortem'.</i>
<i>Fase de encerramento</i>	<i>Sistematização das lições aprendidas e divulgação dos resultados, inclusive por meio de exposição pública, e em especial pela publicação dos resultados alcançados.</i>

Fonte: Autora.

Quanto a fase de *instalação* do projeto devido a ajustes no orçamento, foi possível ter apenas uma bolsista e um voluntário, o bolsista era aluno da Ciência da Computação e foi escolhido um voluntário da Licenciatura em Matemática. A compra dos equipamentos foi bastan-

te custosa, pois houveram alguns problemas quanto a orçamentos, elementos de ordem prática que atrasaram um pouco a execução do projeto, todavia foram comprados todos os equipamentos e mais as placas de Arduino necessárias para montar os kits de robótica utilizados pelos alunos no decorrer das oficinas. Quanto ao Arduino, é importante ressaltar a sua relevância no grande crescimento nos últimos anos da robótica educacional livre. O Arduino é uma plataforma de prototipagem eletrônica de *hardware* livre que apresenta grande facilidade na sua programação; diante disso, muitos componentes e dispositivos têm sido desenvolvidos para atuarem em conjunto com o Arduino. Como exemplo, pode-se citar: dispositivos de áudio, vídeo, sensores de cor, imagem, temperatura, luminosidade, GPS, botões, *wireless*, *wi-fi*, *ethernet*, GSM, motores, entre muitos outros, com um baixo custo de aquisição. Um dos principais objetivos do Arduino é o de permitir a criação de robôs e outros dispositivos programáveis com baixo custo, principalmente para aqueles que não teriam alcance aos controladores mais sofisticados e de ferramentas de programação mais complexas. Nesse sentido, percebe-se, que é possível a criação de projetos de robótica com tecnologias de baixo custo ou mesmo com peças oriundas de descarte de equipamentos eletrônicos.

No que se refere a fase de *planejamento*, esta foi muito proveitosa, em que muito conhecimento foi gerado, sobretudo quanto a busca de metodologias para o aprimoramento do ensino de Ciências com a utilização de robótica, bem como dos principais conteúdos que poderiam ser trabalhados com essa prática. Depois disso, foi selecionado o público alvo do estudo, que foram os alunos do primeiro ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, *Campus Ibirubá* – turma ingressante em 2018, com 30 alunos – após essa seleção os alunos responderam um questionário em que indicavam de um total de 10 conteúdos disponíveis (5 da área de Física e 5 da área de Matemática) qual gostariam que fosse tema das oficinas de robótica educacional. Sendo assim selecionados, por maioria de votos: em Matemática o conteúdo de Métricas – que aborda a Geometria e também

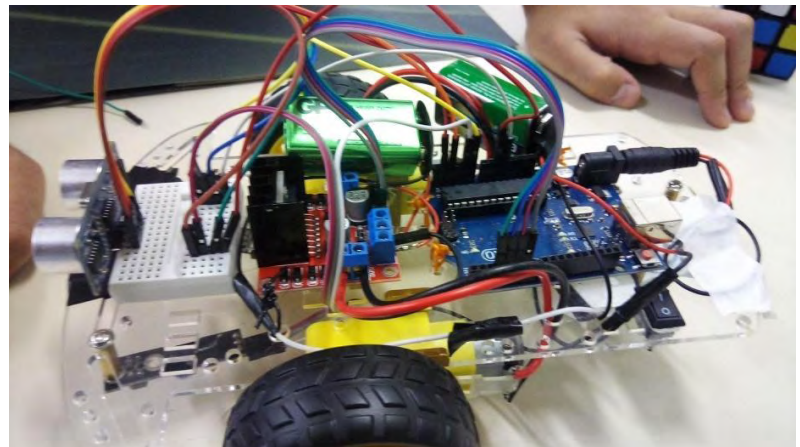
transformações de medidas; e em Física o conteúdo de Cinemática – que é o ramo da Física que se ocupa da descrição dos movimentos de pontos, corpos ou sistemas de corpos, sem se preocupar com a análise de sua causa. Ademais, depois dessas definições, ainda nesta fase foi elaborado o plano de ação, que era composto basicamente do planejamento de cada oficina que seria realizada, que possuía os seguintes elementos; a) Nome da Oficina; c) Objetivos da oficina: pelo menos 3 objetivos, claros, avaliáveis, mensuráveis, exequíveis pelo grupo; d) Dinâmica: roteiro, que especificava o desafio proposto aos alunos, dentro dos conteúdos selecionados e possibilidades de soluções já previamente elaboradas pelo bolsista e pelo voluntário; e) Materiais necessários; e f) Referências bibliográficas.

Na fase de *execução*, antes das oficinas iniciarem, o bolsista, o voluntário e a coordenadora ficaram responsáveis por testar a viabilidade das soluções dos problemas propostos, já desenvolvendo protótipos, momento em que foi possível testar os planejamentos, e corrigir falhas do processo para que nenhum imprevisto ocorresse no decorrer das oficinas. Além disso, foi nesta fase que as oficinas realmente foram realizadas; neste sentido foram desenvolvidas 6 oficinas que duraram em torno de 4 horas cada uma, realizadas no Laboratório de *Hardware* do IFRS, *Campus* Ibirubá, no segundo semestre de 2018. A primeira oficina foi apenas para ensinar os alunos a manipular os kits de robótica, tanto a montagem física como o ambiente de programação, as demais oficinas tiveram o seguinte formato: (1) Apresentação do tema e do conteúdo da oficina, com explicações expositivas; (2) Identificação do problema e seu contexto; (3) Definição de tempo e recursos para os alunos tentarem solucionar o problema; e (4) Apresentação dos Resultados por todos. Como havia 15 kits de robótica e a turma era composta por 30 alunos as atividades eram realizadas em duplas.

Devido às limitações de espaço deste manuscrito será detalhada apenas uma das oficinas realizadas, considerada de maior aproveitamento: Esta oficina tinha como tema principal o cálculo da *velocidade*

e *aceleração*, por meio da medição do tempo e da distância percorrida por carrinhos feitos com os kits de robótica e foi chamada de “Ninguém pega o meu Carrinho”. Primeiramente foram trabalhados os conteúdos de cinemática referentes a velocidade e aceleração dos corpos. Em seguida foi definido o seguinte problema: “Com um carrinho feito a partir do kit de robótica, qual seria o valor da velocidade que deveria ser atribuído a ele para que o tempo para percorrer o corredor do laboratório fosse de 3 minutos, e qual seria a aceleração causada por este movimento, ela seria constante?”. Depois disso os alunos foram instigados a construir seus carrinhos e foi salientado que quem conseguisse encontrar primeiro a resposta para o problema poderia levar o carrinho construído para casa, e mostrar aos familiares, o que deixou todos os alunos mais motivados ainda em terminar rapidamente e com mais capricho suas construções. Um dos carrinhos construídos pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Carrinho montado com kit de robótica.



Fonte: Autora.

Após a construção os alunos puderam utilizar os celulares para calcular o tempo gasto pelos carrinhos para concluir o percurso do cor-

redor, se gastassem mais, ou menos tempo que 3 minutos, os alunos tinham que voltar, plugar novamente os carrinhos ao computador para acertar a programação da velocidade. Depois de um tempo todos estavam com a velocidade ajustada para fazer o percurso em 3 minutos, aí então puderam calcular a aceleração dos carrinhos, com as fórmulas demonstradas pelos bolsistas no início da oficina. Todos concluíram de forma satisfatória a atividade e foi definido um ganhador que conseguiu adequar a velocidade ao tempo em apenas um ajuste, todavia ao final da atividade foi dito que todos poderiam levar seus carrinhos para mostrar aos familiares (revezando porque era um carrinho por duplas de alunos) e deveriam trazer para próxima oficina, que utilizaria a mesma estrutura de carro já montada. Sem dúvida houve grande entusiasmo dos alunos neste momento.

Para finalizar as considerações acerca da fase de *execução*, ao final de cada oficina a equipe do projeto se reunia para realizar uma análise *post-mortem* sobre o realizado, esta análise funciona como um sistema de informação de lições aprendidas, que proporcionam valiosas percepções sobre um projeto e as possibilidades de obter os melhores retornos. Neste projeto especificamente, eram analisados os fatores que funcionaram, e fatores que não funcionaram, sendo feito um registro por oficina. Como por exemplo, na oficina descrita anteriormente, um fator que funcionou muito bem foi a recompensa ao final da atividade, entretanto, utilizar o corredor como “pista” para os carrinhos acabou gerando muito barulho que incomodou outros professores, sendo necessário chamar várias vezes a atenção dos alunos. Dessa forma, fatores com resultados positivos devem ser replicados enquanto aqueles com resultados negativos devem ser evitados.

Por fim, a última fase de *encerramento* foi realizada pela equipe do projeto em que foram sistematizados os principais resultados e divulgados no Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS e também na Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus Ibirubá*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As três principais contribuições geradas com o desenvolvimento deste projeto foram: (1) Científica – gerada com a análise do impacto da prática da robótica educativa no interesse pelo estudo de Ciências entre os alunos do ensino médio; (2) Desenvolvimento de técnicas e procedimentos; e (3) Tecnológica – com a sistematização de conhecimentos para o desenvolvimento de produtos robóticos de baixo custo, com utilização de *hardware* livre combinado com sucata de material de informática. Iniciativas como esta que visam o barateamento dos produtos permite que mais estudantes de escolas públicas tenham acesso aos equipamentos de robótica educativa.

A temática abordada neste manuscrito nos faz refletir sobre o impacto da prática da robótica educativa no engajamento dos alunos do ensino médio integrado, apoiando-os no interesse pelo estudo de Ciências; acredita-se que essa contribuição foi uma das mais perceptíveis do projeto, pois ao final de cada oficina era feita uma conversa com os alunos, em que era perguntado sobre o que estes estavam sentindo com as oficinas e as respostas eram sempre que estas proporcionavam além de conhecimento, motivação. Corroborando essa afirmativa, ao final do projeto foi aplicado um questionário aos alunos para que estes respondessem quanto a melhoria no processo de aprendizagem nas disciplinas de Matemática e Física, que foi praticamente unânime no somatório das respostas, afirmando que o projeto colaborou. Posto isso, acredita-se que este projeto possa ser um exemplo positivo de ações que incentivam a permanência e o êxito no IFRS.

Considera-se que a robótica educacional apresenta grande potencial como ferramenta interdisciplinar, visto que a construção de protótipos, em geral, faz com que o aluno questione e seja capaz de relacionar diferentes conhecimentos e aptidões, de forma a solucio-

nar um problema. A busca por soluções estimula o espírito investigativo, motivado pela curiosidade, e permite que o aluno extrapole os conhecimentos individuais de cada disciplina. O emprego da robótica educacional proporcionou aos alunos participantes articular o campo teórico com o campo prático e, portanto, vivenciar o conhecimento de uma forma mais concreta e atribuir significado para a aprendizagem. Nesse sentido Papert (2008) destaca que qualquer coisa é simples se a pessoa consegue incorporá-la ao seu arsenal de modelos; caso contrário tudo pode ser extremamente difícil. Uma das chaves principais do desenvolvimento, segundo Piaget (1976), é a ação do sujeito sobre o mundo e o modo pelo qual isto se converte num processo de construção interna. Assim, a aprendizagem resulta da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, afirmando a importância das operações concretas na construção do conhecimento.

Pode-se dizer ainda que este projeto ajudou os alunos a pensar, privilegiando um ambiente criativo de aprendizagem. Ao ser desafiado a construir e programar robôs, o estudante está ensinando o computador a pensar e consegue, ao final da sua montagem, associar o conteúdo teórico ao que aprendeu na prática, coordenando diferentes ações e, por manipular o objeto, compreende o processo de programação de forma geral, bem como os conceitos de Matemática e Física abordados. Vale destacar, o forte viés interativo oportunizado pela proposta didática do kit de robótica de baixo custo, estimulando os alunos a trabalhar de forma colaborativa e desenvolver capacidades como a cooperação.

Outros resultados que puderam ser identificados foram: (1) Maior interesse pela licenciatura por parte dos estudantes universitários: pois nem sempre há interesse em exercer o magistério; (2) Maior preparo para o exercício do magistério pelos graduandos de licenciatura: a prática, aliada à teoria vista em sala de aula, contribuiu para a formação do futuro professor; (3) Maior interesse pelo

ensino superior por parte dos alunos do ensino médio: a participação no projeto tende a motivar o estudante a ingressar no ensino superior para seguir carreira em alguma área envolvida no projeto; (4) Desenvolvimento de tecnologia para construção de kits de robótica educativa de baixo custo: os projetos desenvolvidos, com a utilização de *hardware* e *software* livre, ficam disponíveis para serem utilizados novamente; (5) Maior integração entre os Cursos de Ciência da Computação e Licenciatura em Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de robótica educacional no ensino de Ciências não é uma tarefa simples, pois demanda uma equipe multidisciplinar, em especial com conhecimentos em programação de computadores e eletrônica, bem como de professores que possuam conhecimentos teóricos sobre os conteúdos que são trabalhados. Todavia, a robótica educacional é uma ferramenta que se encontra muito mais acessível devido ao surgimento de *hardwares* livres mais baratos e fáceis de serem programados. Ademais, com a robótica educativa é possível demonstrar na prática muitos dos conceitos teóricos, às vezes de difícil compreensão, motivando tanto o professor, como principalmente o aluno.

Nesse sentido, com o desenvolvimento deste projeto foi possível identificar um maior engajamento dos alunos do ensino médio integrado em disciplinas da área de Ciências, o que pode promover o aumento da permanência e êxito dos alunos. Além disso, as oficinas desenvolvidas demonstraram o potencial da robótica no ensino de Ciências, com ênfase na facilidade de visualização de fenômenos físicos e matemáticos cujos parâmetros são informados ao dispositivo robótico pelos estudantes. A proposta de atividade descrita demonstra

claramente a aplicabilidade didática desse recurso na educação. Além disso, com o emprego da robótica educacional de baixo custo há a possibilidade que mais alunos possam utilizar, sendo uma ferramenta bastante promissora.

REFERÊNCIAS

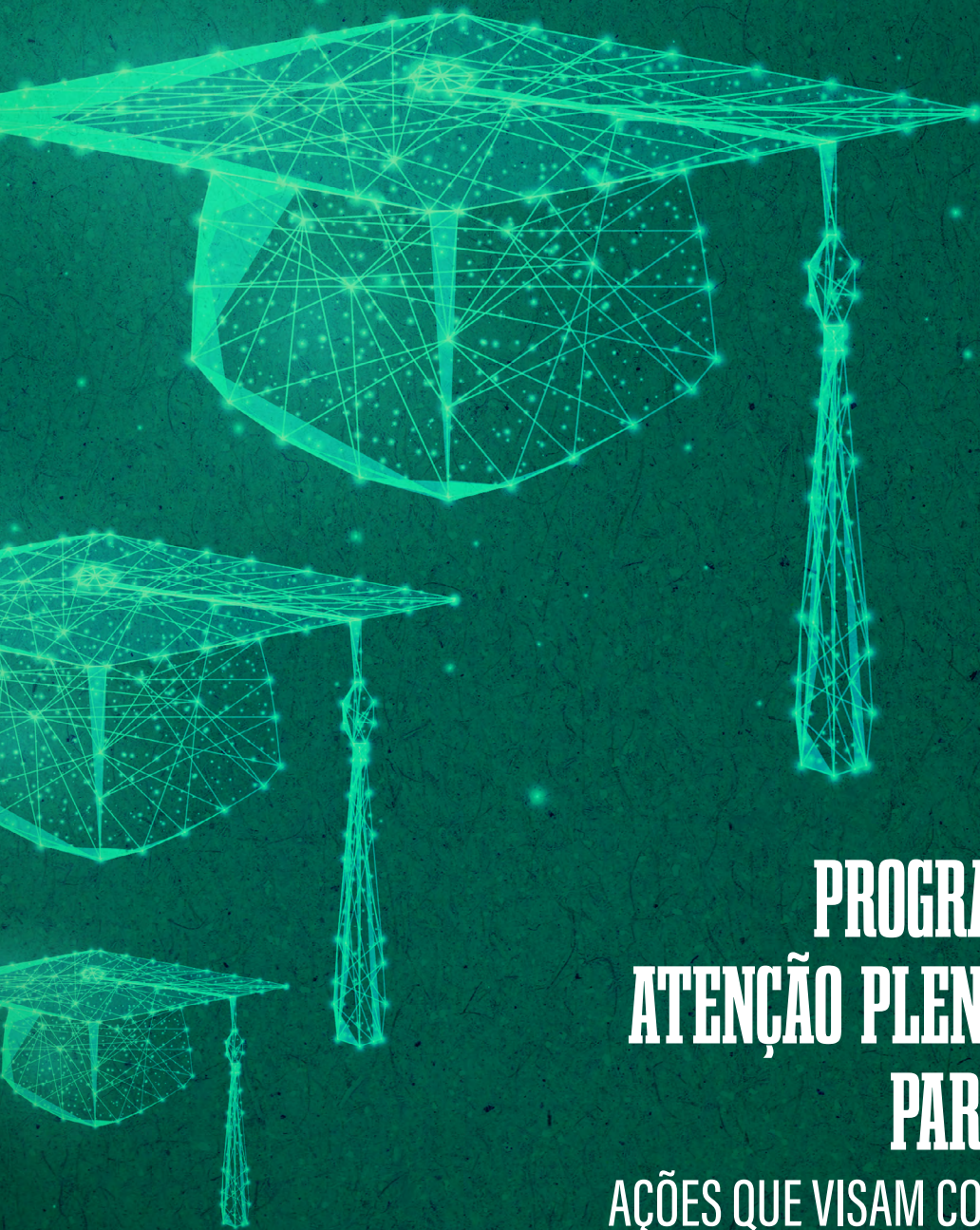
- ALONSO, C. M., GALLEGO, D. J., HONEY, P. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero, 2002.
- ARAÚJO, P. M. C. *Um olhar docente sobre as tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo*. Belo Horizonte, 2004. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_AraujoPM_1.pdf >. Acesso em: 4 abr. 2021.
- BORBA, M. C. *Calculadoras gráficas no Brasil*. In: FAINGUELERNT, E. K., GOTTLIEB, F. C. (Org.) *Calculadoras gráficas e educação matemática*. 2. ed. Rio de Janeiro: Art Bureau, 1999.
- FAZENDA, I. *A Interdisciplinaridade: história, pesquisa e teoria*. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PAPERT, S. *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PAPERT, S. *LOGO: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PAPERT, S. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. Nova York: Basic Books, 1980.
- PERRENOUD, F. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SILVA, A. F. da. *RoboEduc: uma metodologia de aprendizado com robótica educacional*. Natal. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal

do Rio Grande do Norte. Natal, p. 127, 2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/15128>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

VALENTE, J. A. *O Salto para o Futuro*. Cadernos da TV -Escola. Brasília: Sede MEC, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILLI, S. do R. *A Robótica Educacional no Ensino Fundamental: perspectivas e práticas*. Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, p. 89, 2004. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86930>>. Acesso em: 4 abr. 2021.



24

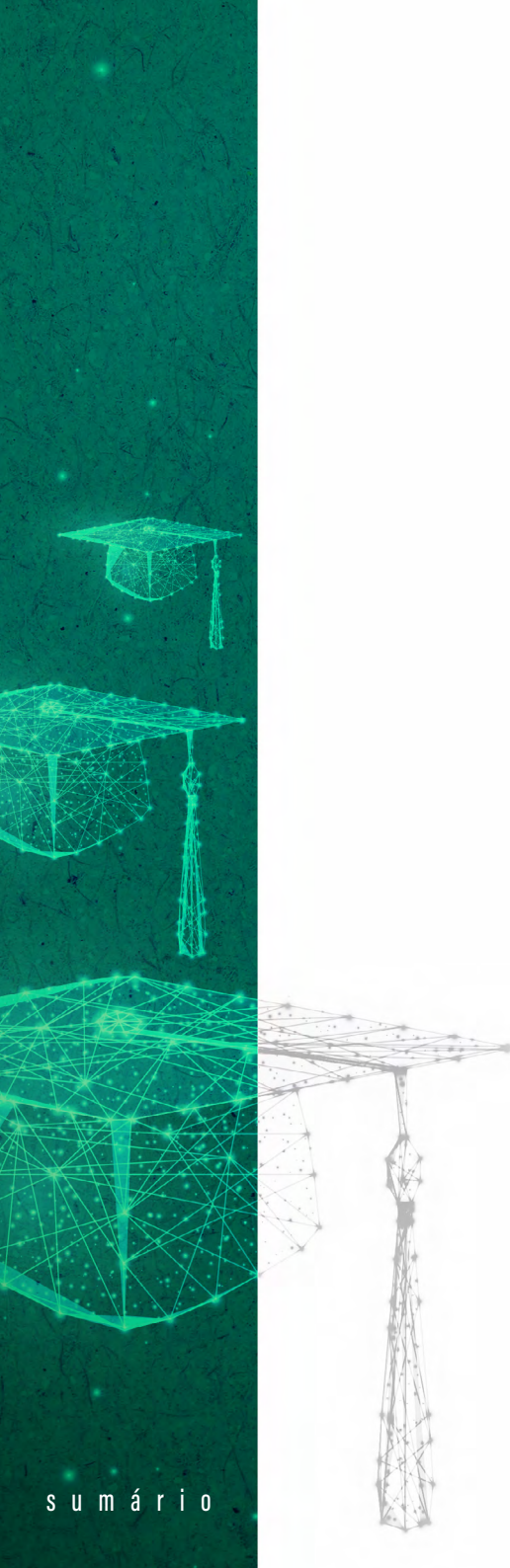
Josiane Pasini

Michele Mafessoni de Almeida

Isadora Finoketti Malicheski

Cibele Alves dos Santos

**PROGRAMA DE EXTENSÃO
ATENÇÃO PLENA - A CONSCIÊNCIA
PARA O AQUI E AGORA:
AÇÕES QUE VISAM CONTRIBUIR NO BEM-ESTAR
DE ALUNOS PARA ALÉM DA SALA DE AULA**



RESUMO: Este artigo discute a permanência e êxito de estudantes no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Bento Gonçalves durante a pandemia de Covid-19 e resultou da execução de ações de extensão voltadas à promoção do bem-estar realizadas em 2020. O fechamento das escolas tornou ainda mais evidente um problema educacional: a evasão escolar. Como prevenção, uma estratégia adotada foi a tentativa de manutenção de vínculos com os alunos. Neste sentido, este trabalho explora a execução de ações do *Programa de Extensão Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora* e do projeto *A respiração como estratégia para cultivar o bem-estar e como estas ações podem refletir na permanência e êxito dos discentes do Campus* durante a pandemia Covid-19. Ações voltadas ao bem-estar e saúde mental da comunidade acadêmica podem ser consideradas positivas, especialmente no contexto pandêmico em que foram ofertadas.

Palavras-chave: *Mindfulness*; Acolhimento; Saúde mental; Promoção de bem-estar.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a comunidade acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS foi informada que suas atividades presenciais seriam suspensas devido ao aumento da incidência da Covid-19 no Brasil. As medidas, também adotadas em outros setores do país, visavam resguardar a integridade e saúde da população e frear o aumento dos contágios pela doença. Inicialmente esperava-se que algumas semanas de distanciamento social e de suspensão de atividades educacionais seriam suficientes para conter o Coronavírus, porém a expectativa não se cumpriu e as medidas de isolamento, bem como as atividades remotas, se estenderam por todo ano. Nesse cenário de mudança e incerteza, relatos da comunidade acadêmica sobre ansiedade, medo, desânimo e estresse cresceram exponencialmente. Segundo Miliauskas e Faus (2020), o número de casos de depressão e transtornos de ansiedade aumentou em quase 90% no Brasil desde o surgimento da Covid-19.

Diante desse contexto, tornou-se necessário lançar um olhar sistêmico sobre os indivíduos que compõem a instituição de ensino e perceber cada um como parte integrante de um todo, que é a instituição em si. Adotar um olhar sistêmico implica em “manter a capacidade de ver o cenário completo, analisando todos os agentes e situações que o compõem” (SBCOACHING, 2021). Assim, oferecer ações que possam proporcionar bem-estar significa valorizar todos os estudantes da instituição e todos aqueles que estão por trás do processo de ensino. Sentir-se um estudante pertencente e valorizado pode ser um fator determinante tanto para o sucesso escolar quanto para mitigar os efeitos devastadores que a pandemia estabeleceu, especialmente no que tange aos aspectos emocionais, familiares, sociais e financeiros.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul possui um Observatório de Permanência e Êxito com documentos norteadores que, além de traçar um panorama das motivações que levam um estudante à evasão escolar, estabelece metas e ações estratégicas visando a permanência e o êxito do mesmo. No seu capítulo II - Bases conceituais o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes (PEPE) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) considera que as relações interpessoais e o acolhimento são papéis da instituição acadêmica no contexto da vida do estudante (IFRS, 2018).

Para auxiliar a comunidade interna e externa ao IFRS - *Campus* Bento Gonçalves no enfrentamento dessas emoções, o Programa de Extensão “Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora”, foi idealizado e desenvolvido, em duas ações distintas. Esse programa objetivou proporcionar aos participantes orientações acerca da prática de Atenção Plena como uma alternativa para minimizar os efeitos estressores causados pelo momento pandêmico. Já o projeto “A respiração como estratégia para cultivar o bem-estar”, cujo objetivo foi orientar acerca dos benefícios de diferentes técnicas de respiração consciente, chamadas de *pranayamas* na Yoga, que foi vinculado ao Programa de Atenção Plena.

Tomando como referência a relação entre permanência e êxito, pandemia e ações de promoção de bem-estar, apresentamos: (a) um relato da execução dos projetos vinculados ao Programa de Extensão Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora; e (b) um debate sobre a forma como essas ações podem se refletir na permanência e êxito dos discentes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves durante a pandemia Covid-19.

REFLEXÕES TEÓRICAS: O BEM-ESTAR E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFRS - *CAMPUS BENTO GONÇALVES*

O Programa de Extensão Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora baseia-se em três perspectivas para desenvolver suas ações e avaliá-las. A primeira perspectiva teórica embasa a construção das ações de extensão e está relacionada ao conceito de Atenção Plena (*Mindfulness*). A segunda e a terceira foram lidas e estudadas para que fosse possível avaliar os efeitos da ação e se referem à literatura de permanência e êxito escolar, bem como às suas diretrizes nos documentos oficiais do IFRS.

Atenção Plena e Respiração

Jon Kabat-Zinn, responsável por pesquisar e difundir a prática de Atenção Plena - *Mindfulness*, desenvolveu o primeiro programa de Atenção Plena chamado de Redução de Estresse Baseada em *Mindfulness* (*Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR*) nos anos 80, na Universidade de Massachusetts, nos Estados Unidos. O programa deu origem, nos anos 90, ao Programa de Terapia Cognitiva baseada em Atenção Plena para Depressão (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression - MBCT-D*), desenvolvido por Zindel Segal, John Teasdale e Mark Williams, que consiste em oito semanas de práticas, incluindo meditações, que orientam o participante a estar mais consciente de sua experiência no momento presente. Também inclui uma educação básica sobre depressão e exercícios advindos da Terapia Cognitiva Comportamental (TCC), que mostram ligações entre os pensamentos e os sentimentos, orientando os participantes a cuidarem de si mesmos

quando percebem alguma alteração de humor, por exemplo (MINDFULNESS BRASIL - Centro Mente Aberta, 2020).

O Programa de Extensão “Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora” se baseia nos conceitos e na metodologia de trabalho em Kabat-Zinn (2017), Willians e Penman (2015) e Burch e Penman (2013). Segundo esses estudiosos, a atenção plena consiste na capacidade de observar os acontecimentos sem julgamento e de realizar as tarefas cotidianas com foco no momento presente. Por exemplo, estar preparado para lavar a louça sem pensar sobre outro tema que não seja a limpeza dos utensílios ou para escovar os dentes, caminhar ou trabalhar prestando atenção e focando exatamente na ação que está sendo desenvolvida (WILLIANS; PENMAN, 2015). Essa prática não possui nenhum vínculo religioso, pois se constitui como um método de treinamento mental que pode ser praticado por qualquer pessoa independentemente do seu sistema de crenças. Willians e Penman (2015) e Burch e Penman (2013) ainda apontam alguns de seus benefícios: a diminuição de sintomas de ansiedade, depressão e irritabilidade; melhoria da memória, aumento de vigor físico e mental e agilidade nas reações; redução dos principais indicadores de estresse crônico, incluindo a hipertensão; redução do impacto de doenças graves como dor crônica e câncer; auxílio no combate à dependência de drogas e álcool e o fortalecimento do sistema imunológico, ajudando a combater resfriados, gripes e outras doenças.

A prática da focalização da atenção integra um rol de 29 procedimentos de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), proposto pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2018). Segundo Brasil (2015, p.13), as PICS:

envolvem abordagens que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde por meio de tecnologias eficazes e seguras, com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico e na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade (BRASIL, 2015).

O segundo projeto desenvolvido no Programa Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora, “A respiração como estratégia para cultivar o bem-estar”, centra-se no conceito de *pranayama* advindo da Yoga. Patanjali (2017, p.49) ensina que “*Pranayama* consiste em controlar o processo de inspirar (*shvasa*) e expirar (*prashvasa*)”. Essa prática consiste, portanto, em regular conscientemente a respiração. Nesse sentido, Kupfer (1999) agrega que nosso estado emocional costuma corresponder ao nosso ritmo respiratório. O autor explica que a ansiedade costuma estar associada a uma respiração curta e rápida. Já a segurança e a serenidade, por exemplo, referem-se a uma respiração profunda e ritmada. O desenvolvimento da capacidade de observar a respiração, bem como de alterá-la aumenta nossa habilidade de “controlar processos conscientes, já que respiração, mente e emoções interagem mutuamente” (KUPFER, 2000). Essas características transformam as técnicas de *pranayamas* em excelentes ferramentas para lidar com as alterações de humor, concentração, autoconfiança, ansiedade pelas quais passamos durante nossos dias.

Portanto, desde o ponto de vista adotado no presente trabalho, as práticas de Atenção Plena (*Mindfulness*) e as técnicas de respiração (*pranayamas*) são ações capazes de auxiliar a comunidade do IFRS a lidar com o estresse causado pelas mudanças de rotina e suspensão das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19. Esse entendimento permite abordar a questão da permanência e êxito nessa instituição a partir das práticas de bem-estar de seus integrantes.

Pandemia Covid-19 e a relação com a permanência e êxito no IFRS

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), consolidada em 2008 e também conhecida como

Rede Federal, constitui-se um marco na ampliação da educação profissional e tecnológica do país. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS compõem essa Rede e tem entre seus princípios norteadores o compromisso com a justiça social e equidade, a verticalização do ensino somada à integração com pesquisa e extensão, e a eficácia nas respostas de formação profissional e difusão do conhecimento científico e tecnológico (IFRS, 2009).

Contudo, apesar deste e outros esforços para a ampliação do acesso à educação profissional, o cenário ainda se encontra longe do ideal pois, ao mesmo tempo em que despontam avanços nas políticas educacionais que impactam a Rede Federal, também crescem as preocupações acerca dos índices de evasão e de reprovação de estudantes. Uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2011-2012) analisou, entre outras questões, a caracterização da evasão nos IFs e medidas para reduzi-la. Algumas das recomendações finais do relatório tratam da necessidade de aperfeiçoamento do acompanhamento das taxas de evasão, e de realizar um acompanhamento sistemático e institucionalizado dos egressos das instituições (FRIGOTTO, 2018).

A partir dos desdobramentos da auditoria do TCU, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014) e, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), publicou a Nota Informativa 138 (BRASIL, 2015a), que orientava as instituições da Rede Federal à elaboração de ações estratégicas para reduzir os índices de evasão/retenção dos alunos, garantir a democratização do acesso à educação e fortalecer a atuação das Instituições como um todo. Com base em diagnósticos quantitativo e qualitativo, o IFRS instituiu o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, a fim de propor

medidas para superar a evasão e reprovação dos estudantes, e consolidar ações de acompanhamento de permanência e êxito.

O PEPE considera que a evasão pode se referir à retenção/repetência do estudante; à saída do estudante da instituição, do sistema de ensino, da instituição acadêmica e posterior retorno; ou ainda, à não conclusão de determinado nível de ensino; e afirma que o processo possui característica multiforme, pois a escolha de abandonar ou permanecer na instituição é condicionada a diferentes fatores, sejam pessoais, sociais, familiares, características do sistema escolar ou expressões de socialização fora dele. Considera, ainda, que algumas qualidades da instituição são capazes de aproximar ou afastar os estudantes do ambiente acadêmico, tais como questões de infraestrutura, qualidade e comprometimento dos profissionais, relações interpessoais, acolhimento, atenção, apoio aos estudantes, espaços de reflexão, entre outros (IFRS, 2018).

Com o fechamento das escolas durante a pandemia Covid-19, a realidade preocupante da evasão escolar ficou mais evidente e tomou maiores proporções. O processo de ensino-aprendizagem realizado em casa, por si só, pode ser considerado uma fonte de estresse para famílias e estudantes, uma vez que novas tarefas e responsabilidades são demandadas, por vezes com tempo e recursos insuficientes (GOMES *et al.*, 2020). Da mesma forma, a ansiedade gerada pelas mudanças do processo educacional, somada ao cenário de calamidade pública, dificultam a construção de conhecimentos e criam barreiras no modo como lidamos com estas adversidades, podendo vir a contribuir no aumento dos índices de evasão escolar.

De acordo com um recente estudo do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2021), o número de alunos com idades entre 6 e 17 anos que abandonaram os estudos em 2020, primeiro ano da pandemia, foi de 1,38 milhão, correspondente a 3,8% dos estudantes, 1,8% a mais do que no ano an-

terior, onde a taxa era de 2%. O estudo também alerta para a situação de 4,12 milhões de alunos, correspondentes a 11,2% do total, que, apesar de se encontrarem regularmente matriculados em escolas, não receberam atividades escolares ao longo do ano, dadas as restrições de diversas naturezas impostas.

A situação pandêmica inédita não apenas desnudou a falta de preparo e de infraestrutura das escolas para a realização de atividades remotas durante o período de distanciamento social, como também mostrou a necessidade de realizar ações para manutenção de vínculos entre os estudantes e as instituições, a fim de mitigar os riscos de evasão escolar potencializados pela conjuntura. Neste cenário, dentre as ações possíveis, aquelas voltadas à melhoria do bem-estar ganham destaque, pois o fechamento das escolas acarretou impactos negativos tanto nos aspectos educacionais, como na saúde mental de alunos e servidores da educação, abruptamente privados da convivência presencial estimulante proporcionada pelo ambiente escolar.

METODOLOGIA DE EXECUÇÃO

O Programa de Extensão Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora foi conduzido e orientado com base no livro *Atenção Plena – Mindfulness: Como encontrar a paz em um mundo frenético* de Willians e Penman (2015). Os autores propõem a realização de oito semanas de meditações guiadas realizadas diariamente, contando com faixas que tratam de temas como foco na respiração, no próprio corpo e na exploração dele e seus movimentos, em nossos pensamentos, nos sons ao nosso redor, e ainda em nossas amizades e na exploração e reflexão a partir de dificuldades. Além disso, recomendam a realização de exercícios liberadores de hábi-

tos e de cultivo da atenção plena durante a execução de pequenas atividades da rotina. Estes exercícios possuem como objetivo quebrar a rotina e automatização em atividades comuns, sendo alguns exemplos a troca de lugar ou posição ao sentar, a realização de uma caminhada consciente e atenta, assistir um programa na televisão com atenção plena, o ato de plantar uma semente ou cuidar de plantas, realizar exercícios para lembrar de hábitos passados em nossa vida e retomar atividades que traziam felicidade, praticar a gentileza, além de exercícios de reflexão. Essa metodologia de trabalho foi reproduzida na execução do projeto. Entre primeiro de maio e 26 de junho de 2020⁸⁷, foram publicados semanalmente, no site e no perfil do *Facebook* do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, vídeos com explicações teóricas sobre a Atenção Plena e com sugestões de práticas para o seu desenvolvimento. Posteriormente, também foi criada uma listagem no canal do *Youtube* com os vídeos. Para complementar o conteúdo das produções audiovisuais com explicações sobre os sentimentos de medo, ansiedade e estresse, foram disponibilizados textos orientadores sobre a temática proposta por Willians e Penman (2015). Também foi disponibilizado atendimento psicológico para estudantes e servidores do *Campus* Bento Gonçalves por profissionais da própria instituição, a fim de criar um canal de diálogo e interação com a comunidade acadêmica. Ao final, os participantes receberam a sugestão de preenchimento opcional de um formulário no Google Formulários para avaliação do Programa. Neste artigo, serão transcritos trechos da avaliação qualitativa do Programa, na pergunta “Escreva comentários sobre a prática para você”.

A segunda ação de extensão, intitulada “A respiração como estratégia para cultivar o bem-estar”, buscou dar continuidade às

87 Esses vídeos estão disponíveis para acesso no canal do *Youtube* do *Campus* Bento Gonçalves, em uma playlist com o nome do Programa. Para acessá-los, cf. <<https://www.youtube.com/watch?v=A48gqLuvE-o&list=PL3kMJdSSdCpsbO4Dbp9U3oeMRgoJhBRqR>>.

práticas oferecidas à comunidade no Programa de Atenção Plena. A construção dessa ação foi inspirada por uma iniciativa do Ministério da Economia⁸⁸. Esse órgão noticiou através do e-mail institucional uma série de propostas de atividades e materiais remotos de apoio emocional para serem executados em instituições federais. Dentre os materiais disponibilizados no Portal do Servidor pelo Ministério, está uma cartilha com recomendações sobre saúde mental na pandemia de Covid-19. Nesse material, há a sugestão de exercícios de respiração, de práticas de meditação e de atividades de Atenção Plena para auxiliar no gerenciamento de emoções e, consequentemente, na manutenção da saúde mental (FIOCRUZ, 2020).

Nessa ação, foram publicados semanalmente nas plataformas oficiais do *Campus* Bento Gonçalves (*site, Facebook, Instagram e Youtube*) vídeos que explicavam os benefícios e ensinavam práticas de respiração consciente (*pranayama*).

O primeiro vídeo foi publicado em 03 de julho de 2020 e o último em 31 de julho de 2020. Para promoção da inclusão e acessibilidade universal, os vídeos foram traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, do IFRS - *Campus* Rio Grande. Foram propostas as práticas de respiração, em sequência: Kumbhaka Pranayama (respiração ritmada em quatro tempos), Ujjayi Pranayama (respiração vitoriosa), Kapalbhati Pranayama (respiração do fogo), Nadhi Shodona Pranayama (respiração das narinas alternadas) e Rajas Pranayama (respiração dinâmica).

88 Vide mais informações em: <https://www.gov.br/servidor/pt-br/assuntos/contecomigo/paginas/paginas-dos-hyperlinks/bem-estar-e-saude-1/apoio-emocional>

UM OLHAR SOBRE COMO AS AÇÕES DO PROGRAMA ATENÇÃO PLENA PODE REFLETIR NA PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES

Programa de Extensão Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora

O programa teve boa receptividade na comunidade acadêmica, que apoiou a ideia desde sua concepção, entendendo que o momento demandava apoio para a manutenção do bem-estar individual de estudantes e servidores. Percebemos a ampliação do olhar institucional no período de enfrentamento da pandemia, para além das questões de informação, biossegurança e apoio comunitário, às questões humanas e de empatia com sua comunidade.

A partir dos vídeos e textos, o programa informou e orientou para as técnicas de promoção e proteção da saúde mental recomendadas em tempo de pandemia (FIOCRUZ, 2020), como o reconhecimento dos medos e sentimentos vividos, exercícios para redução de estresse agudo via orientação para o momento presente, retomada de atividades prazerosas e atividades de descanso cognitivo; além de investir e compartilhar ações de cuidado, evocando a sensação de pertença e conforto social. Ainda, pela redução do estresse, a própria meditação atinge outros resultados benéficos para diversas condições de saúde (BRASIL, 2017; MENEZES; DELL'AGLIO, 2009).

A necessidade de distanciamento durante a pandemia incentivou a criação de um contato de e-mail institucional e a produção de uma identidade visual para o tema do Programa (Figura 1), bem como recursos audiovisuais e textuais que ficaram disponíveis para a comunidade posteriormente. Também demonstrou a potenciali-

dade destes recursos metodológicos para promoção de diálogo e presença junto aos pares. Ao longo do projeto, considerando apenas o acesso via *Facebook*, obteve-se um alcance médio de 1,8 mil pessoas por vídeo postado. Com a disponibilidade do material a qualquer tempo, amplia-se este alcance, possibilitando novos resultados e avaliações posteriores.

**Figura 1 - Identidade visual do Programa de Extensão
Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora.**



Fonte: Executado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Bento Gonçalves*. Bento Gonçalves, 2020.

O programa se mostrou uma eficaz ferramenta de informação e esclarecimento sobre as técnicas de meditação e, em especial, do programa de Kabat-Zinn, voltado para o autoconhecimento e autoconsciência. O reconhecimento de pensamentos e sentimentos como algo passageiro, elementos de consciência que não são a consciência em si, permite não engajar-se em ruminções e pensamentos ansiosos. É uma técnica de psicologia cognitiva que neste caso, diferente da terapia, busca não trabalhar o conteúdo dos pensamentos, mas separá-los e deixá-los passar, buscando estabilidade mental e cognitiva. Assim, o Programa de Extensão Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora colaborou para mitigar os efeitos da ansiedade característicos neste período e, via exercícios de relaxamento, diminuição do

fluxo mental e treinos de concentração, contribuiu para o bem-estar fisiológico e equilíbrio cognitivo (MENEZES *et al.*, 2011).

Além de promover saúde e autodesenvolvimento, a utilização da meditação da Atenção Plena como abordagem também contribuiu para aproximar pessoas, visto que ela promove autoconsciência e reconhecimento dos próprios pensamentos e sentimentos. Assim, o programa mostrou-se eficaz para reconhecer-se no outro a partir das dificuldades comuns enfrentadas e compartilhar atitudes de enfrentamento.

A prática de Atenção Plena também tem eficácia comprovada no foco e concentração, elementos indispensáveis para o êxito nos estudos. Para estudar, é importante manter uma atenção prolongada e focada, porém, raramente os educadores ensinam como conseguir isso (RAHAL, 2018 *apud* SHAPIRO *et al.*, 2008). Em seu estudo, após pesquisa exploratória com práticas de atenção plena no ambiente escolar, o autor concluiu que as intervenções, em sua grande maioria, mostraram resultados significativos em diversas dimensões de análise, como por exemplo diminuição do estresse e ansiedade, aumento da autorrealização, criatividade verbal e performance acadêmica, melhora na regulação do comportamento e autoconceito e incremento da atenção seletiva. Neste sentido, o Programa Atenção Plena recebeu relatos de *“redução de ansiedade e melhoria no aprendizado, após se concentrar em uma atividade de cada vez, sem interferência externa”*.

As atividades regulares permitiram ainda uma aproximação com a comunidade interna e externa ao IFRS, ao reconhecer e compartilhar estratégias de cuidado. Percebeu-se retornos positivos ao longo do programa, bem como após seu término, por meio do acesso aos materiais disponíveis virtualmente. Um praticante escreveu no questionário:

Tem sido um desafio o foco, não julgamento pelos desvios de atenção, pela tentativas de não controlar a respiração, entre outros, mas ao mesmo tempo acredito que melhorei desde o início

da prática, [...] parece que oscilo no processo, também por tentar racionalizar de alguma forma um modo ideal de fazer algo.

E ainda:

Nisto os textos e vídeos ajudam bastante, pelo menos de modo racional, a pensar que é possível que as coisas ocorram da forma que acontecem e que não tem problema algum [...] Ainda sobre os vídeos, eles ajudam muito a entender a semana, como vamos fazer as atividades, são muito esclarecedores, e os textos são muito interessantes e trazem novas informações para refletirmos sobre como as coisas se dão no âmbito psicológico.

As manifestações recebidas, além de elogios e agradecimentos gerais, afirmaram que os materiais estavam ajudando a lidar com este período, que era agradável acompanhar e realizar os exercícios, bem como houve busca por auxílio psicológico, indicando fortalecimento de vínculos e relevância da iniciativa. Portanto, proporcionar canais de comunicação simples e efetivos com a comunidade acadêmica reforça a sugestão do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) que cita como estratégia qualitativa o acompanhamento dos estudantes com equipe multidisciplinar e multiprofissional (IFRS, 2018).

O alcance dentro e fora da instituição aproximou outros profissionais com interesse no tema e em outras Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, despertando novas ideias de projetos de pesquisa, extensão e ensino.

A respiração como estratégia para cultivar o bem-estar

O projeto “A respiração como estratégia para cultivar o bem-estar” apresentou boa aceitação na comunidade acadêmica, expressa através de comentários, compartilhamentos, mensagens e retornos pessoais aos membros da equipe, referindo que as orientações for-

precisas pelos vídeos contribuíram positivamente no bem-estar. A popularidade dos vídeos pôde ser mensurada por meio dos *feedbacks* recebidos e pela avaliação das métricas de visualizações e interações nas redes sociais do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. Por exemplo, os vídeos receberam 2.383 visualizações na página do *Facebook*, enquanto no perfil do *Instagram* somaram 98 curtidas, o que sinaliza o apoio do observador ao conteúdo exibido.

A regularidade semanal da disponibilização dos vídeos e dos cartões ilustrados, pertinência temporal do projeto durante a pandemia e a ampla divulgação nas redes sociais e no *site* do *Campus* foram fatores que contribuíram para os resultados positivos alcançados. Entretanto, dadas as limitações do formato virtual e o fato dos materiais serem de livre acesso ao público, sem necessidade de inscrição e/ou controle de frequência, não foi possível realizar um acompanhamento individual ou monitoramento de participação efetiva. Por outro lado, não houve prejuízos na execução neste formato, uma vez que não se tratam de atividades que necessitem de avaliação de competências ou de construção de conhecimentos, pois as verdadeiras contribuições se dão no âmbito íntimo dos participantes.

A ação se mostrou uma eficaz ferramenta de informação e esclarecimento sobre as técnicas de respiração controlada, preconizada pela Yoga como uma maneira de trocar energia com o sol, o ar, os alimentos, ou seja, de fortalecer nossa força vital (*prána*) através da interação consciente com os elementos que compõe o universo.

O programa recebeu apoio da gestão do *Campus* desde o início de sua elaboração, por concordar com o entendimento da equipe acerca da importância de dar continuidade à oferta de ferramentas de apoio e manutenção do bem-estar individual dos estudantes, servidores e da comunidade externa. Dentro do grupo de execução, o desenvolvimento do projeto ocorreu de forma colaborativa desde o princípio, uma vez que o intercâmbio de ideias fundamentou a reflexão sobre os conteúdos a

serem abordados em cada vídeo bem como a melhor forma de fazê-lo. O desafio de realizar gravações caseiras, mesmo sem quaisquer experiências prévias na área da comunicação, foi amenizado pelas diversas conversas ocorridas, nas quais foram permutadas dicas de como organizar os roteiros dos vídeos e quais seriam os melhores métodos para as gravações, considerando as limitações de equipamentos e espaço físico. Os estudos de aprofundamento sobre a prática dos *pranayamas* permitiram não apenas embasar a teoria sobre a qual o projeto foi concebido, como também oportunizaram a ampliação dos horizontes particulares dos colaboradores sobre os *pranayamas* e seus benefícios.

A tradução dos vídeos do projeto para a Língua Brasileira de Sinais permitiu torná-los acessíveis à comunidade surda, diminuindo as barreiras de comunicação existentes e possibilitando que o material institucional publicado nas redes sociais fosse de amplo acesso.

O trabalho também permitiu apresentar uma alternativa para o cultivo do bem-estar dentro das possibilidades oferecidas pelo distanciamento social físico e para além dele, pois os vídeos seguirão disponíveis nos canais oficiais de comunicação da Instituição até quando esta considerar pertinente, podendo ser acessados a qualquer momento.

Os retornos positivos recebidos demonstram que a prática dos *pranayamas* da Yoga de fato proporciona benefícios para a saúde em geral - um dos motivos pelo qual o Sistema Único de Saúde considera a Yoga como prática importante no âmbito da atenção primária em saúde (BRASIL, 2017). Enfatiza-se, assim, o fato da prática dos *pranayamas* não se limitar a momentos críticos e atípicos de nosso cotidiano, podendo ser integrados à rotina como forma de estimular a concentração, melhoria da disposição física e relaxamento, contribuindo para o êxito escolar.

Para finalizar, considera-se que a permanência de um aluno em uma Instituição de Ensino também perpassa a existência de um senso

de pertencimento, no qual o aluno sente-se parte de um todo, que é a Instituição. “O sentimento de pertencimento é construído quando há um sistema de retroalimentação, onde o aluno, sentindo-se ligado à escola como a um cordão umbilical, retira dela a essência e a ela devolve, para ser reciclado, o que sobra dos processos nos quais está envolvido” (SOUZA, s.d.). Assim, as ações do Programa de Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora e do projeto A respiração como estratégia para cultivar o bem-estar, demonstraram a preocupação real da Instituição com aqueles que dela fazem parte contribuindo com o bem-estar de seus pertencentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Atenção Plena: a consciência para o aqui e agora e o projeto A respiração como estratégia para cultivar o bem-estar oportunizaram práticas amplamente divulgadas tanto na comunidade acadêmica do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves quanto na comunidade externa. Os conteúdos disponíveis por tempo indeterminado continuarão beneficiando os alunos atuais e os futuros. Estes últimos encontrarão um *Campus* Bento Gonçalves cujas ações de bem-estar fazem parte da rotina de seus pertencentes. Prova disso é o Programa de Bem-estar do *Campus* Bento Gonçalves, que será executado no ano de 2021, e que conta com equipe multidisciplinar para a idealização de diferentes ações de bem-estar físico, mental e emocional.

Compreender que o bem-estar de um estudante em uma instituição de ensino também acontece através do acolhimento e do pertencimento é fundamental para a sua permanência e para o êxito na sua formação. Proporcionar ações institucionais em qualquer âmbito que reforcem essas sensações pode ser um diferencial na formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3wk53zF>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC*, de 10 de julho de 2015. 2015a. Disponível em: <<https://bit.ly/3wiNwYK>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 849, de 27 de março de 2017*. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Diário Oficial da União, Brasília-DF, de 28 de março de 2017, pág. 68, Seção 1. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS*. 2. ed. Brasília: 2015. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Atenção à Saúde. *Glossário temático: práticas integrativas e complementares em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Versão *on line*. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/glossario_pics.pdf> Acesso em: 02 set. 2020.

BURCH, Vidyamala; PENMAN, Danny. *Mindfulness for health: a practical guide to relieving pain, reducing stress and restoring wellbeing*. London: Piatkus, 2013.

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19: recomendações gerais*. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://www.fiocruzbrasil.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GOMES, Maria Antunizia; SANT'ANNA, Eduardo Paulo Almeida de; MACIEL, Harine Matos. Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 10, p. 79175 - 79192, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18428/14848>>. Acesso em 02 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul*. Diário Oficial da União, Edição nº 161, na Seção 1, páginas 25-27, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2PtSqS7>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

KABAT-ZINN, Jon. *Atenção Plena para iniciantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

KUPFER, Pedro. *Guia de meditação*. São Paulo: Dharma, 1999.

KUPFER, Pedro. *Vitalidade, Respiração e Consciência*. 2000. Disponível em: <<https://www.yoga.pro.br/forca-vital-respiracao-e-consciencia/>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Os Efeitos da Meditação à Luz da Investigação Científica em Psicologia: Revisão de Literatura. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília-DF, vol. 29, n. 2, p. 276-289, 2009.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BIZARRO, Lisiane. Meditação, Bem-Estar e a Ciência Psicológica: Revisão de Estudos Empíricos. *Interação em Psicologia*, Curitiba-PR, vol.15, n. 2, p. 239-248, 2011.

MILIAUSKAS, Claudia Reis; FAUS, Daniela Porto. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol. 30, n. 4, 2020.

MINDFULNESS BRASIL - Centro Mente Aberta. *MBCT: Terapia Cognitiva baseada em Mindfulness*. Disponível em: <<https://mindfulnessbrasil.com/mbct/>>. Acesso em: 05 set. 2020.

PATANJALI. *Os Yoga Sutras de Patanjali*: Texto clássico fundamental do sistema filosófico do Yoga. São Paulo: Mantra, 2017.

RAHAL, Gustavo Mateus. Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, vol. 22, n. 2, p. 347-358, 2018.

SBCOACHING. *Visão sistêmica: o que é, importância e como desenvolvê-la*. Disponível em: <<https://www.sbcoaching.com.br/visao-sistemica-beneficios/>>. Acesso em 01 jun. 2021.

SOUZA, Milena Pimenta de. O sentimento de pertencimento à escola e a depredação do patrimônio escolar. Disponível em: <<http://monografias.brasile scola.uol.com.br/educacao/o-sentimento-pertencimentoescola-depredacao-patrimonio-escolar.htm>>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

UNICEF. Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância. *Comunicado de imprensa*: Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>>. Acesso em 28 mar. 2021.

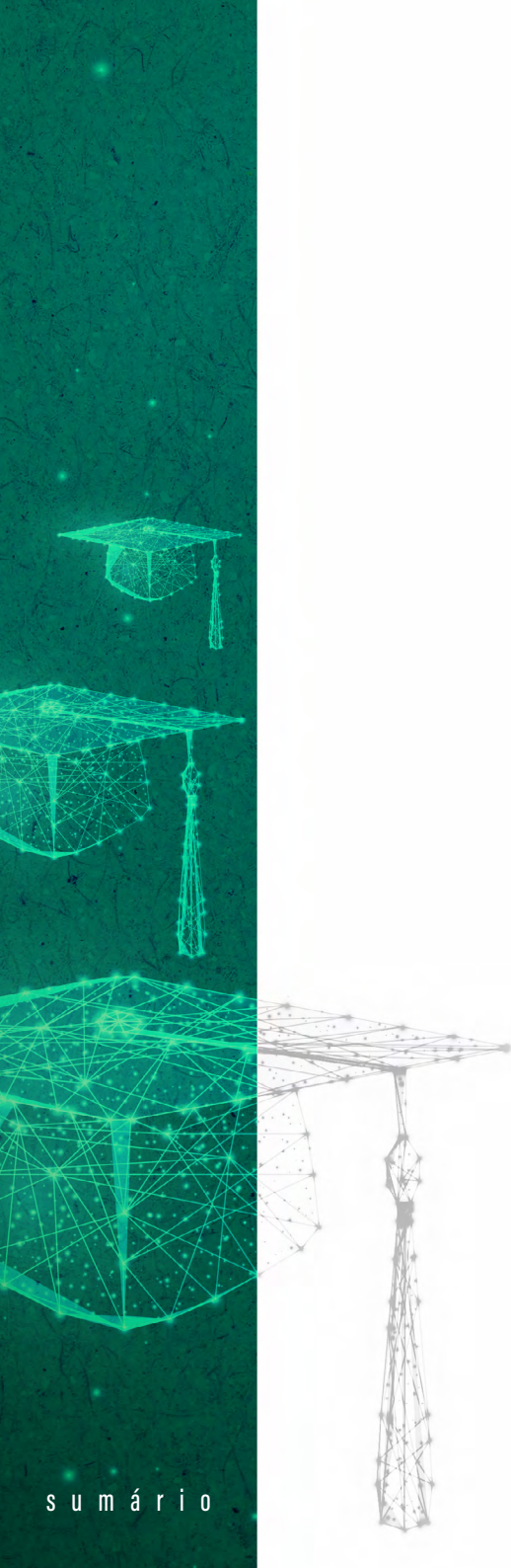
WILLIAMS, Mark; PENMAN, Danny. *Atenção Plena*: como encontrar a paz em um mundo frenético. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.



25

Daisy da Silva César

**A PARTICIPAÇÕES FEMININA,
NEGRA, INDÍGENA E LGBTQIA+
NO PROJETO SARAU:
UM OLHAR SOBRE PERMANÊNCIA E ÊXITO
DE ESTUDANTES NO IFRS - *CAMPUSVIAMÃO***



RESUMO: Este estudo tem o objetivo de apresentar o projeto de extensão Sarau Cultural, com destaque na importância das participações feminina, negra, indígena e LGBTQIA+ para propor uma discussão sobre a permanência e êxito dos estudantes no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Viamão*. Para tanto, este manuscrito se propõe a realizar um relato de experiência que apresenta resultados de entrevista semiestruturada com participantes ativos no projeto. Este trabalho discorre inicialmente sobre o projeto Sarau Cultural e suas ações, seguida da abordagem das presenças feminina, negra, indígena e LGBTQIA+, considerando aspectos relativos à identidade e à alteridade, para demonstrar a contribuição do projeto de extensão para a permanência e o êxito de estudantes na instituição de ensino.

Palavras-chave: Sarau; Permanência; Diversidade.

INTRODUÇÃO

“Queremos uma civilização inclusiva e igualitária, sem discriminação de gênero, raça, classe, idade ou qualquer outra classificação que nos separe”.

Isabel Allende

Ao analisar a problemática do insucesso escolar, especificamente considerando a evasão, é possível perceber seu agravamento em situações em que estudantes vivenciam o sentimento de não pertencimento a grupos ou ao espaço escolar. Devido a isso, torna-se fundamental que as instituições de ensino proponham ações, como a criação de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, que façam frente a essa questão, de forma a contribuir para a permanência e êxito dos estudantes.

Com relação ao tema, a Resolução nº 064, que aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS, 2018), apresenta possíveis causas do insucesso escolar, com base em estudo diagnóstico realizado nos seus *campi*. De acordo com esse estudo, as causas não estão relacionadas somente a fatores individuais ou familiares, sendo esses, incluindo questões materiais, os primeiros sobre os quais costuma recair a responsabilidade de um possível fracasso, mas também se relacionam a processos de ensino e aprendizagem, além de fatores sociais externos, como desemprego, violência urbana, problemas no transporte coletivo, entre outros, que podem ter impacto sobre o sucesso ou não de estudantes em sua trajetória escolar. O documento ressalta também a importância de projetos de apoio pedagógico que visam auxiliar os discentes para a obtenção de êxito em seus estudos, por meio do desenvolvimento

de atividades relacionadas à arte, à cultura e ao esporte, entre outras atividades, sob a égide da diversidade.

Neste contexto, torna-se fundamental debruçar-se sobre essas questões, reiterando a importância da implantação de ações artísticas, literárias e culturais e de discussões sistemáticas com relação a gênero, sexualidade e identidade, nas instituições de ensino, por meio da promoção de atividades culturais que podem relacionar-se com os assuntos tratados em aula, de forma complementar.

Desta forma, o presente manuscrito tem o objetivo de apresentar o projeto Sarau Cultural, com destaque na importância das participações feminina, negra, indígena e LGBTQIA+, para propor uma discussão sobre a permanência e êxito dos estudantes no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Viamão*.

Ao considerar que um dos objetivos dos Institutos Federais é a criação de ações que atendam para as demandas regionais e territoriais, verifica-se que discussões sobre identidade e alteridade mostram-se centrais para o *Campus Viamão*, conforme observado durante ações do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf) e do projeto #LeiaMULHERES IFRS, entre outros programas e projetos que ratificam a urgência do debate de temas de interesse de grupos específicos. Neste sentido, o Sarau Cultural apresenta-se como uma ação que visa estimular o sentimento de pertencimento de estudantes na instituição, ao propor um debate sobre temas do interesse de grupos diversos.

O projeto Sarau Cultural se propõe a ser uma das ações que pode contribuir para a permanência e êxito, na medida em que se constitui como um espaço de imersão cultural, de integração entre estudantes, servidores e comunidade, de expressão e apreciação de arte, literatura e outras diversas manifestações culturais que possibilitam a reflexão sobre temas relevantes para a coletividade, além de oportunizar o desenvolvimento da oralidade e da expres-

são corporal, bem como a escuta e a prática de diferentes idiomas significativos para o grupo.

Para a apresentação das discussões com base nas experiências proporcionadas pelo projeto, neste estudo, optei por realizar um recorte, selecionando as participações feminina, negra, indígena e LGBTQIA+. Para tanto, farei uso de um referencial teórico composto principalmente por Althusser, Kathryn Woodward, Heloísa Buarque de Hollanda, Isabel Allende, Sueli Carneiro, Silvio Almeida, Rita Schmidt, entre outros.

O presente trabalho se caracteriza por ser um estudo de caráter qualitativo. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa tem o propósito de interpretar o mundo dos significados, pois “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2010, p. 21). Assim, o estudo realiza um relato de experiência e conta com entrevista semiestruturada, por meio da qual participantes ativos no projeto discorreram sobre os temas apresentados, com a possibilidade de incluir outros tópicos e discussões, além das indagações formuladas. A entrevista foi realizada através de formulário *online*, enviado individualmente aos participantes e coletivamente aos grupos de e-mail e de mensagens instantâneas da equipe organizadora do projeto. Responderam à pesquisa sete participantes, entre estudantes e professores. Dos apontamentos que surgiram na pesquisa, interessa aqui destacar os que se mostram relevantes para as discussões propostas durante o relato.

Estruturalmente, este trabalho discorre inicialmente sobre as ações do projeto, seguida da abordagem das participações feminina, negra, indígena e LGBTQIA+, considerando aspectos relativos à identidade e à alteridade, por meio de relato de experiência e discussões observadas nas entrevistas realizadas, relacionando o debate à questão da permanência e êxito na instituição de ensino.

O PROJETO SARAU CULTURAL

O Sarau Cultural é um projeto de extensão desenvolvido anualmente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Viamão, desde agosto de 2017, com o objetivo de integrar a comunidade interna e externa em atividades literárias, artísticas e culturais diversas, proporcionando apreciação de *performances* e reflexões relacionadas a temas relevantes para a comunidade local, além de incentivar que estudantes e artistas locais produzam e apresentem obras de sua autoria, estimulando a criação. Outro importante objetivo do projeto é oportunizar a prática de idiomas diversos, ao dar visibilidade para idiomas de importância local, como o guarani e outros igualmente relevantes para a comunidade. As apresentações ocorrem de forma espontânea, sem necessidade de aprovação prévia de conteúdo a ser apresentado, constituindo um espaço aberto a qualquer pessoa interessada em participar. Além da parceria com a comunidade Indígena do Canta Galo (*Jataity*) e com o TecnoPuc, local onde o *campus* está localizado, o projeto realiza ações integradas com o Núcleo de Ações Afirmativas e faz interface com diversas ações artísticas, literárias e culturais desenvolvidas no *campus*.

A equipe de organização é composta por docentes, técnicos e estudantes do *Campus* Viamão e conta constantemente com as presenças feminina, negra e LGBTQIA+ em reuniões sistemáticas, nas quais são planejados os eventos, usualmente mensais. O projeto costuma contar com bolsistas voluntários que atuam no planejamento e na organização dos saraus; um deles é responsável pelo cuidado com instrumentos musicais do *campus*, que são utilizados durante os eventos. A presença de bolsistas é fundamental para o trabalho, especialmente na contribuição de novas propostas para as ações.

A cada ano, é lançada uma nova edição do projeto, realizando reformulações na sua proposta, após a avaliação coletiva realizada pela equipe organizadora, em consonância com as demandas da comunidade.

Durante primeiro ano de projeto, em 2017, cada evento teve uma temática definida em reunião e considerava preferencialmente as datas apontadas pelo calendário do NAAf, com alguns encontros de temática livre. Nesse ano e nos dois anos subsequentes, o Sarau fez parte da Programação Cultural da Mostra de Pesquisa, Ensino e Extensão do *Campus Viamão*.

O Projeto Sarau Cultural – Ano II sofreu poucas alterações na proposta de origem, passando a incluir mais de um tema para cada edição, porém incluía a possibilidade de temática livre em todos os eventos. Nesse ano, o projeto participou do Festival #MundoIFRS em Osório, com interpretação de canções em quatro idiomas.

O Projeto Sarau Cultural – Ano III, além de se manter temático com a possibilidade de expressão livre de temas, passou também a homenagear nomes da literatura brasileira ou mundial, com o intuito de aumentar o repertório literário do grupo, intercalando um escritor e uma escritora para serem homenageados a cada edição.

Por fim, o Projeto Sarau Cultural – Ano IV ainda manteve a proposta do ano anterior, porém, além de dar destaque a nomes da literatura, trouxe também a proposta de fazer homenagens a artistas de diversas áreas, considerando a diversidade de gênero dos homenageados. Entretanto, durante o ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, todas as ações do projeto foram realizadas por meio de atividades remotas, o que impossibilitou a concretização das ações da forma como haviam sido planejadas inicialmente.

Nesse período, ocorreram três eventos *online*, o “Desafio do Sarau”, ação por meio da qual cada participante desafiava outros dois a postar, na sua rede social Instagram, uma manifestação cultural com temática livre, com repostagem da rede oficial do *campus*; o “Sarau LGBTQIA+”, também assíncrono, com organização semelhante ao evento anterior, e um sarau síncrono que utilizou a plataforma *Google Meet*. Das atividades propostas, as duas primeiras obtiveram maior adesão de participantes, ao passo que a última obteve baixa participação, devido à dificuldade de muitos estudantes em estarem presentes de forma síncrona no momento da realização da atividade.

Devido ao empenho coletivo, o Sarau Cultural apresenta grande repercussão, tornando-se uma cultura dentro do *campus*, de forma que os próprios estudantes promovem saraus, independentemente da programação oficial do projeto, do qual também participam.

REPRESENTATIVIDADE FEMININA, NEGRA, LGBTQIA+ E INDÍGENA NO SARAU CULTURAL

Dentre teóricos que contribuem para pensar a instituição escolar, Althusser (1980) percebe a instituição de ensino como reprodutora do aparelho ideológico do Estado, o que permite a associação entre o fracasso escolar e a forma como a escola se relaciona com os sujeitos e sua responsabilidade com eles no contexto escolar.

Desta maneira, desde sua concepção, o projeto Sarau Cultural tem como preocupação central garantir a representatividade feminina, negra, LGBTQIA+, indígena e de outros grupos, para que estudantes, servidores e membros da comunidade externa sintam-se acolhidos e possam utilizar o espaço do sarau para manifestar suas posições com relação aos diversos temas, de forma a reconhecer que o discurso que

pretensamente incluiria “todos” habitualmente deixa de lado demandas relacionadas a grupos específicos.

Neste sentido, questões identitárias tornam-se temas frequentes em manifestações desses grupos, sendo a identidade, neste estudo, vista a partir do ponto de vista *não-essencialista*, segundo Woodward (2004), o que significa dizer que a construção da identidade é considerada um processo em transformação constante. Portanto, a identidade é sempre atualizada e reconstruída.

Com a proposta de incluir identidades que não estão no “centro”, Hollanda (1994) chama atenção para

o debate, hoje irreversível nos meios políticos e acadêmicos, em torno da questão da ‘alteridade’. No plano político e social, esse debate ganha terreno a partir dos movimentos anticoloniais, étnicos, raciais, de mulheres, de homossexuais e ecológicos que se consolidam como novas forças políticas emergentes. (HOLLANDA, 1994, p.8)

Porque a presença de indivíduos e de grupos nos espaços não necessariamente assegura que pautas a eles relacionadas serão discutidas, conforme aponta Almeida (2019), torna-se importante criar momentos de participação para pessoas pertencentes aos grupos anteriormente apontados, como agentes nas ações do projeto. Por isso, além de garantir a representatividade, é importante garantir também o espaço para que as pautas sejam, de fato, desenvolvidas.

Partindo dessas considerações, um dos principais aspectos aqui destacados é o trabalho com a literatura que é realizado dentro do escopo do projeto, ressaltando a alteridade abordada por Hollanda (1994), entendida aqui como o externo ao que é considerado centro, no caso a identidade masculina, heterossexual e branca.

Com vistas a incluir e destacar a literatura de autoria feminina, Schmidt (1995) aponta que a experiência feminina, dentro da cultura

de herança patriarcal, não costuma ser suficientemente reconhecida para que, nos estudos literários, a literatura de autoria feminina seja integrada ao cânone literário de forma igualitária, devido à consolidação da “experiência masculina como paradigma da existência humana nos sistemas simbólicos de representação”. (SCHMIDT, 1995, p.184).

Entretanto, segundo a mesma autora, “há uma produção recente que busca enfrentar o desafio de criar novas ordens de representação que possam vir a reconfigurar o campo da historiografia literária ao incorporarem textos, autores e tradições excluídas.” (SCHMIDT, 2013, p.8). Contudo, continuam existindo muitas barreiras para que a literatura escrita por mulheres atinja o ensino, nas nossas salas de aula.

Assim, animado pelo projeto #LeiaMULHERES IFRS, que foi lançado no *Campus* Viamão também em 2017, o projeto Sarau Cultural, desde suas primeiras edições, busca incorporar a leitura de literatura de autoria feminina, com o objetivo de fazer com que as literaturas excluídas do cânone literário, sejam cada vez mais conhecidas e lidas pela comunidade escolar. Com a inclusão da homenagem a escritoras nos eventos do Sarau, cresceu o interesse de estudantes, especialmente mulheres, por obras de autoria feminina, o que refletiu em ações dentro de outros projetos desenvolvidos no *Campus* Viamão e permitiu que as estudantes começassem a priorizar, nesses outros contextos, a leitura de obras de autoria feminina, por serem representativas de suas questões.

Além de destacar a literatura de autoria feminina, assim como dar ênfase a obras artísticas de mulheres, o projeto busca chamar atenção sobre a participação feminina, no sentido de validar experiências artísticas de mulheres de todas as idades e de permitir que possam debater suas vivências no espaço acadêmico.

Sobre a importância de incentivar que mulheres desenvolvam habilidades artísticas e criativas, Allende (2020) afirma que:

Em décadas passadas as mulheres eram impedidas de desenvolver seu talento ou sua criatividade, porque isso era considerado antinatural, pois se supunha que elas estavam biologicamente predestinadas apenas à maternidade. E, caso alguma obtivesse algum sucesso, precisava amparar-se por trás do marido ou do pai, que ganhava os créditos, como ocorreu com compositoras, pintoras, escritoras e cientistas. Isso mudou, mas não em todo lugar nem tanto como gostaríamos. (ALLENDE, 2020, p.113)

Para que meninas possam ser tão estimuladas à produção artística, literária e cultural, quanto meninos, com a possibilidade de expressar-se sem receios, é importante que exista um espaço em que se sintam à vontade para desenvolver suas habilidades e descobrir seus talentos. Conforme aponta a estudante entrevistada, o Sarau “é um espaço que incentiva a cultura e incentiva os alunos a se expressarem, é um lugar de acolhimento também, onde sabemos que não seremos julgadas ou ridicularizadas por nossas apresentações.” (Participante A).

Se ainda hoje existe a necessidade de oferecer suporte para que meninas se expressem artisticamente e sejam valorizadas por fazê-lo, a necessidade de incentivar meninas negras, torna-se ainda mais premente pois, segundo Sueli Carneiro, importante nome do feminismo negro no Brasil, “mulheres negras são socialmente desvalorizadas em todos os níveis” (CARNEIRO, 1995, p.547).

Ao refletir também sobre as importantes contribuições de Almeida (2019) a respeito do racismo que, segundo o autor, é sempre estrutural, pois é um elemento integrante da organização econômica e política, é de fundamental importância que as instituições, que na concepção do autor são também racistas porque a sociedade é racista, desenvolvam políticas internas antirracistas efetivas.

Dentro de instituições escolares e acadêmicas, políticas que tenham em vista a permanência e o êxito pensadas especificamente para a população negra são fundamentais pois, segundo o mesmo autor,

negros e negras são considerados o conjunto da população brasileira que apresenta menor índice de escolaridade, já que o sistema privilegia pessoas consideradas brancas. Neste sentido, com vistas a fazer contribuições para enfrentar essa problemática de tal magnitude, torna-se necessário pensar diversos tipos de ações para que a comunidade negra se sinta acolhida dentro do ambiente de ensino, tenha voz e participação.

Para tanto, o projeto Sarau Cultural é organizado com a participação ativa de estudantes e servidores negros que atuam na tomada de decisões, assim como na execução do projeto, através de *performances* durante os eventos, abordando temas de interesse específico do grupo (ou de qualquer outro assunto), não somente na semana ou mês da Consciência Negra, embora o debate se intensifique nessas ocasiões.

Durante o período de existência do projeto, podem ser salientadas algumas *performances* em que estudantes negros apresentaram textos de sua própria autoria, apresentando suas vivências e discutindo questões relativas à negritude, entre outros assuntos. Destaca-se também a apresentação de elementos como a religiosidade afro-brasileira e outros aspectos culturais relevantes. Sobre esse ponto, um entrevistado destaca que tais ações “são formas de dar voz a diversificados grupos, e abrir para um momento de reflexão sobre o assunto.” (Participante B).

Outro elemento a ser destacado é a homenagem à escritora negra Conceição Evaristo, realizada no mês da mulher, no ano de 2019, o que proporcionou, nessa ocasião e em outros momentos, a leitura coletiva de contos que trazem a mulher negra como protagonista. O destaque se faz necessário, observando a pesquisa de Dalcastagné (2012), a qual demonstra que o personagem mais comum na literatura brasileira é homem, branco, heterossexual e de classe média, não espelhando a diversidade da população brasileira.

Da mesma forma, o projeto também busca apresentar autores e artistas LGBTQIA+. Já antes de haver sido estabelecido oficialmen-

te, no projeto, a homenagem a artistas em geral, além de escritores, houve a necessidade de homenagear a cartunista Laerte Coutinho, durante o mês em que o NAAf realizava uma série de eventos relacionados à visibilidade LGBTQIA+, com uma edição do Sarau integrando a programação. Nesse evento foram apresentadas charges da artista, dispostas em um mural que costumeiramente acompanha o evento, em variadas propostas conforme a organização.

É possível pensar que um dos eventos mais significativos relacionado à visibilidade LGBTQIA+ tenha sido o já citado “Sarau LGBTQIA+” que ocorreu durante o período de pandemia, por haver sido um evento proposto por estudantes do *Campus Viamão*. O evento foi uma edição *online*, através de postagens com a temática da diversidade em redes sociais individuais e na rede oficial do IFRS – *Campus Viamão*, com a duração de duas semanas de publicação de material. Essa edição contou com a parceria com o GECenA (Grupo de Experimentação Cênica e Artística), que é desenvolvido no escopo do projeto *EcoViamão em Cena*, compondo o experimento *#VeredasDoSer*, publicado em um canal na plataforma *YouTube*.

Propor, no ambiente escolar, discussões sobre gênero, identidade e orientação sexuais, envolvimento emocional, relacionamentos, desejos, reprodução, crenças, papéis e as questões diversas que possam envolver a sexualidade humana são fundamentais, conforme aponta Cecchetto (2010), citando o Boletim da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (2001),

adolescentes homossexuais estão entre as maiores vítimas do preconceito e exclusão social, sujeitos à homofobia e à marginalização dentro da própria família. Eles não recebem nenhum apoio social da escola, de amigos, da comunidade ou do sistema de saúde. Os estigmas que cercam a homossexualidade tornam a autodescoberta um processo doloroso para muitos jovens. Conflitos relacionados à orientação sexual, segundo este boletim, podem ser a realidade de muitos alunos já a partir do 6o ano. (CECCHETTO, 2010 p.136)

Com isso, não é possível pensar em permanência e êxito de estudantes nas instituições escolares se não houver um empenho para impedir que estudantes dos diversos grupos aqui citados sofram discriminação de qualquer natureza. O grupo organizador do Sarau, em consonância com a política da instituição, acredita que seja essencial a promoção de um debate constante sobre as questões acima mencionadas, a fim de questionar os padrões socialmente impostos, no intuito de desmistificar questões relacionadas a gênero, sexualidade, entre outros. Sobre essas questões, o participante C afirma que as ações do sarau podem “proporcionar reflexões importantíssimas sobre gênero, sexualidade, racismo e respeito, junto com as mais diversas expressões artísticas.” (Participante C).

Além de constituir-se como um espaço de reflexão sobre as questões abordadas anteriormente, o projeto busca incentivar a participação indígena, visto que a cidade de Viamão conta com importantes comunidades indígenas em seu território e que o *campus* possui estudantes indígenas em diversos cursos, desde o ensino médio ao curso superior.

A primeira edição do projeto Sarau Cultural, com o tema direitos humanos, ocorreu dia 24 de agosto de 2017 e contou com a abertura oficial realizada pelo então cacique da comunidade do Canta Galo (Jataity), abordando o tema direitos humanos e a comunidade indígena, realizado no idioma guarani, posteriormente traduzido ao português, por ele mesmo. Na ocasião, o cacique discorreu sobre o modo de ser guarani e fez denúncias que chamavam a atenção para a mais poderosa arma utilizada pelo homem branco para a retirada dos direitos dos indígenas, a caneta.

Apesar da participação ativa da comunidade do Canta Galo, com quem o projeto forma parceria, ainda não se conseguiu a participação de membros da comunidade indígena nas reuniões de projeto. Entretanto, o grupo ainda mantém o objetivo de que possam, no futuro, fazer parte da tomada de decisões para o direcionamento do projeto.

Frequentemente membros da comunidade indígena participam na execução das ações, especialmente em eventos com maior visibilidade, como saraus que integram Mostras de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nessas e em outras ocasiões, destacamos a presença do coral infantil, em guarani, além exposições artísticas de fotografias, estandes com poesia e outros textos produzidos por eles, em diversos idiomas, também apresentados oralmente nos saraus.

O idioma guarani é parte integrante de uma ação desenvolvida dentro do projeto, por meio da qual participantes realizam uma *performance* conjunta que consiste na leitura de um mesmo texto escolhido pelo grupo responsável por essa ação, para ser apresentado sequencialmente em idioma guarani, por estudante indígena; em francês, por estudante haitiano; em espanhol e inglês, por estudantes de extensão dos cursos de formação continuada dos respectivos idiomas, estudantes dos cursos regulares e professores e, por último, em português, com tradução simultânea em LIBRAS, realizada por uma professora do *Campus Viamão*. A ação tem o intuito de destacar a diversidade de idiomas, proporcionar a visibilidade de grupos específicos e promover a inclusão, com vistas a contribuir com a permanência e êxito de estudantes, mostrando a importância de sua presença na instituição.

AÇÕES DO PROJETO E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA E ÊXITO

Para pensar sobre a relação entre a permanência e êxito de estudantes no IFRS – *Campus Viamão* e o projeto Sarau Cultural, foi realizada entrevista semiestruturada com participantes ativos no projeto, incluindo a equipe organizadora do Sarau Cultural. A entrevista ocorreu no período pandêmico, através do *Google Forms*, e ficou disponível

por 15 dias. Existe a possibilidade de que tais condições não tenham facilitado a adesão, justificando o baixo número de respondentes.

Quanto à relação do projeto Sarau Cultural e a permanência dos estudantes na instituição na visão dos entrevistados, seis pessoas afirmaram que acreditam que o projeto contribua para a permanência do estudante e destacam: o acolhimento, o respeito, o compartilhamento de momentos de lazer e relaxamento, a oportunidade de realizar expressão artística, a representatividade, o debate de questões relativas a lutas sociais e o reforço de vínculos com educadores e colegas proporcionados pelo projeto como fatores que podem contribuir para a permanência de estudantes na instituição. Uma pessoa entrevistada afirma que o projeto pode não ser um fator que necessariamente faça com que os estudantes permaneçam na instituição, mas que se apresenta com um diferencial.

Na pesquisa realizada, ao ser questionada sobre esse ponto, a participante D responde que tal relação se vincula à potencialidade do projeto em expressar as subjetividades, apresentando “culturas, cultos, crenças e histórias”. A participante também afirma que “projetos como o sarau também são espaços de representatividade, uma vez que as apresentações se vinculam, muitas vezes, às diferentes causas e lutas sociais, como o racismo, o sexismo, o feminismo, entre outras frentes tão necessárias quanto.”

Quanto ao êxito, ao serem questionados sobre a relação entre o projeto e o desempenho escolar, cinco pessoas afirmam acreditar que o sarau possa contribuir positivamente nesse sentido. Uma pessoa não respondeu diretamente à questão e outra, denominada de participante B, acredita que exista uma relação parcial entre participação no projeto e êxito escolar, explicando que “um aluno que apresenta péssimo desempenho escolar, mas que faz sua contribuição no sarau pode ser influenciado a melhorar em seu rendimento escolar. Mas, em contraponto, um aluno que se desinteressa pelo sarau, não teria o mesmo impacto”. Ao

responder a mesma questão, a participante A, que acredita na existência dessa relação e afirma que “um fator importante para o bom desempenho é também o estado mental dos alunos, se a escola fosse somente um ambiente de cobranças e notas, logo seria mais estressante para o estudante. O sarau talvez seja também um escape disso tudo.” A participante D, por sua vez, respondeu à questão da seguinte forma: “Sem dúvida, sobretudo, se houver articulação dos conhecimentos tratados no sarau com aqueles discutidos nas diferentes disciplinas, uma vez que ambos espaços são espaços de partilhar e apreender conhecimentos sociopolíticos que permitam a leitura da realidade concreta.”

Com relação à colocação da participante D, torna-se importante destacar a participação de professores das mais diversas áreas pertencentes aos diferentes cursos oferecidos pelo IFRS – *Campus Viamão*. Através de *performances* que relacionam assuntos e conteúdos específicos desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares, professores de Física, História, Geografia, Sociologia, Direito, Educação Física, Artes, Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa e respectivas literaturas, principalmente, costumam utilizar o espaço do sarau para apresentar discussões relacionadas a assuntos estudados em sala de aula ou à sua área de estudos específica, muitas vezes de forma interdisciplinar.

Todos os entrevistados responderam que acreditam que o sarau seja um espaço de representatividade feminina, negra, indígena e LGBTQIA+.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, é reiterada a importância de projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à literatura, à arte e à cultura,

destacando aqueles relacionados à representatividade feminina, negra, indígena e LGBTQIA+, no sentido de dar visibilidade à diversidade dentro do ambiente escolar e acadêmico.

Neste sentido, o projeto Sarau Cultural, ainda que não tenha força política suficiente para atuar em todas as importantes demandas dos grupos sociais elencados, pode contribuir, no ambiente educacional, abrindo espaço para ressaltar a voz desses grupos. Dessa forma, suas vivências e reivindicações, individuais ou coletivas, apresentadas em forma de arte, literatura e das mais diversas expressões culturais, sejam conhecidas e reconhecidas por pessoas que compartilham seus sentimentos e vivências, permitindo que se sintam representadas.

Além disso, o projeto torna-se importante por se caracterizar como um espaço de troca, seja entre os grupos destacados, entre eles mesmos, seja considerando a presença e a participação de pessoas que, porventura, pertençam a grupos considerados privilegiados, no intuito de que tenham a oportunidade de refletir sobre seus privilégios e que possam compreender o discurso e a realidade do outro.

Além da promoção de momentos de reflexão sobre demandas específicas, o presente manuscrito destaca que a vivência coletiva compartilhada possibilita que estudantes possam desenvolver habilidades artísticas e literárias, expressão oral e corporal, interesse pela leitura, por idiomas diversos, assim como pelo estudo de assuntos relacionados aos mais variados componentes das grades curriculares dos cursos oferecidos pelo IFRS – *Campus Viamão*.

Essa vinculação de componentes curriculares com o projeto atua no sentido de colaborar para o êxito escolar dos estudantes. Assim, o projeto também atua na promoção de um melhor desempenho escolar, pois incentiva a integração entre a comunidade interna e externa do *campus* e proporciona momentos de lazer que podem contribuir para a saúde mental de estudante frente às demandas escolares, com a meta de que possam perceber o ambiente educacional como um

ambiente acolhedor, o que conseqüentemente pode contribuir para que os estudantes permaneçam na instituição de ensino, dando seguimento aos seus estudos.

Através da pesquisa, destaca-se a relação entre o projeto e a permanência na instituição, salientando a promoção de acolhimento, respeito à diversidade e discussões relativas a lutas sociais de diversas frentes, além do incentivo à expressão artística, como fatores que podem contribuir para que estudantes sintam-se pertencentes à instituição, e que tenham sua voz ouvida e respeitada, especialmente considerando a participação feminina, negra, indígena e LGBTQIA+, o que ratifica também a importância de política de ações afirmativas referentes aos grupos destacados.

Destaco, por fim, que o projeto Sarau Cultural, além de buscar atender à Política de Permanência e Êxito do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, apresenta-se como um espaço rico para o desenvolvimento de ações literárias, artísticas e culturais diversas, que se constituem como imprescindíveis por si só.

REFERÊNCIAS

- ALLENDE, Isabel. *Mulheres de minha alma*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. In: *Revista Estudos Feministas*, n.2, 1995. p. 545 – 552.
- CECCHETTO, Fátima; LAGES, Fernanda Mendes; OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. Gênero, sexualidade e “raça”: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI,

Joviana Quintes (Orgs.) *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, 2010. p. 121 – 146.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um mapa de ausências. In: DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2012. p. 147 – 196.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Feminismo em tempos pós-modernos. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

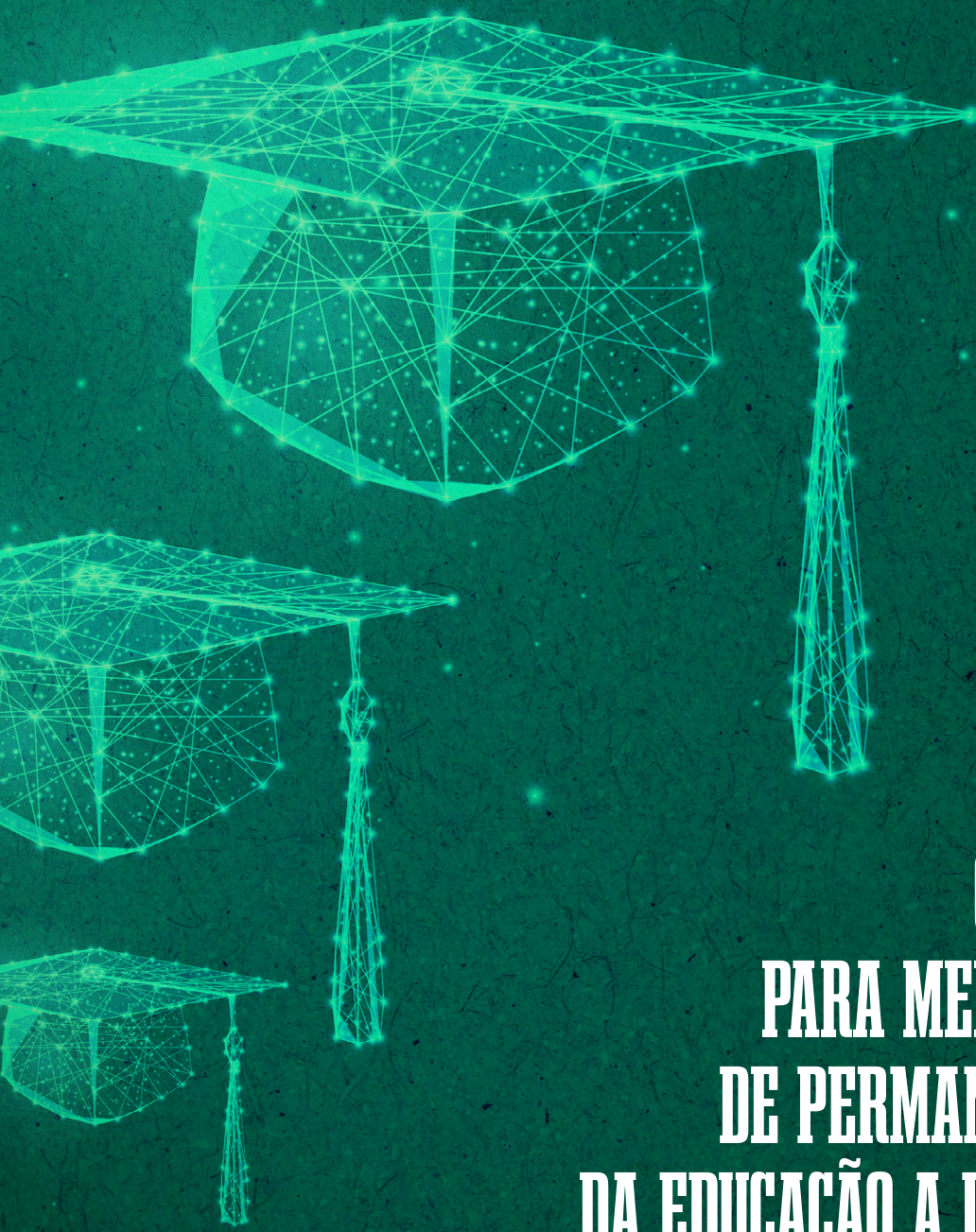
IFRS. Plano Estratégico de Permanência e êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Resolucao_064_18_Aprovar_Plano_Estrategico_Completo.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHMIDT, Rita Teresinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995. p.182 - 189.

SCHMIDT, Rita Teresinha. *A História da literatura tem gênero?* Notas do tempo (in)acabado de um projeto. Mesa redonda. Anais do X Seminário Internacional de História da Literatura da PUCRS. EdiPUCRS: Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Web/x-sihl/media/ Mesa-7.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

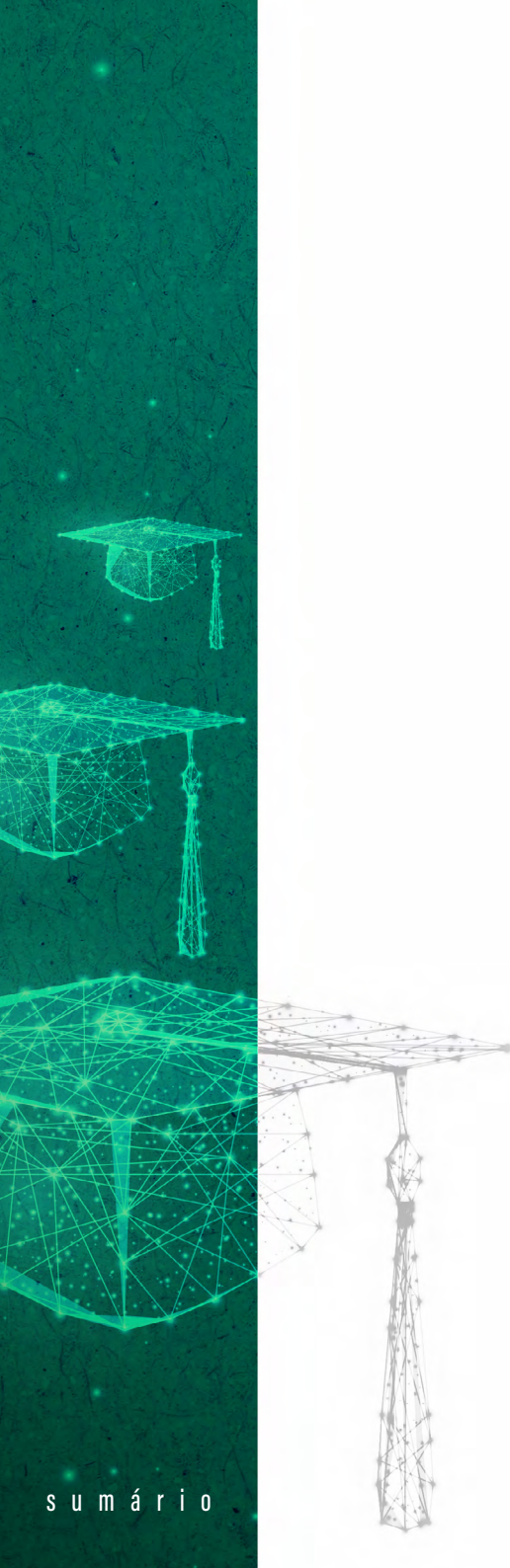
WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004. p. 7-69.



26

Aléxia Islabão dos Santos
Júlia Marques Carvalho da Silva

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA MELHORAR AS TAXAS DE PERMANÊNCIA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO IFRS



RESUMO: No presente artigo, realiza-se uma análise comparativa entre cursos desenvolvidos com a aplicação de técnicas de gamificação — ou seja, técnicas de jogos utilizadas em contextos não relacionados a jogos — e cursos desenvolvidos sem aplicação dessas técnicas. Com essa análise, busca-se verificar se a gamificação é capaz de exercer alguma influência nas taxas de permanência de alunos de cursos a distância. A metodologia utilizada consistiu na seleção de diferentes técnicas de gamificação para aplicação em cursos posteriormente disponibilizados para a comunidade. Após decorrido algum tempo de oferta desses cursos, foi realizado o levantamento de informações relevantes para a análise comparativa, tendo como base os cursos gamificados e outros cursos a distância semi-gamificados ou não gamificados hospedados no mesmo ambiente virtual (*Moodle*). Como resultados, destaca-se a elaboração de gráficos e tabelas que apresentam dados sobre as taxas de permanência dos cursos, além de uma análise da recepção dos cursos gamificados pelos alunos.

Palavras-chave: Educação a distância; Gamificação; Taxas de permanência.

INTRODUÇÃO

Em uma rápida pesquisa quantitativa realizada a partir de dois cursos a distância ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), chegou-se a conclusão de que as taxas de permanência estavam muito abaixo do esperado. No primeiro curso analisado, dos 117 alunos matriculados, houve apenas 27 alunos concluintes (taxa de permanência de 23,07%); e no segundo curso, dos 85 alunos matriculados, houve apenas 24 alunos concluintes (taxa de permanência de 28,23%). Portanto, as taxas de permanência de ambos os cursos analisados ficaram abaixo dos 50% e ainda muito abaixo dos 85% estipulados pelo governo.

Na busca por estratégias capazes de melhorar as taxas de permanência dos alunos, encontrou-se a gamificação, que, conforme aponta Fardo (2013), funciona como uma forma de promover a motivação e a interação entre os alunos da EaD. Uma técnica de gamificação baseada em recompensas, por exemplo, faz com que o aluno se sinta mais incentivado a continuar estudando para poder desbloquear novas fases e receber prêmios. Dessa forma, ao aplicar técnicas de gamificação em cursos de Educação a Distância (EaD) objetiva-se manter o aluno motivado até que ele chegue ao fim do seu curso.

Considerando as questões expostas acima, torna-se interessante tentar buscar uma forma de melhorar a permanência dos alunos virtuais do IFRS através da aplicação de estratégias de gamificação. Portanto, a justificativa desta pesquisa está em sua tentativa de auxiliar na identificação de técnicas capazes de oportunizar uma melhor experiência na realização de cursos da EaD, de manter o interesse dos alunos até a conclusão dos cursos e de aumentar as taxas de permanência. Sendo assim, como ponto de partida para esta pesquisa, propõe-se a seguinte pergunta: a aplicação de técnicas de gamificação

em cursos virtuais pode auxiliar na permanência de alunos dos cursos a distância do IFRS?

Para responder a pergunta acima, o presente estudo tem por objetivo aplicar estratégias de gamificação em cursos a distância do IFRS, a fim de verificar quais suas influências nas taxas de permanência dos alunos através de uma análise comparativa entre cursos gamificados e não gamificados. De forma a delimitar o *corpus* da pesquisa, todos os cursos selecionados para análise eram no modelo de Cursos *Online* Abertos e Massivos (MOOC) ofertados pelo ambiente virtual de ensino e aprendizagem *Moodle*.

A metodologia utilizada consistiu em duas etapas. Na primeira etapa, houve a coleta de dados de cursos semi-gamificados ou não gamificados já realizados. Entende-se por cursos não gamificados aqueles que não apresentam qualquer técnica de gamificação; e por cursos semi-gamificados, aqueles que fazem uso de recursos de gamificação do próprio ambiente virtual. São exemplos desses recursos uma barra de progresso ou uma faixa de parabenização na conclusão de cada módulo. Ou seja, no próprio conteúdo do curso semi-gamificado não é aplicada qualquer técnica de gamificação.

Na segunda etapa, foram selecionados quatro cursos de diferentes áreas do conhecimento para a aplicação das técnicas de gamificação. Após essa aplicação, tornou-se possível realizar a comparação entre as taxas de evasão dos cursos gamificados, semi-gamificados e não gamificados. Para cada curso, conforme as nomenclaturas da instituição ofertante, os participantes foram categorizados em visitantes, matriculados e concluintes. Foram considerados visitantes os alunos que somente inscreveram-se no curso, porém não realizaram nenhuma tarefa dentro dele; matriculados os alunos que, além de se inscrever no curso, ainda concluíram alguma tarefa que exigia interação; e concluintes os alunos que geraram seu certificado. Um visitante pode

se tornar um matriculado a qualquer momento, desde que realize alguma tarefa que exija ação do aluno.

Após o levantamento dos dados dos três formatos de curso (gamificados, semi-gamificados e não gamificados), foram realizadas diversas análises quantitativas visando obter, para cada formato, as respectivas taxas de permanência. Todos os dados obtidos nessas análises foram tabulados e passaram pela aplicação de cálculos estatísticos. Com isso, foi possível realizar as comparações desejadas. Também foram realizadas outras análises quantitativas sobre os cursos gamificados com foco nas técnicas de gamificação utilizadas, buscando demonstrar o impacto da gamificação dos cursos nos alunos matriculados. A seguir, encontra-se uma breve fundamentação teórica que embasa esta pesquisa. Na sequência, são apresentadas as técnicas de gamificação eleitas para aplicação nos cursos. A isso se segue o detalhamento dos resultados obtidos e, por fim, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino *online* tem se expandido em disponibilidade e popularidade, tornando a quantidade de matriculados nesse tipo de curso muito elevada. Porém, com a alta quantidade de matriculados também andam juntas as altas taxas de desistência, que se apresentam como um problema desafiador (CHOI; LEE, 2011, p. 593, tradução nossa). Como tentativas de solução, estudos abordando a permanência de alunos virtuais em cursos EaD propõem diferentes estratégias para manter o interesse dos alunos nos cursos e preservá-los até sua conclusão, como é possível ver em Paloff e Pratt (2004), Fardo (2013), Quadros (2014), entre outros.

Nesse contexto, a permanência de alunos nos cursos *online* passou a ser uma questão significativa para gestores de instituições de ensino. Um dos motivos para isso se deve aos elevados custos para criar os cursos. O *hardware* e o *software* são caros, assim como também o treinamento de pessoal, o suporte técnico e o pagamento dos professores e tutores pelo desenvolvimento e pela realização dos cursos (PALLOFF; PRATT, 2004). Deve se ter em conta também que, para além dos recursos financeiros, também se tem uma quantidade de tempo despendida na realização de cada curso.

Por esses motivos, várias técnicas têm sido utilizadas como tentativas de garantir a permanência e êxito dos alunos. Uma delas é a gamificação, “que consiste na utilização de elementos dos *games* / jogos (mecânicas, estratégias, pensamentos)” fora de seus contextos, “com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens” (KAPP, 2012 *apud* FARDO, 2013, p. 1). A utilização da gamificação como estratégia para melhorar a taxa de permanência de alunos virtuais já pode ser encontrada em diversos sites e aplicativos com propostas de aprendizagem virtual.

Um exemplo de aprendizagem com gamificação a ser citado é o *site* Duolingo.com, que serve como plataforma de ensino para idiomas estrangeiros. O aplicativo para celular *HelloChinese* segue uma linha semelhante, só que para a aprendizagem de mandarim. Nessas duas plataformas,

os alunos recebem pontos por completar as tarefas corretamente. Esses pontos se traduzem em “emblemas” ou mais comumente conhecidos como medalhas. Os aprendizes são pontuados, usando um sistema de recompensas. Se eles executam bem uma determinada tarefa, sobem de nível e ocupam uma colocação melhor dentro de um ranking. (QUADROS, 2014, p. 1).

As recompensas incentivam os alunos a seguirem estudando, pois eles são estimulados a estabelecer objetivos como alcançar níveis melhores e desbloquear recursos diferentes.

AS TÉCNICAS DE GAMIFICAÇÃO

Neste título, estão reunidas as técnicas de gamificação selecionadas para utilização nesta pesquisa e são apresentadas sugestões de como aplicá-las em cursos virtuais. As imagens utilizadas como representação das técnicas não foram retiradas dos cursos analisados, sendo somente exemplos.

Desafios e missões

A técnica de desafios e missões estabelece objetivos que o aluno deve cumprir para conseguir acesso a determinado material que pode lhe auxiliar no curso. Essa técnica consiste em tarefas não obrigatórias que desafiam o aluno. Os desafios e missões podem ser apresentados em diversos formatos diferentes, dependendo da criatividade do professor. Um exemplo de missão pode ser solicitar ao aluno que envie uma foto dele em frente ao computador mostrando que está estudando no ambiente virtual. Se o aluno cumprir a missão, ele recebe autorização para acessar um novo material.


A missão não vale nota, portanto o material será liberado assim que o ambiente virtual identificar que o aluno visualizou o recurso e realizou uma tentativa de resposta, mesmo que ele não seja capaz de atingir a média esperada. Enquanto a missão não for concluída, o material estará bloqueado para acesso. Porém, ele estará visível para que o aluno saiba que é necessário cumprir a missão para acessá-lo.

Isso serve como um incentivo, porque o aluno vê o título do material e vê que esse material pode ajudá-lo, então espera-se que ele cumpra a missão para poder acessá-lo.

A figura 1 abaixo demonstra a visão que o aluno tem dentro do ambiente virtual sobre a missão e o material que deve ser desbloqueado.

Figura 1 - Exemplo de missão.

 Primeira missão

 1.5. Vídeo de introdução ao Portugal Studio




Não disponível até que a atividade **Primeira missão** esteja marcada como concluída.

Fonte: As autoras.

Da mesma forma que a missão, é possível criar desafios. Os desafios também são tarefas opcionais, a diferença entre eles é que o desafio não irá liberar um conteúdo novo ao ser completado. Ao invés disso, pode ser exibida uma notificação de conclusão do desafio, como forma de incentivo e premiação, conforme a figura 2.

Figura 2 - Exemplo de desafio.

1. Começando a Nossa Jornada

-  1.1. Introdução
-  1.2. O que é programa de computador? O que é o Portugal Studio?
-  Eu te desafio!

Legal, você cumpriu o desafio, estamos orgulhosos de você!

Fonte: As autoras.

O desafio também não vale nota, portanto essa mensagem deve aparecer para qualquer aluno que visualize o recurso do desafio e faça uma tentativa de resposta. Ela serve como um incentivo ao aluno que tentou realizar o desafio. A faixa de parabenização da figura

acima é apenas uma sugestão. O professor pode pensar em outras formas criativas de valorizar o esforço e a dedicação dos alunos que aceitam os desafios. Uma sugestão interessante é combinar a técnica de desafios com a técnica de medalhas e recompensas que será apresentada mais adiante.

Níveis de dificuldade






A técnica de níveis de dificuldade oferece ao aluno a oportunidade de concluir cada módulo do curso escolhendo a dificuldade das tarefas. Com essa técnica, o aluno pode optar por concluir o módulo no nível fácil, médio ou difícil. Para realizar a devida separação, sugere-se ao professor que utilize diferentes abordagens para cada nível de dificuldade. Dessa forma, o aluno pode decidir sua escolha com base no custo-benefício que cada nível pode oferecer.

Um tipo de abordagem que pode ser utilizado nessa técnica é diferenciar a quantidade de questões em cada nível. Por exemplo, se o aluno escolher o nível fácil, ele deverá responder vinte questões de dificuldade baixa; se escolher o nível médio, deverá responder dez questões de dificuldade moderada; e se escolher o nível difícil, deverá responder cinco questões de dificuldade alta. Assim, o aluno pode decidir o que lhe trará maior custo-benefício: responder mais questões fáceis ou menos questões difíceis.

Na visão do aluno, dentro do ambiente virtual, cada módulo é apresentado com os materiais necessários para estudo e três questionários, um para cada dificuldade, conforme é possível visualizar na figura 3.

Figura 3 - Exemplo de nível de dificuldade.

1. Introdução à Química Orgânica





-  1.1. Histórico da Química Orgânica
-  1.2. Conceitos Básicos da Química Orgânica
-  Atividade de Avaliação I Modo Fácil
-  Atividade de Avaliação I Modo Médio
-  Atividade de Avaliação I Modo Difícil

Fonte: As autoras.

Além disso, o aluno não precisa escolher somente um único questionário para concluir o módulo. É possível responder a todos os questionários, em todos os níveis. Ao concluir o módulo, é apresentada uma faixa de parabenização informando em qual nível de dificuldade o aluno “passou”, conforme demonstra a figura 4.

Figura 4 - Exemplo de estudante que completou o nível médio de dificuldade.

1. Introdução à Química Orgânica

-  1.1. Histórico da Química Orgânica
-  1.2. Conceitos Básicos da Química Orgânica
-  Atividade de Avaliação I Modo Fácil
-  Atividade de Avaliação I Modo Médio
-  Atividade de Avaliação I Modo Difícil

Parabéns! Você concluiu o 1º módulo do curso no Modo Médio!

Fonte: As autoras.

Se o aluno atingir a nota necessária em mais de um questionário, ele recebe faixas cumulativas para cada nível de dificuldade. Dessa

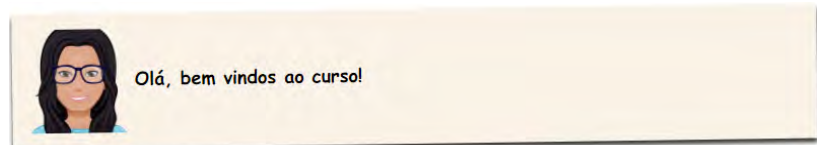
forma, ficam registrados todos os níveis de dificuldade em que o módulo foi concluído. Assim, o aluno pode visualizar, por exemplo, que concluiu o módulo nos níveis fácil e médio — caso tenha atingido a nota necessária em ambos —, pois será exibida uma faixa de parabenização para cada um.

Feedback

A técnica de *feedback* pode ser aplicada através da criação de um personagem virtual. Dentro do curso, o personagem é capaz de se comunicar com os alunos e auxiliá-los com o que for necessário. Sugere-se que esse personagem apresente uma linguagem informal e amigável, a fim de estimular a aproximação do aluno com seu curso.

O personagem pode ser representado por uma imagem, que pode ser um avatar, um desenho animado, uma foto real, entre outros. Essa imagem fica localizada dentro de uma faixa ou rótulo onde se apresenta o que se espera que o personagem esteja falando (figura 5). Esse rótulo pode aparecer tanto na tela inicial do curso — com mensagens de boas-vindas e de introdução ao curso — quanto dentro das atividades e materiais criados no ambiente virtual — com explicações extras, dicas, exemplos ou até mesmo mensagens de motivação.

Figura 5 - Personagem.



Fonte: As autoras.

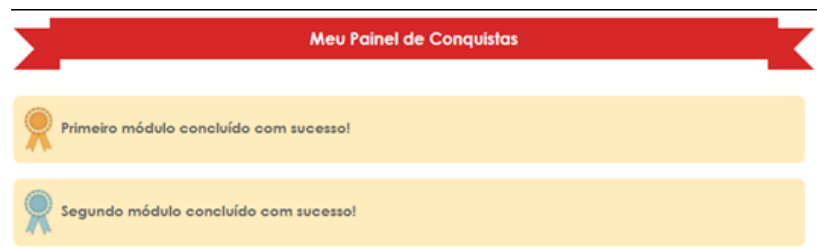
A intenção da imagem — simpática ou animada — e das palavras — gentis e descontraídas — é fazer com que o aluno se sinta

menos solitário dentro do curso a distância, causando a impressão de que ele está sendo acompanhado e orientado por alguém em cada momento do curso.

Medalhas e recompensas

A técnica de atribuição de medalhas é implementada através da exibição de um painel de conquistas. Nesse painel, cada vez que o aluno recebe uma medalha, ela fica visível para consulta quando desejado. O sistema do ambiente virtual concede as medalhas aos alunos através de regras de restrições. Ou seja, o aluno somente recebe a medalha quando conclui determinado módulo ou atividade. Antes disso, a medalha fica oculta, sem aparecer no painel de conquistas.

Figura 6 - Exemplo de painel de medalhas.



Fonte: As autoras.

Nessa técnica, o uso da criatividade é muito importante. Na figura acima, escolheu-se premiar os alunos com medalhas coloridas, para que eles pudessem colecionar as cores. Porém, o professor pode optar por outras abordagens, como, por exemplo, substituir a figura das medalhas por imagens que se complementam conforme vão sendo reunidas, tal qual um quebra-cabeça; ou vales que podem ser trocados por prêmios como um encontro virtual com o professor, uma aula extra ou até brindes físicos enviados pelos correios; entre outros.

RESULTADOS

A aplicação das técnicas de gamificação nos cursos seguiu critérios estabelecidos em conjunto com seus respectivos professores. Ao levar em consideração os conteúdos e avaliações disponíveis em cada curso, percebeu-se que nem todas as técnicas sugeridas seriam aceitas ou possíveis de serem aplicadas. Por exemplo, algumas técnicas dependiam de um trabalho em completa parceria com o professor por requerer a elaboração de material: é o caso dos níveis de dificuldade, que dependiam de o professor ter à sua disposição diversas questões para poder separá-las por nível.

Após a aplicação das técnicas, os cursos gamificados foram disponibilizados no ambiente virtual *Moodle* e abertos para matrículas. A fim de atrair alunos interessados, foi realizada a divulgação dos cursos através de meios digitais. Quando o período estabelecido para a conclusão dos cursos chegou ao final, foram realizadas as últimas análises propostas por esta pesquisa. Os resultados obtidos apresentados aqui foram divididos em dois diferentes focos, sendo o primeiro as taxas de permanência dos alunos em cursos não gamificados, semi-gamificados e gamificados; e o segundo a avaliação dos recursos gamificados do ponto de vista pessoal dos alunos concluintes e, quando possível, de suas interações com esses recursos.

Análise das taxas de permanência

Para a obtenção dos resultados, as informações extraídas a partir dos três modelos de cursos analisados foram dispostas em planilhas e submetidas a diferentes cálculos estatísticos. A seguir, a tabela 1 apresenta uma média dos alunos visitantes, matriculados e concluintes de cada modelo de curso em relação ao total de alunos inscritos. Por “total

de alunos” entende-se todos os alunos inscritos no curso, independentemente de sua categorização como visitante ou matriculado. Para os cursos não gamificados, a base de dados disponível para consulta não permitiu a distinção entre os alunos matriculados e os alunos visitantes, por isso optou-se por entender todos os alunos como matriculados.

Tabela 1 - Médias em relação ao total de alunos.

MÉDIAS EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ALUNOS			
	<i>VISITANTES</i>	<i>MATRICULADOS</i>	<i>CONCLUINTES</i>
<i>GAMIFICADOS</i>	49%	26%	25%
<i>SEMI-GAMIFICADOS</i>	51%	32%	17%

Fonte: As autoras.

Conforme os dados acima, 49% dos alunos inscritos nos cursos gamificados foram visitantes. Número semelhante aos 51% de alunos visitantes dos cursos semi-gamificados. O percentual de alunos matriculados nos cursos semi-gamificados foi maior, 32%, mas o percentual de alunos concluintes foi menor, com apenas 17% em relação aos 25% dos cursos gamificados. Dessa forma, é possível dizer que as taxas de permanência para os cursos gamificados em relação ao total de alunos do curso foi maior que a taxa de permanência dos cursos semi-gamificados.

Para o cálculo das taxas de permanência foi utilizada a seguinte equação:

Figura 7 - Equação do cálculo da taxa de permanência.

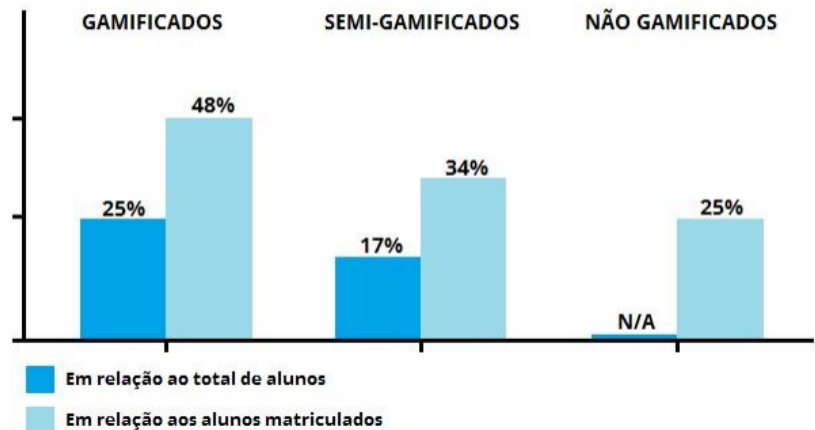
$$\text{Taxa de Retenção} = \frac{\text{n}^{\circ} \text{ de alunos concluintes}}{\text{n}^{\circ} \text{ de alunos matriculados}}$$

Fonte: As autoras.

É possível realizar a mesma comparação excluindo os alunos visitantes e levando em consideração apenas a relação entre alunos matriculados e concluintes. Nesse caso, a taxa de permanência para os cursos gamificados sobe para 48%, e a taxa de permanência para os cursos semi-gamificados sobe para 34%. Para os cursos não gamificados, a taxa de permanência em relação aos alunos matriculados foi de 25%. O gráfico a seguir apresenta a síntese de todas as taxas de permanência obtidas:

Figura 8 - Gráfico com taxas de permanência.

TAXAS DE PERMANÊNCIA



Fonte: As autoras.

Com base no gráfico acima, é possível concluir que as taxas de permanência dos cursos gamificados demonstram estar acima das taxas dos cursos semi-gamificados ou não gamificados, sendo os percentuais mais altos dentro do comparativo.

Análise das técnicas de gamificação

Ao final dos cursos gamificados, antes de gerarem o certificado, os alunos foram convidados a responder uma breve pesquisa de múltipla escolha sobre sua opinião em relação às técnicas de gamificação. Nesta seção, apresenta-se rapidamente uma análise das respostas pessoais dos alunos, além de alguns dados sobre suas interações com os recursos gamificados.

A técnica de desafios e missões foi aplicada em dois cursos diferentes. No primeiro curso, a avaliação dos alunos foi totalmente positiva, sendo que quando questionados se foi interessante participar das missões e desafios do curso 75% marcaram a opção “achei interessante” e 25% marcaram a opção “achei muito interessante e descontráido”. No segundo curso, 4,76% marcaram a opção “preferia que não tivesse esses recursos”, 60,32% marcaram “achei interessante” e 34,92% marcaram “achei muito interessante e descontráido”.

No que se refere a quantidade de respostas por missão ou desafio, que eram recursos opcionais, no primeiro curso — que contava com três missões e três desafios — 81% dos alunos responderam a primeira missão e 57% responderam a segunda e a terceira; 71% responderam ao primeiro desafio, 66% ao segundo e 62% ao terceiro. Além disso, 52% dos alunos responderam a todas as três missões e 62% responderam a todos os três desafios, sendo, portanto, a maioria da turma. No segundo curso, — que contava apenas com três missões — 78% respondeu a primeira missão, 46% a segunda e 26% a terceira, portanto o número de respostas foi diminuindo. Além disso, 32% responderam somente uma das missões, 19% responderam duas e 26% responderam todas as três. Portanto, a maioria respondeu somente uma missão. Isso demonstra como a aplicação de um mesmo recurso em turmas diferentes gera retornos diferentes.

O curso em que a técnica de níveis de dificuldade foi aplicada contou com duas avaliações em três níveis de dificuldade diferentes. Sobre essa técnica, a pesquisa de opinião pessoal dos alunos detectou respostas majoritariamente positivas. Sendo que 77,78% dos alunos avaliaram a possibilidade de resolver atividades em diferentes níveis de dificuldade como “muito boa”, 19,05% avaliaram como “boa”, 1,59% avaliaram como “regular” ou como “ruim”. Ninguém avaliou como “muito ruim”.

A partir dos dados disponibilizados pelo ambiente virtual, foi possível extrair a quantidade de alunos que responderam em cada nível. Na primeira avaliação, 66% dos alunos responderam em nível fácil, 59% responderam em nível médio e 57% em nível difícil. Na segunda avaliação, 48% responderam em nível fácil, 43% em nível médio e 44% em nível difícil. Nota-se um declínio já esperado dos números em ambas as avaliações, sendo sempre o maior percentual no nível fácil, um percentual um pouco mais baixo no nível médio e o percentual mais baixo no nível difícil (com exceção da segunda avaliação que difere em 1% para mais que o nível médio).

Além disso, os alunos podiam responder a avaliação em mais de um nível. De todos os alunos que responderam a primeira avaliação, 11,42% respondeu somente em um nível, 2,85% respondeu em dois níveis e 85,71%, ou seja, a grande maioria, respondeu a primeira avaliação em todos os três níveis. Na segunda avaliação, a tendência se repete, sendo que 13,72% respondeu somente em um nível, ninguém respondeu em dois níveis e 86,27% respondeu em todos os três níveis. Nesse ponto, cabe lembrar que os alunos foram avisados desde o início do curso que seria necessário responder as avaliações somente em um dos níveis de dificuldade para concluir o curso, sendo os outros dois níveis opcionais. Ainda assim, é possível ver que a maioria dos alunos optou por responder aos três níveis.

Para a técnica de *feedback* não é possível obter a quantidade de visualizações ou acessos dos alunos, portanto a única análise possível foi a de opinião pessoal do aluno. No curso em que foi aplicada, a aceitação foi unânime. Ao serem questionados sobre sua impressão a respeito da presença de uma personagem durante os materiais apresentados no curso, 100% dos alunos responderam “achei criativo e uma forma descontraída de fornecer informações relevantes”. As outras opções possíveis eram “fiquei indiferente à personagem” e “preferia uma comunicação mais formal, sem personagem”.

A técnica de medalhas e recompensas também não permite a contagem da quantidade de visualizações, portanto a análise se deu, novamente, somente através da pesquisa de opinião dos alunos. No primeiro curso em que a técnica foi aplicada, quando os alunos foram perguntados se a expectativa de receber uma medalha teve alguma influência no incentivo a concluir os módulos do curso, 41,89% respondeu “sim”; 21,62% respondeu “talvez” e 36,49% respondeu “não”. E quando perguntados se os alunos visualizaram o painel de conquistas a cada módulo concluído para verificar o recebimento de novas medalhas, 43,24% respondeu “sim, visualizava para verificar as cores das medalhas novas”; 22,97% respondeu “visualizava somente de vez em quando”; 8,11% respondeu “não prestei atenção ao módulo” e 25,68% respondeu que “não visualizava”.

No outro curso em que a técnica foi aplicada houve respostas semelhantes. Quando perguntados se a expectativa de receber uma medalha teve alguma influência no incentivo a concluir os módulos do curso, 44,44% respondeu “sim”; 22,22% respondeu “talvez” e 33,33% respondeu “não”. E quando perguntados se os alunos visualizaram o painel de conquistas a cada módulo concluído para verificar o recebimento de novas medalhas, 38,10% respondeu “sim, visualizava para verificar as cores das medalhas novas”; 38,10% respondeu “visualiza-

va somente de vez em quando”; 6,35% respondeu “não prestei atenção ao módulo” e 17,46% respondeu que “não visualizava”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo era verificar se a utilização de técnicas de gamificação poderiam influenciar no aumento das taxas de permanência de cursos a distância. Para isso, propôs-se a aplicação de técnicas de gamificação em cursos reais disponibilizados à comunidade para que fossem analisadas as taxas obtidas. Para atingir o objetivo proposto, realizou-se a tentativa de responder a questão: “a aplicação de técnicas de gamificação em cursos virtuais pode auxiliar na permanência de alunos dos cursos a distância?”.

Ao final da análise e comparação dos dados obtidos, observou-se um resultado positivo quanto ao número de alunos concluintes em cursos gamificados. A taxa de alunos concluintes nesses cursos foi maior do que em cursos não gamificados ou semi-gamificados. Apesar de não ser possível afirmar que a gamificação foi a única responsável pelo aumento das taxas de permanência, a utilização dessa abordagem, no geral, foi bem aceita e vista de forma positiva pelos alunos. Além disso, foi possível notar que algumas técnicas podem se tornar tão atrativas que, mesmo sendo opcionais, os alunos escolhem fazê-las, como foi o caso dos níveis de dificuldade. Dessa forma, é possível concluir que os recursos de gamificação são realmente capazes de aumentar o interesse dos alunos nos cursos e, conseqüentemente, auxiliar em sua permanência.

Porém, apesar dos resultados positivos, é importante destacar que há mais fatores no cálculo das taxas de permanência dos cursos além da gamificação, como o tempo de oferta, a quantidade de cursos

analisados, o foco de cada curso, entre outras variações. Por isso, é interessante propor como trabalho futuro a oferta desses mesmos cursos gamificados sem suas técnicas de gamificação. Assim, é possível analisar se, nos mesmos cursos e com o mesmo tempo de oferta, as taxas de permanência ainda serão mantidas.

REFERÊNCIAS

CHOI, Jaeho; LEE, Youngju. *A review of online course dropout research: implications for practice and future research*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Youngju_Lee/publication/227246914_A_review_of_online_course_dropout_research_implications_for_practice_and_future_research/links/0f317530de159c4d98000000.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FARDO, Marcelo Luis. *A Gamificação Aplicada em Ambiente de Aprendizagem*. Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. São Paulo: Artmed, 2004.

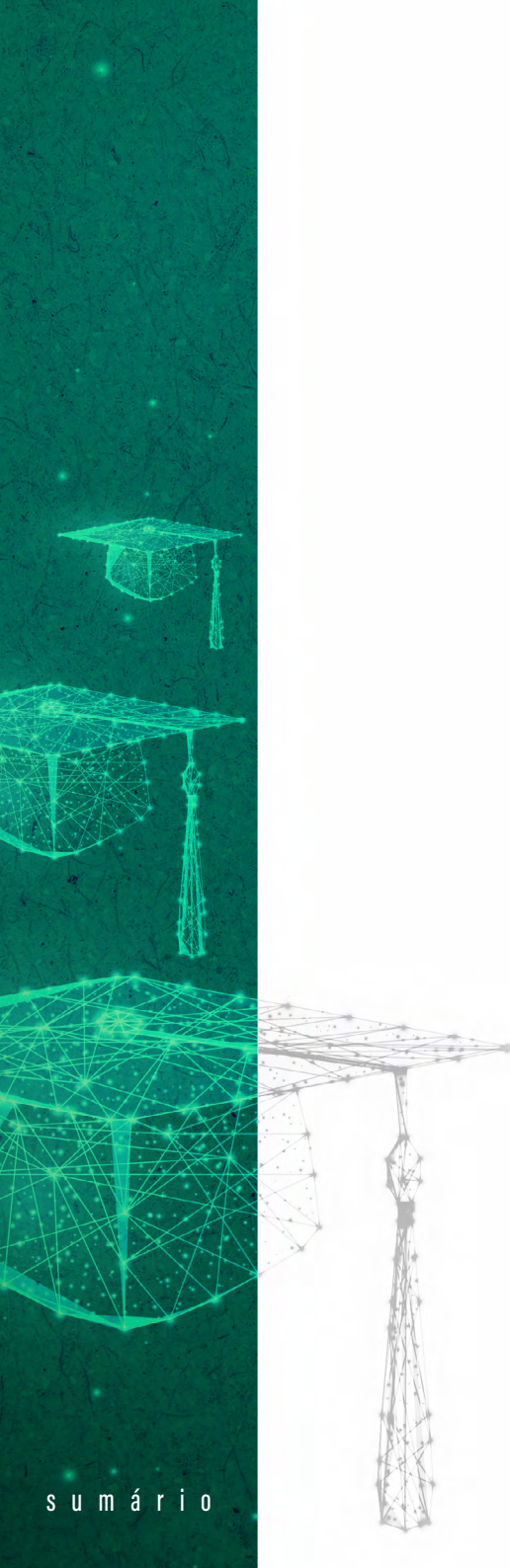
QUADROS, Gerson Bruno Forgiarini de. *As affordances motivacionais da gamificação na EaD*. Universidade Católica de Pelotas, 2014.



27

Aline Silva De Bona
Simone Cazarotto

PRÁTICAS COOPERATIVAS QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA, O ÊXITO E O PERTENCER NO AMBIENTE ESCOLAR



RESUMO: O presente trabalho é a análise de uma prática docente ancorada na rede de apoio institucional a partir de práticas cooperativas, que visam atender aos estudantes de forma a propiciar um olhar singular de conhecimento, apropriação e iniciativas de ações de aprendizagens cooperativas. Ao participar, o sujeito torna-se importante, valorizado e essencial ao grupo devido a aspectos sociais e habilidades/competências, ocorrendo a resignificação dos espaços e potencialização das habilidades, além de promover permanência no curso e êxito nas aulas, gerando pertencimento ao espaço social e tempo coletivo. Através de recortes de relatos de ações em aulas da disciplina de Matemática, do Ensino Médio Integrado ao Superior, ilustra-se a cooperação como uma possibilidade de comunicação não-violenta, que agrega conquistas inclusivas. Um resultado encantador deste trabalho é o de estudantes desejarem estar presentes e se envolverem continuamente, afinal, a ação ultrapassa os limites da sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Ações em Equipe; Acessibilidade; Pertencimento; Processo Dialógico.

INTRODUÇÃO

No Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Osório, um grupo de docentes e técnicos administrativos vêm percebendo a importância e necessidade de trabalhar de maneira colaborativa a fim de garantir a efetividade da inserção e o envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas e vida institucional, contribuindo para uma formação profissional mais integrada (MORIN, 2011). Esse trabalho ocorre desde o ingresso do estudante no *Campus*, com ações de recepção, orientação e acolhida, ações pedagógicas, bem como do acompanhamento da participação e verificação das necessidades dos estudantes (MORIN, 2015). Essas últimas decorrem tanto das percepções e trocas realizadas entre docentes e diferentes atores das equipes que compõem o ensino, assim como das atuações das equipes junto aos estudantes e, quando há correspondência, também junto de pais ou responsáveis.

Desse modo, esse trabalho tem como foco principal os estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado, pois surge de um esforço de encontrar alternativas que façam frente aos índices de evasão e retenção/reprovação apresentados em especial pelo Técnico em Informática. Entretanto, busca-se também um olhar para as múltiplas realidades dos estudantes dos cursos semestrais uma vez que, estando em processo formativo, é fundamental conhecer suas necessidades, anseios e potencialidades, de forma a elaborar proposições que possibilitam maior vinculação ao *Campus* e às atividades formativas, em prol de proporcionar espaço para todos se desenvolverem/aprender, conforme apontam Piaget (1975) e Morin (2011).

Questões aparentemente corriqueiras, como ausência em aula ou determinado tipo de comportamento incomum (estar muito calado quando esta não é uma característica do estudante) precisam de aten-

ção. Além disso, certa manifestação compreendida como indicação de que uma situação pode não estar bem, ou se configurando como dificuldade/desafio para o estudante, assim como comportamentos de turma que chamam a atenção, são todos exemplos de situações com que a Assistência Estudantil e o Pedagógico lidam por meio de seus integrantes - sejam assistentes de alunos, psicóloga, assistente social, pedagogas, Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), com o objetivo de tornar o ambiente do *Campus* um espaço acolhedor.

Busca-se junto ao estudante, turma e professor/es, identificar essa situação e, conseqüentemente, a melhor maneira de auxiliar o estudante para que ela seja vivenciada (ou pensada) em relação ao contexto de vida geral e acadêmica, construindo, portanto, um ambiente facilitador, promotor de acessibilidade (SASSAKI, 2006), pois somente dessa maneira a situação não se torne limitante ou impeditiva.

Entende-se que a vinculação do estudante com o *Campus* se faz a partir das possibilidades proporcionadas - como as diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além da construção de relações que viabilizam e permitam ao estudante se perceber como parte integrante do espaço escolar (que, por sua vez, tem um reconhecimento importante na comunidade), pois a partir disso o estudante contribui efetivamente para o espaço do qual faz parte, desenvolvendo habilidades e ampliando aprendizagens.

Apresenta-se um convite ao estudante para ocupar um lugar no espaço, coexistindo com outros sujeitos, que são constituídos de especificidades e diferenças e que compartilham informações, dúvidas e questionamentos, de modo a construir conhecimentos e realizando aprendizagens, sendo que essa vivência pode se tornar referência para a futura atuação profissional. Para que isso seja concretizado, no entanto, é necessária uma atitude decisiva do professor ou técnico, que desconstrua permanentemente o sistema de expectativas e acolha o outro sem aprisioná-lo, tanto no que estava defini-

do antecipadamente pelos outros quanto por ele mesmo (MEIRIEU, 2002). Tal processo se realiza em um ambiente em que nada nem ninguém está cristalizado, ao mesmo tempo que possibilita o erro, as tentativas, o arriscar-se sem julgamentos definitivos rumo à acessibilidade atitudinal, composta por sujeitos que estão ali para prover apoio e contribuir com o processo do estudante.

É a partir do intuito de ampliar o diálogo sobre o trabalho colaborativo para a promoção de permanência e êxito que este artigo se justifica, tendo por objetivo compartilhar essa forma/postura de trabalho que está se fortalecendo e se ampliando em diferentes âmbitos de trabalho no *Campus* Osório. A importância desse trabalho colaborativo é verificada através da observação dos seus efeitos na relação dos estudantes com a instituição, curso e formação, em específico dos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (EMI – I), bem como da Licenciatura em Matemática, estudantes que foram contemplados nesta análise. Os efeitos estão ilustrados nos recortes apresentados a partir da atuação de uma docente de Matemática e pesquisadora, tanto em sala de aula quanto em outros espaços formativos, correspondente aos anos de 2011 a 2020.

A tabela a seguir apresenta os dados relativos ao percurso dos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, por ano de ingresso, através dos indicadores de evasão e permanência e êxito.

Tabela 1 - Tabulação dos Dados de Ingresso e Saída de Turmas do EMI – I.

EMI - I	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
<i>Ingresso</i>	40	53	28	30	33	60	244
<i>Saída por transferência</i>	15	18	2	5	4	15	59
<i>Evadidos</i>	4	7	5	1	3	6	26
<i>Razão de Evadido do todo</i>	19/40	25/53	7/28	6/30	7/33	21/60	35%

%	47,5	47	25	20	21	35	
Formou-se em 4 anos	19	21	18	21	22	38	139
Tempo de Curso	2014	2015	2016	2017	2018	2019	6 anos
Formou-se em 5 anos	1	1	3	3	1	0	9
Razão de Permanência e êxito do todo	20/40	22/53	21/28	24/30	23/33	38/60	61%
%	50	41	75	80	70	63	

Fonte: Planilhas do Sistema SIA do setor de registros acadêmicos do IFRS - Campus Osório.

Os dados acima servem para ilustrar e descrever o primeiro olhar do estudo (MORIN, 2015), pois se faz necessário avaliar com qualidade as “saídas” que podem ser por transferência. Essas razões podem ser em função da não-identificação com o curso profissional, por motivos de horário do curso, conquista, como, por exemplo, um cargo de concurso público em outra cidade, que é uma qualificação oriunda de aprendizado construído no *Campus*, conforme aponta o relato de um estudante.

Ademais, para se formar em mais de quatro anos, que é o tempo do curso, também merece uma avaliação cuidadosa por uma série de motivos, pois o prazo do curso não é cumprido apenas pela eventual reprovação em disciplinas, mas também por motivos pessoais, culturais e sociais (PIAGET, 1975). Levando tais aspectos em consideração, de forma quantitativa para indicadores que agregam as quantificações de formatura, como a permanência e os transferidos e evadidos como evasão, no sentido de “saída” do curso, tem-se no saldo de 6 anos uma permanência e êxito de 61% e uma evasão de 35% para um curso de nível médio e profissional.

Enquanto isso, os dados da Licenciatura em Matemática são mais complexos do que os anteriores, por se tratar de um curso su-

perior e noturno. A primeira turma teve ingresso em 2016 com 36 estudantes, sendo que se formaram em tempo de 4 anos de curso, em 2019, 3 estudantes, mas um dos formados já tinha uma quantidade de disciplinas cursadas no mesmo curso em outra universidade federal. Além disso, dessa turma há previsão de formatura de uma estudante em 2020/2021. Em 2017 foram novamente preenchidas 36 vagas e a previsão é de 2 concluintes em 2020/2021. A seguir, apresentam-se alguns dados da Plataforma Nilo Peçanha de 2018, com base de dados em 2017, no IFRS - *Campus* Osório, Licenciatura em Matemática, como Figura 1.

Figura 1 - Print Screen da Página da Plataforma Nilo Peçanha com Pesquisa.

plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html

Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
1,00	64,00	32,00	0,00	36,00	61,00

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Observando a Figura 1, constata-se que das 36 vagas 4 não foram preenchidas, do total de 64 matrículas esperadas apenas 61 ocorreram, portanto, 32 são alunos novos e 29 são estudantes de ingresso em 2016 ou transferidos para ingresso. Dessa quantia, há 3 formandos mais 29 que continuam no curso, uma razão de 32/36 estudantes em permanência no curso, ou seja, 89%, o que resulta numa evasão de 11% ao longo dos 4 anos. A partir disso, fica evidente que a retenção no curso por motivos como reprovação e dificuldades de inúmeras espécies precisam ser investigadas para fins de avaliar novas ações, cabendo, portanto, a realização de uma pesquisa, de modo a atingir um índice de êxito melhor.

A metodologia utilizada na pesquisa apresentada é prática investigativa (BONA, 2012; PIAGET, 1973), alicerçada em estudos bibliográficos e no relato de experiências. Inicialmente, o texto apresenta a

proposição de Aprendizagem Cooperativa (*Ibidem*) enquanto prática promotora de equidade e pertencimento. A seção seguinte delinea a prática da docente e é permeado por recortes de relatos de estudantes, os quais são indicativos dos efeitos desta prática em relação às atividades acadêmicas, vinculação com a escola/colegas/instituição e escolha do curso, demonstrando, portanto, a relação construída com o espaço e a apropriação (pertencimento) realizada pelos estudantes.

A PRÁTICA DA COOPERAÇÃO PARA A EQUIDADE E PERTENCER

Primeiramente, faz-se necessário apontar para o fato de que as organizações sociais, a repetição de práticas pedagógicas e reforços cotidianos refletem e produzem segmentações, exclusões e divisões que não deveriam acontecer em ambiente escolar, uma vez que tais atitudes enfraquecem o grupo de pessoas ali presentes, segundo revela Dourado (2005). Além disso, a perspectiva conforme a disciplina de Matemática é culturalmente vista é a de ser difícil, sendo conhecimento apenas para loucos, segundo Silveira (2000). Entretanto, ela está presente em todo curso, pois é uma habilidade essencial à vida e todas as ciências, segundo garante D'Ambrosio (1996). A maioria dos cursos apresenta em seu projeto político pedagógico uma disciplina para a Matemática ou ela está atrelada a algum componente, fato que revela sua importância para a nossa sociedade.

Diante disso, faz-se necessário promover ações mobilizadoras em diferentes espaços de aprendizagem e não apenas em Matemática (BONA, 2019), mas em todas as disciplinas, pois as competências e habilidades de cada pessoa são diferentes e a equidade do tempo e espaço de desenvolvimento deve ser assegurada pela instituição de ensino e mediada pelos professores diante do seu grupo, contando

em cada etapa com o apoio da equipe de ensino que o IFRS dispõe como um elemento de sucesso, a equipe promove permanência e êxito dos nossos estudantes. A equipe de ensino, por ser multidisciplinar, colabora com o trabalho docente e com o progresso do estudante na instituição, desde a sua apropriação do espaço físico e social até o sentimento de pertencimento como lugar seu, pois o primeiro passo para a vida escolar de cada estudante é *saber onde estou e para que estou* para sentir que *aqui sou necessário*.

Em paralelo, sabe-se das inúmeras dificuldades familiares e sociais que todas as pessoas enfrentam atualmente (MORIN, 2015). Daí a importância do espaço de escuta, da observação e percepção, sem julgar ou emitir opinião (ROSENBERG, 2006), analisando a partir dos dados disponíveis, pensando em como contribuir e o que pode ser feito de forma imediata para amenizar determinada situação, esse trabalho pode envolver a equipe de ensino, o professor e até mesmo um colega, conforme aponta Freire (1996).

Com isso, surge o questionamento: que tipo de prática pode ser construída para criar um espaço de pertencimento ao estudante no IFRS *Campus* Osório? Como essa prática proporciona a todos o direito à equidade? Faz-se uso da palavra “equidade” depois de promover com os estudantes do terceiro e quarto ano do Ensino Médio Integrado em Informática, no *Campus* de Osório um projeto sobre Direitos Humanos (BONA; PACHECO, 2018), em que eles afirmaram: “Professora, a igualdade muitas vezes é injusta, pois a equidade é ver a regra para cada caso de forma justa, como a sua aluna mostra no projeto que o mesmo banco para duas pessoas não é certo, e sim um banco para cada tamanho para todos poder assistir o jogo (...)”.

Depois de muitas pesquisas teóricas e práticas atreladas a Educação, a Informática na Educação, a Educação Matemática e a Matemática, de 2010 até os dias atuais, com muitos cursos de extensão e pesquisa no IFRS - *Campus* Osório e Porto Alegre, e também com a

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a décima primeira Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CRE), Secretaria Municipal de Educação de Osório (SME) e outras prefeituras do Litoral Norte Gaúcho, contando com uma equipe de professores, técnicos e estudantes, concluiu-se que a prática cooperativa é a prática que promove um processo de aprender a aprender, e tal processo gera como consequência o “pertencimento”, termo que é definido por estudante e professor da Escola Básica, respectivamente:

“(…) me sinto responsável por fazer as coisas pois é útil o que contribuo e me sinto bem para ficar e quero entender para ajudar (...) e ali ficar (...)” (escrito na auto avaliação via portfólio de matemática de um estudante do ensino médio integrado em informática em novembro de 2012);

“(…) gostei dessa ideia de que todos precisam fazer para entender e fazer com os outros, pois só vejo a beleza do outro se assim entender (...) e isso faz com que as gerações se unam, e a gente (docente) viabilize, pois nós irmos para o quadro não ajuda mais, e parece que até exclui (...) e pensar que a competição do mais forte ainda domina a escola (...) e cooperar faz o mais forte juntar o mais fraco e o fraco, que não é, mostrar o que sabe ao mais forte (...)” (fala transcrita de uma professora de matemática em curso de formação docente - extensão, via Google Meet, em outubro de 2020).

Cabe destacar que os desdobramentos das pesquisas e ações de extensão e ensino de 2011 até 2020, para o recorte que é proposto neste artigo, são muitos e eles se aplicam para inúmeras situações. De modo que, para este trabalho, foram selecionadas as ações cooperativas promovidas de forma individual, coletiva, interdisciplinar, multidisciplinar, na aula, extra sala de aula, em tempo presencial, *online* e remoto, pois são as mais significativas segundo professores, estudantes e técnicos, elas apresentam resultados satisfatórios de aprendizagem. Para tanto, partiu-se do princípio de que o aprendizado vem de desenvolvimento e este requer espaço e tempo, portanto é *pertencer*.

O ser humano vive de interações, desde o nascimento e aprendizagens, essas interações são construídas com objetos e com seres humanos. É na interação que se constitui a lógica da família, dos grupos e da escola, é dessa forma que, segundo Piaget (1973), o sujeito se desenvolve, cresce, aprende, cria e modifica-se através da sua ação autônoma sobre as interações.

O conhecimento humano é essencialmente coletivo, e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos. Tais conhecimentos não partem nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles, para avançar a partir deste ponto na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva. (BONA, 2012, p.42)

As interações são um conjunto de ações e elas podem se transformar em cooperação se ocorrer uma operação ou um sistema de operação entre as ações, de modo que as atividades que o sujeito exerce sobre os objetos e as atividades do sujeito agindo sobre outros sujeitos se reduzem, na realidade, a um único sistema de conjunto, no qual o aspecto social e o aspecto lógico são indissociáveis, tanto na forma como no conteúdo. Tal situação descrita é o processo interativo de fazer e compreender, compreender e saber. (BONA, 2012; PIAGET, 1973).

Assim, "(...) cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondências, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros" (PIAGET, 1973, p.105), e "colaborar, entretanto, resume-se à reunião das ações que são realizadas isoladamente pelos parceiros, mesmo quando o fazem na direção de um objetivo comum" (*Ibidem*, p.105).

Ancorada na Teoria de Piaget (1973, 1975), Bona (2012, p.77-78) conceitua Aprendizagem Cooperativa como:

a forma de aprender a aprender por meio de atividades (ações) - interações, sejam estas com objetos ou com estudantes/professor, baseadas em regras autônomas e um respeito mútuo entre todos que fazem parte deste coletivo da aprendizagem, mas tais interações têm de estabelecer uma troca como uma operação do tipo correspondência, complementaridade e/ou reciprocidade (BONA, 2012, p.77-78).

Destaca-se ainda que, para existir o equilíbrio das trocas de forma a construir um processo de aprendizagem cooperativa, é necessária uma cooperação autônoma, fundamentada pela igualdade/equidade e a reciprocidade dos parceiros. Essa relação se inicia com o contrato disciplinar, ou seja, tudo começa com o diálogo e com o estabelecimento de como serão construídas as interações entre os estudantes. O contrato disciplinar ou didático de Bona (2010) é uma prática docente que favorece a construção das interações e relações entre os estudantes entre si e com o professor. Nesse contrato são organizadas as regras, contendo direitos e deveres da sala de aula da disciplina de Matemática, por exemplo.

Dessa forma, a prática docente que favorece a aprendizagem cooperativa em sua aula, está colaborando com toda a equipe da escola, uma vez que favorece o pertencer de todos ao espaço escolar. No momento em que eu *sou parte* de um espaço, sou visto e valorizado, sou lembrado, sou escutado e contribuo, ajudo e descubro, se eu inicio a prática colaborando, eu termino cooperando a cada novo momento. Cria-se uma rede de interações com múltiplas finalidades que visam, além da permanência e do êxito do estudante, atingir a qualidade do processo educacional, pois inclui a escola como um todo, sendo a escola construída de/por pessoas e processos.

AÇÕES COOPERATIVAS NO IFRS CAMPUS OSÓRIO QUE FAVORECEM A PERMANÊNCIA E ÊXITO

Inicia-se uma interação com o objetivo de colaborar, contribuir, participar, em suma, de fazer parte; esses são os aspectos que compõem o processo de cooperação, conforme citado na seção anterior. A cooperação pode se dar de três formas (correspondência, reciprocidade e/ou complementaridade), mas cabe destacar que, em um primeiro momento, todos precisam ser ouvidos para um breve reconhecimento de si, do espaço, do tempo e do lugar; além disso, é necessário ter definido quais são os objetivos da presença do sujeito ali (sala de aula, no curso, etc.). Essa primeira conversa aproxima os pares (os estudantes entre si), como explica Piaget (1973), e começa a construir o processo de interação, conseqüentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem entre os pares é maximizado. A conversa planejada e organizada por um professor ou equipe de trabalho que, em um primeiro momento pode parecer apenas uma conversa, é na realidade um convite para conhecer eu mesmo e aos outros neste espaço.

Logo, um primeiro delineamento da turma é construído pelo professor e pela equipe, e através dele são elaboradas as primeiras estratégias, mas, logicamente, ele compreende todas as particularidades (MORIN, 2011, 2015), é por isso que a continuidade da prática docente cooperativa fortalece os laços e cria situações de pertencer (PIAGET, 1975).

A seguir se organiza uma listagem com algumas das Práticas Cooperativas no IFRS - *Campus* Osório realizadas desde 2011, no Ensino Médio Integrado em Informática e na Licenciatura em Matemática. Escolheu-se essas práticas pois cada uma delas oferece um relato (escrito em avaliação do tipo Portfólio de Matemática, gravação de apresentação de trabalhos em vídeo, encontros *online* transcritos e

mensagens em diferentes recursos tecnológicos) de um ou mais estudante afirmando que:

“Após fazer esta atividade percebi que o curso é para mim (...);”

“(...) entendi porque preciso fazer todas as partes para meu colegas me entenderem e aceitarem (...);”

“(...) eu penso em nunca mais vir para cá mas quando estou fazendo estas planilhas e vejo que dá certo parece que a vida dá certo por isso eu venho (...);”

“As vezes não quero vim para cá, pois é tudo um caos, mas vejo que meu colegas precisam que eu desenhe os conceitos para fazer o fluxo (...);”

“Eu fico bem quando consigo ajudar e vejo que não sou o melhor, mas sou eu que sei fazer isso ...”

“Adoro quando chego cansado, começo a pensar, esqueço da vida lá fora, e meus colegas só queremos resolver o problema...”

“Parece as vezes que brincar com as atividades é como um domingo entre amigos e se tem um jogo. Isso me ajuda a não desistir.”

“Saio da sala às vezes atacado, mas tem um colega que vem e diz oi, ta bem? ou um (técnico da assistência): você tá bem? ou um prof pergunta você fez o trabalho? Daí penso que sou importante a todo (...)”

“Eu queria que o tempo de escola fosse maior, não vejo as horas passar quando estamos fazendo algum trabalho junto, não gosto de fazer prova, (...) penso em nunca mais voltar quando chego em casa (...) e as vezes meus colegas me chamam tanto para fazer os trabalhos que daí penso de novo e volto (...)”

No Ensino Médio Integrado em Informática citam-se seis práticas docentes cooperativas com bons resultados quanto à permanência física no sentido de estar em aula, estar na escola, estar envolvido. Além de êxito, com bons resultados, no que refere à aprendizagem formativa e também somativa, ao passo que nosso sistema de ensino

exige quantificações, mas que é compreendida pelos estudantes devido aos objetivos claros de serem quantificados, não em totalidade, e sim em parcialidade e processos. Tais práticas vêm sendo construídas e adaptadas em cada turma há mais de dez anos nas aulas de Matemática, sendo feita uma análise dos portfólios da disciplina além de outros arquivos de atividades com a finalidade de compor a listagem para o recorte apresentado e analisado neste artigo:

- a. Monitoramento da Presença do Estudante em Sala de Aula de forma Ativa (BONA *et al*, 2020);
- b. Atividades propostas em sala de aula que envolvam toda a turma, ou seja, devolutivas (BONA *et al*, 2016);
- c. Momentos de escuta dos estudantes através de práticas de contextos aplicados (BONA *et al*, 2020);
- d. Processo de avaliação participativo em 70% das aulas de Matemática, além de busca por projetos integrados (BONA, 2010);
- e. A cooperação como uma aproximação entre todos e valorização de potenciais (BONA, CHAVES, HECKLER, 2020); e
- f. Aprendizagem cooperativa de Matemática potencializa o processo de aprender a aprender com autonomia e responsabilidade (BONA, 2012).

O item “e” é uma prática que promove meios e formas de proporcionar aprendizagem para todos, não segmentando os conhecimentos, por exemplo: esse recurso é para cego e esse recurso para os demais, em que se discute a integração entre todos, sendo que a aprendizagem ocorre com as diferenças de todos e com seus pares, em um espaço coletivo. Aborda-se neste trabalho o recurso do multipiano para aprender a aprender Matemática, que foi aplicado com os alunos do Ensino Médio e discutido com os estudantes da licenciatura,

gerando um processo de reflexão em relação ao pertencimento, acolhendo o estudante de inclusão da mesma forma, pois todos somos partes integrantes de um todo (PIAGET, 1973).

Já no Ensino Superior, em particular na Licenciatura em Matemática, algumas práticas se assemelham, contudo elas apresentam uma concepção de educação profissional e são mais voltadas para a formação de futuros professores. No entanto, diante da situação atual da Educação no Brasil, às vezes se faz necessário mobilizar o estudante para que ele seja capaz de encontrar em suas próprias ideias qual foi motivo decisivo para ele fazer parte de um processo seletivo para professor de Matemática, esse é o ponto de partida para um diálogo que visa promover a permanência no próprio curso.

A seguir, apresentam-se algumas dessas práticas. Destaca-se que os estudantes, em sua maioria, gostam de analisar sua vida escolar, além de estudar as estratégias que seus professores usaram com as turmas ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Tal processo de reflexão apresenta um elemento chamado aqui como trajetória e que é extremamente significativo, pois ao olhar para trás é possível perceber a distância percorrida, o que foi feito e que deve ser feito no futuro, então, vamos olhar para trás para seguir em frente? (BONA, 2010).

- a. Acompanhamento do Estar em Sala de Aula de forma Ativa (BONA *et al*, 2020) (*Idem*, 2012);
- b. Atividades em sala de aula organizadas por temática de interesse, após compartilhamento com a turma (BONA, 2016);
- c. Momentos de escuta com os estudantes quanto às perspectivas com o curso e do mercado de trabalho atual (*Idem*, 2019);
- d. Processo de avaliação essencialmente colaborativo e cooperativo para favorecer uma mudança no novo docente, e suas reflexões quanto tais práticas (*Idem*, 2012, 2016);

- e. A cooperação como mais que uma forma de aprender a aprender, de ser estudante, de ser colega, de ser professor, de ser membro/parte dessa turma/grupo (*Idem*, 2012, 2019, 2020);
- f. A autonomia do licenciando gerada pela sua curiosidade proporciona um ambiente de responsabilidade sobre sua aprendizagem de Matemática (como aluno) e de educação matemática (como futuro professor) (*Idem*, 2012); e
- g. Além dos muros, convidar para escrever, pensar junto, e outras ações, sem grandes amarras e perspectivas limitantes, mas em contato com grupos de estudo. (BONA, BLUMM, LUZ, OLIVEIRA, LIMA NETO, TEDESCO, 2020⁸⁹).

Decorrente dessa última prática docente cooperativa mencionada-se uma ação de permanência e êxito desenvolvida na linha de pensamento do item “g”, que contempla a autoria do estudante/futuro professor, realizada durante o ciclo do ensino remoto de 2020. Durante todo o ciclo, os 35 estudantes construíram seus trabalhos e no final os trabalhos foram reunidos em um livro, contando com a cooperação de outros professores (de outros campi e áreas do conhecimento). Assim, publicou-se o livro denominado “*Concepções da Educação Matemática: um olhar docente reflexivo em formação no contexto do Ensino Remoto*”⁹⁰.

O resultado dessa prática cooperativa está em todas as redes sociais dos estudantes, resultado concreto que é uma evidência da apropriação dos estudantes no seu espaço de cultura digital. O senti-

89 Cita-se o nome de todos os autores pois são estudantes do curso de licenciatura em matemática que escreveram um ou mais capítulos de livro da obra já referenciada nas referências: COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da. (Org). A docência em STEM: a sala de aula como o espaço do professor-pesquisador. Curitiba: CRV, 2020. Capítulos denominados: O processo de criação de problemas de matemática durante a formação docente superior (135- 150), e Atividades Diferenciadas com Material Reciclado (151 - 166).

90 Referendado a seguir na seção das Referências, cada grupo de estudantes escreveu um capítulo.

mento principal de todos está resumido na expressão de uma estudante que segundo ela própria “tem muita dificuldade de estar em aula em função das demandas familiares, da sua idade e das suas dificuldades de aprendizagem, mas depois de ser capaz de escrever um livro (...)”, afinal, “É sensacional, agora vou até o fim, ninguém e nada me fará desistir do curso que sonho”.

Cabe ainda pontuar que a geração atual, inserida na cultura digital, demonstra o seu pertencimento na instituição de ensino quando tornam iniciativas públicas através das suas redes sociais, em que cabe uma exemplificação de êxito quando colocam um *print* da tela da aula síncrona numa sexta à noite com a professora e colegas para todos verem o que está sendo estudado e aprendido (PIAGET, 1975; BONA, 2012; BONA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade do mundo moderno (MORIN, 2011), das diversidades e da necessidade de dialogar inerente em cada ser humano, seja através de linguagem verbal e linguagem não-verbal, faz-se necessário cada vez mais um olhar sobre o outro sem julgamentos e pautado na escuta: esse é o ponto central da prática docente cooperativa. Considera-se que primeiro é conquistado a abertura de espaço para depois se argumentar pedagogicamente sobre o que é essencial e sobre o que a escola proporciona no desenvolvimento.

Com isso, são tecidos os pensamentos de que: “se eu pertencço a um espaço de curso não vou evadir, se sou importante no meu grupo sou mais forte e não vou desistir”; “com práticas em equipe é possível olhar com diferentes óculos de realidade, logicamente a diversidade, e assim um processo mais rico de interação, e nesse conjunto a quali-

dade da educação para todos e não apenas para alguns”; “Uma educação não competitiva, uma educação cooperativa entre todos, pois cada um de nós tem uma ou mais habilidades e competências únicas, que não podem ser ranqueadas”. Tais recortes de falas de estudantes e colegas docentes e técnicos emocionam, pois todos nós desejamos pertencer a um lugar que escolhemos estar.

Dessa forma se constrói a proposta de escuta e de diálogo ancorado em uma comunicação não-violenta, fomentando a empatia, possibilitando ao outro ser e buscar o que deseja e não organização segundo padrões preestabelecidos e limitantes. A comunicação não-violenta de Rosenberg (2006) prima pela observação das situações, com isso, divide as emoções e impressões de forma honesta, explicitando as necessidades de todos, evitando pessoalizar, criar obstáculos e qualquer comparação. Tal forma de se comunicar é um elemento-chave para as práticas colaborativas entre todos e para uma aprendizagem cooperativa entre pares. Culturalmente aprende-se a “registrar o que está dando errado, não o que está dando certo” (ROSENBERG, 2006, p. 260), percebe-se, portanto, a necessidade de novos registros.

A relação com a família, sociedade e outros segmentos gera diferenças e problemas, mas a ideia da instituição de ensino é a de ser uma segunda família multidisciplinar e para muitos casos uma segunda chance, não é? Uma instituição de educação enquanto espaço formativo implica como elementos inerentes a experimentação, as tentativas e o erro, ainda mais quando consideramos o fato de que todos nós, inclusive os formados, somos sujeitos em permanente (re)construção de si, dos conhecimentos e do entorno, logo, vamos viver como aprendentes.

REFERÊNCIAS

BONA, Aline Silva De. *Portfólio de Matemática: um instrumento de avaliação do processo de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. *Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática: o aprender a aprender por cooperação*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. *Aulas Investigativas e a Construção de Conceitos de Matemática: Um estudo a partir da Teoria de Piaget*. Curitiba: CRV, 2016.

_____. PACHECO, Natália Rapach. Os Direitos Humanos e a Cidadania na Sala de Aula. In: BONA, Aline Silva De. (Org). *A Educação e suas Múltiplas Possibilidades em Tempos Atuais: Temas e Diversidades de Formação*. Curitiba: CRV, 2018, p. 121-138.

_____. *Ações Mobilizadoras em Diferentes Espaços de Aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2019.

_____; PEREIRA, Gabriel Silveira; ZWICK, Lidiane Barreto Alves de; CAZZAROTTO, Simone. O atendimento integrado e colaborativo a estudante com necessidades educacionais específicas no Ensino Médio Integrado e a atuação circular para a efetivação do processo de aprender a aprender matemática. In: FREITAS, Patrícia Gonçalves de; MELLO, Roger Goulart. (Orgs). *Diálogos Sobre o Papel Político e Social da Escola*. v.2. Rio de Janeiro: E-publicar, 2020a. p. 243-258. Disponível em: <<https://www.editorapublicar.com.br/post-ebook-10-11>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

_____; CHAVES, Fabiane Araujo. HECKLER, Marla. *Multiplano: um recurso atrativo aos estudantes da escola básica no processo de aprender a aprender matemática*. In: COSTA, Luciano Andreatta Carvalho. (Org). *A docência em STEM: a sala de aula como espaço do professor-pesquisador*. Curitiba: CRV, 2020b.

_____; OLIVEIRA, Débora Almeida de. *Concepções da Educação Matemática: um olhar docente reflexivo em formação no contexto do Ensino Remoto*. São Paulo: LF - Livraria da Física, 2021.

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho. (Org). *A docência em STEM: a sala de aula como espaço do professor-pesquisador*. Curitiba: CRV, 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 17. ed. Campinas -SP: Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DOURADO, Luiz Fernandes. *Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL: Fracasso Escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MEIRIEU, Philippe. *A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre, Sulina, 2015.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *Para onde vai a educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Agora, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVEIRA, Maria Rosâni Abreu da. *A Interpretação da Matemática da Escola no Dizer dos Alunos: ressonâncias no significado da “dificuldade”*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS

Aléxia Islabão dos Santos

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFRS). Graduanda em Letras – Português (IFRS) – *Campus* Bento Gonçalves. Desempenha o cargo de estagiária vinculada à DAE (IFRS). *E-mail: alexiaislabao@gmail.com*

Deloíze Lorenzet

Doutora em Educação (UFRGS). Mestra em Educação (UPF). Especialista em Gestão da Educação (UFRGS). Especialista em Administração, Orientação e Supervisão Educacional (UNIASSELVI). Especialista em Psicopedagogia (UPF). Licenciada em Pedagogia (UPF). Pedagoga vinculada à Diretoria de Assuntos Estudantis (PROEN-IFRS). *E-mail: deloize.lorenzet@ifrs.edu.br*

Janaina Turcato Zanchin

Mestra em Saúde Coletiva (UFSC). Especialista em Saúde Mental (GHC/Ministério da Saúde). Psicóloga (UFRGS). Psicóloga vinculada à Diretoria de Assuntos Estudantis (PROEN-IFRS). *E-mail: janaina.zanchin@ifrs.edu.br*

Larissa Brandelli Bucco

Mestra em Administração (UFRGS). Bacharel em Administração (FURG). Especialista em Docência para o Ensino Técnico. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFRS). Integrante do grupo de pesquisa Organizações, Sociedade e Sustentabilidade (IFRS - *Campus* Veranópolis). Pró-reitora Adjunta de Ensino (PROEN-IFRS). *E-mail: larissa.bucco@ifrs.edu.br*

Lucas Coradini

Doutor em Ciência Política (UFRGS), Mestre em Sociologia (UFRGS) e Licenciado em Ciências Sociais (UFRGS). Líder do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e membro do Grupo Interinstitucional de Estudos em Educação e Inovação, ambos sediados no IFRS. Pró-reitor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (PROEN-IFRS). *E-mail: lucas.coradini@ifrs.edu.br*

Nayara Pansera Balbinot

Bacharelada em Serviço Social (UFSC). Assistente Social vinculada a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE/PROEN/IFRS). Experiência na área de Serviço Social e políticas educacionais. *E-mail: nayara.balbinot@ifrs.edu.br*

Neudy Alexandro Demichei

Mestre em Geografia (UFRGS). Licenciado em Geografia (UFRGS). Docente EBTT em Geografia (IFRS). Diretor de Assuntos Estudantis (PROEN-IFRS). *E-mail: neudy.demichei@viamao.ifrs.edu.br*

Priscila de Lima Verdum

Doutora em Educação (PUCRS). Mestra em Educação (PUCRS). Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Docente EBTT em Pedagogia (IFRS). Diretora de Ensino. (PROEN-IFRS). *E-mail: priscila.verdum@ifrs.edu.br*

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alexandre Martins Vidor

Mestre em Economia (UNISINOS). Graduado em Direito (UNIRITTER). Docente EBTT no IFRS *Campus* Viamão. *E-mail: alexandre.vidor@viamao.ifrs.edu.br*

Aléxia Islabão dos Santos

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFRS). Discente no Curso de Licenciatura em Letras - Português (IFRS). Revisora de conteúdo na agência de publicidade Tátum Business Comm. *E-mail: alexiaislabao@gmail.com*

Aline Ferraz da Silva

Doutora em Educação (UFPeI) com estágio pós-doutoral na linha de Gênero, Sexualidade e Educação (PPGEdu/UFRGS). Mestra em Educação (UFPeI). Licenciada em História (UFPeI). Professora de História no IFRS *Campus* Porto Alegre. *E-mail: aline.ferraz@poa.ifrs.edu.br*

Aline Silva De Bona

Pós-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (USP). Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Mestre Ensino de Matemática (UFRGS). Licenciada em Matemática (UFRGS). Criadora e Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Matemática e suas Tecnologias (MATEC). Professora de Matemática no IFRS *Campus* Osório. *E-mail: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br*

Amanda Silveira Rhoden

Discente no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio IFRS - *Campus* Osório. Bolsista do Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS *Campus* Osório. *E-mail: 08050405@aluno.osorio.ifrs.edu.br*

Ana Paula de Almeida

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). Especialista em Elaboração e Gestão de Projetos Sociais (UNILEYA). Bacharela em Serviço Social (UNICRUZ). Assistente Social vinculada à Coordenação de Assistência Estudantil IFRS-*Campus* Ibirubá. *E-mail: ana.almeida@ibiruba.ifrs.edu.br*

Andréia Teixeira Inocente

Especialista em Supervisão Educacional (FIJ). Licenciada em Pedagogia (URI). Pedagoga vinculada à Coordenação de Ensino - IFRS *Campus* Ibirubá. Integrante do Grupo de Trabalho (GT) dos Cursos Subsequentes do *Campus* Ibirubá. *E-mail: andreia.inocente@ibiruba.ifrs.edu.br*

Anelise D'Arisbo

Doutora em Administração (UFRGS). Mestra em Administração com ênfase em Inovação (UCS). Educação Profissionalizante para Jovens e Adultos (IFSul). Bacharela em Administração (UPF). Docente EBTT na área de Administração do IFRS *Campus* Farroupilha. *E-mail: anelise.darisbo@farroupilha.ifrs.edu.br*

Cibele Alves dos Santos

Mestra em Educação Física (UFPel). Licenciada em Educação Física (UFPel). Bacharela em Educação Física (UFPel). Professora de Educação Física no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail: cibele.santos@bento.ifrs.edu.br*

Clarice Monteiro Escott

Doutora em Educação (UFRGS). Mestra em Educação (UFRGS). Licenciada em Pedagogia (PUCRS). Pró-reitora de Ensino na Gestão 2016-2018. Docente da área de Educação no IFRS *Campus* Porto Alegre. *E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br*

Daiane Toigo Trentin

Doutoranda em Educação em Ciências (UFRGS). Mestra em Educação (UNISINOS). Licenciada Plena em Educação Física (UCS). Professora de Educação Física no IFRS *Campus* Caxias do Sul, atualmente Pró-reitora Adjunta de Extensão (PROEX IFRS). *E-mail: daiane.trentin@ifrs.edu.br*

Daniela de Campos

Doutora em História (PUCRS). Mestra e Licenciada em História (UNISINOS). Professora de História do IFRS - *Campus* Farroupilha. *E-mail: daniela.campos@farroupilha.ifrs.edu.br*

Daniela Fátima Mariani Mores

Mestra em Educação (UFFS). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação, Supervisão e Administração Escolar (IBPEX). Licenciada em

Pedagogia (URI). Pedagoga vinculada à Direção de Ensino IFRS- *Campus* Erechim. *E-mail: daniela.mores@erechim.ifrs.edu.br*

Daniela Rodrigues da Silva

Doutora em Educação em Ciências (UFRGS) com sanduíche na *Universidad Autónoma de Madrid* (UAM). Mestre em Educação em Ciências (UFRGS). Licenciada em Ciências: Habilitação em Química (UPF). Docente da área de Química do IFRS Campus Canoas. *E-mail: daniela.silva@canoas.ifrs.edu.br*

Daisy da Silva César

Mestra em Literatura Comparada (UFRGS). Licenciada em Letras – Português e Espanhol (UFRGS). Bacharela em Enfermagem (UFRGS). Professora de Português, Espanhol e respectivas Literaturas no IFRS – *Campus* Viamão. Coordenadora de projetos de pesquisa e de extensão relacionados à literatura de autoria feminina, arte e cultura vigentes no IFRS *Campus* Viamão. *E-mail: daisy.cesar@viamao.ifrs.edu.br*

Deloíze Lorenzet

Doutora em Educação (UFRGS). Mestre em Educação (UPF). Especialista em Gestão da Educação (UFRGS). Especialista em Administração, Orientação e Supervisão Educacional (UNIASSELVI). Especialista em Psicopedagogia (UPF). Licenciada em Pedagogia (UPF). Pedagoga vinculada à Diretoria de Assuntos Estudantis (PROEN-IFRS). *E-mail: deloize.lorenzet@ifrs.edu.br*

Edimar Manica

Doutor em Ciência da Computação (UFRGS). Mestre em Ciência da Computação (UFRGS). Bacharel em Ciência da Computação (UPF). Professor de Informática/Programação (IFRS - *Campus* Ibirubá) atualmente Coordenador de Desenvolvimento Institucional IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: edimar.manica@ibiruba.ifrs.edu.br*

Édson Régis de Jesus

Mestre em Educação (UPF). Pós-graduado em Educação em Direitos Humanos (IFIBE). Bacharel em Filosofia (IFIBE). Licenciado em Filosofia (UPF). Servidor do IFRS no período de abertura do Edital 56/2020 e atual servidor técnico administrativo do *Campus* Passo Fundo (IFSul). *E-mail: edsregis@gmail.com*

Elisangela Muncinelli Caldas Barbosa

Doutora em Química (UFRGS). Mestra em Química Aplicada (UNICENTRO). Licenciada e Bacharela em Química (UNICENTRO). Professora de Química no IFRS *Campus* Farroupilha. *E-mail: elisangela.caldas@farrupilha.ifrs.edu.br*

Fernanda Schneider

Doutora em Letras/Linguística (PUCRS). Mestre em Letras/Estudos Linguísticos (UPF). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UPF). Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no *Campus* Ibirubá. Integrante do Grupo de Trabalho (GT) dos Cursos Subsequentes do *Campus* Ibirubá. *E-mail: fernanda.schneider@ibiruba.ifrs.edu.br*

Gabriel Silveira Pereira

Mestre em Educação (PPGEEd-MP/UERGS). Especialista em Orientação Educacional (UCAM). Licenciado em Letras - Português e Literaturas (UNICNEC). Tecnólogo em Processos Gerenciais (UNICNEC). Assistente de Alunos e Coordenador do Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS *Campus* Osório. *E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br*

Gabriela Bocchese Garcez

Discente no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio IFRS *Campus* Osório. Estudante voluntária do Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS *Campus* Osório. *E-mail: 08050382@aluno.osorio.ifrs.edu.br*

Gabriele Albuquerque Silva

Mestra em Educação (UPF). Especialista em Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa (IMED). Bacharel em Psicologia (IMED). Estudante de Licenciatura em Teatro (Uniasselvi) e de especialização em *Mindfulness* e Terapias Integrativas (*CBI of Miami*). Psicóloga vinculada à Assistência Estudantil IFRS *Campus* Sertão. *E-mail: gabriele.silva@sertao.ifrs.edu.br*

Helen Scorsatto Ortiz

Doutora em História (PUCRS). Mestra em História (UPF). Especialista em História Contemporânea (FAPA). Docente de Ciências Sociais no IFRS *Campus* Porto Alegre. *E-mail: helen.ortiz@poa.ifrs.edu.br*

Isadora Finoketti Malicheski

Mestra em Arquitetura (UFRGS). Especialista em Docência no Ensino Técnico (SE-NAC-SP), Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (UFPEL). Professora de Arquitetura no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail: isadora.malicheski@bento.ifrs.edu.br*

Isadora Horst Bitencourt

Discente no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio IFRS *Campus* Osório. Estudante voluntária do Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS *Campus* Osório. *E-mail: 08040408@aluno.osorio.ifrs.edu.br*

Jaiane Parizotto

Discente no Curso Superior em Agronomia no IFRS - *Campus* Sertão. *E-mail: jaiane.parizotto@gmail.com*

Josiane Pasini

Mestra em Fitotecnia - Ênfase Horticultura (UFRGS). Especialista em Ciência dos Alimentos - Tecnologia de Frutas e Hortaliças (UFPEL). Tecnóloga em Alimentos (IFRS *Campus* Bento Gonçalves). Licenciada em Tecnologia de Alimentos (IFRS *Campus* Bento Gonçalves). Docente de Ciência e Tecnologia dos Alimentos/ Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal no *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail: josiane.pasini@bento.ifrs.edu.br*

Júlia Marques Carvalho da Silva

Doutora em Informática na Educação (UFRGS), com pós-doutorado na *Athabasca University* (Canadá). Mestra em Ciência da Computação (UFSC). Bacharel em Ciência da Computação (UNIVALI). Docente de Informática no *Campus* Bento Gonçalves e Coordenadora de Educação a Distância na PROEN. *E-mail: julia.silva@bento.ifrs.edu.br*

Juliana Paz Moraes

Discente no Curso Técnico em Administração - Integrado ao ensino médio do IFRS *Campus* Canoas. *E-mail: jujubamoraes63.jm@gmail.com*

Juliana Battisti

Mestra em Linguística Aplicada (UFRGS). Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas (UFRGS). Docente EBTT do IFRS *Campus* Restinga.

E-mail: juliana.battisti@restinga.ifrs.edu.br

Juliane Donadel

Doutora em Engenharia Mecânica (UFRGS). Mestra em Modelagem Matemática (UNIJUÍ). Licenciada em Matemática (UFSM). Professora de Matemática no IFRS *Campus* Farroupilha. *E-mail: juliane.donadel@farroupilha.ifrs.edu.br*

Juliano Elesbão Rathke

Mestre em Engenharia Elétrica (UFSC). Graduado em Engenharia Elétrica (UFSM). Docente EBTT, IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: juliano.rathke@ibiruba.ifrs.edu.br*

Jullie Francine Otto Epifanio

Discente no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio no IFRS *Campus* Canoas. *E-mail: jullieepifanio@gmail.com*

Kauana Balbinot

Técnica em Informática no IFRS - *Campus* Farroupilha.

E-mail: kauanabalbinot18@gmail.com

Kauane Santos de Oliveira

Discente do Curso Técnico Integrado em Eletrônica do IFRS *Campus* Restinga, bolsista do projeto de pesquisa “Relações de poder e divisão sexual do trabalho na educação profissional: a perspectiva das estudantes por meio de grupos focais”. *E-mail: 10040270@restinga.ifrs.edu.br*

Laura Rodrigues da Silva Viegas

Discente no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio IFRS *Campus* Canoas. *E-mail: lauraviegas58@gmail.com*

Leila de Almeida Castillo

Doutora em Educação (PUCRS). Mestre em Educação (PUCRS). Especialista em Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege (FACOS). Especialista em Gestão e Supervisão Educacional (UFSC). Capacitação em Educação Especial - Área Síndrome do Autismo (UFRGS). Licenciada em Educação Física (UFRGS). Docente EBTT em Educação Física, vinculada à Diretoria de Ensino IFRS *Campus* Canoas. *E-mail: leila.castillo@canoas.ifrs.edu.br*

Letícia Martins de Martins

Doutora em Engenharia de Produção (UFRGS). Mestre em Administração (UFRGS). Bacharela em Administração (UFRGS). Docente em Administração do *Campus* Rolante. Pró-reitoria Adjunta de Desenvolvimento Institucional. *E-mail: leticia.martins@rolante.ifrs.edu.br*

Letícia Schneider Ferreira

Doutora em História (UFRGS). Mestre em Sociologia (UFRGS). Graduada em História (UFRGS). Docente EBTT em História no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) no mesmo *campus*. *E-mail: leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br*

Luana Gabriela de Souza Terra

Discente do Curso Técnico em Administração - integrado ao ensino médio do IFRS - *Campus* Rolante. Atua em projetos de pesquisa na área de Sociologia da Educação no *Campus* Rolante. *E-mail: luanagabriela145@gmail.com*

Lucas da Cunha Almeida

Discente no Curso Superior em Biomedicina (UFCSA). Discente no Curso Técnico em Química IFRS *Campus* Porto Alegre. *E-mail: lucasalmeida@ufcsa.edu.br*

Lucinda Arsego

Especialista em Gestão Educacional (ICETEC). Graduada em Administração (UCS). Técnica Administrativa em Educação do IFRS *Campus* Farroupilha. *E-mail: lucinda.arsego@farroupilha.ifrs.edu.br*

Márcia Maria Racoski

Mestra em Educação (UFFS). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (IBPEX). Graduada em Matemática (URI). Técnica em Assuntos Educacionais, no IFRS *Campus* Erechim. *E-mail: marcia.racoski@erechim.ifrs.edu.br*

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Doutora em Antropologia Social (UFRGS) com estágio pós-doutoral no Banco de Imagens e Efeitos Visuais (BIEV/UFRGS). Mestra em Antropologia Social (UFRGS). Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais (UFRGS). Professora do IFRS - *Campus* Porto Alegre, com vínculo à área de Ciências Sociais. *E-mail: mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br*

Marina Luft

Discente do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS *Campus* Ibirubá, bolsista CNPq do projeto de pesquisa “Relações de poder e divisão sexual do trabalho na educação profissional: a perspectiva das estudantes por meio de grupos focais”. *E-mail: marinaluft43@gmail.com*

Marlova Elizabete Balke

Doutora em Engenharia de Alimentos (URI). Mestra em Educação (UPF). Especialista em Gestão Educacional pela UFSM. Graduada em Matemática (UPF). Técnica em Assuntos Educacionais, no IFRS *Campus* Erechim. *E-mail: marlova.balke@erechim.ifrs.edu.br*

Michele Mafessoni de Almeida

Doutora em Letras (UFRGS), Mestra em Letras (UFRGS) e Licenciada em Letras Português-Espanhol e suas literaturas (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ - Línguas, sociedades e contextos educacionais. Professora de Língua Espanhola e Portuguesa no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail: michele.almeida@bento.ifrs.edu.br*

Mikhaél Braga Meinke

Discente no Curso Superior em Engenharia Mecânica IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: mikhael.meinke@ibiruba.ifrs.edu.br*

Milena Guimarães

Discente no Curso Técnico em Administração - Integrado ao ensino médio do *Campus Rolante*. Atua em projetos de pesquisa sobre ações afirmativas no IFRS *Campus Rolante*. *E-mail: milenaguimaraes145@gmail.com*

Naiara Greice Soares

Mestra em Educação (UFFS). Especialista em Tradução/Interpretação e Docência em Libras (UTP/UNINTESE). Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual (IDEAU). Licenciatura em Pedagogia (IABRB/FAE). Docente EBTT em Letras - Língua Brasileira de Sinais (Libras), no IFRS *Campus Canoas* e Presidenta do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). *E-mail: naiara.soares@canoas.ifrs.edu.br*

Naiara Migon

Mestra em Educação (UFFS). Especialista em Gestão Pública (UFMS). Concluinte do curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional (IFRS). Graduada em Tecnologia do Agronegócio (IFRS). cursando Pedagogia pela UFMS. Técnica Administrativa em Educação vinculada à Assistência Estudantil IFRS *Campus Sertão*. *E-mail: naiara.migon@sertao.ifrs.edu.br*

Nathália Luísa Giraud Gasparini

Doutoranda em Linguística Aplicada (UNISINOS). Mestra em Estudos da Linguagem (UFRGS). Licenciada em Letras - Português e Inglês (UFRGS). Professora da área de linguagens e de formação de professores de língua no IFRS *Campus Restinga*. *E-mail: nathalia.gasparini@restinga.ifrs.edu.br*

Nayara Pansera Balbinot

Bacharela em Serviço Social (UFSC). Assistente Social vinculada à Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE/PROEN/IFRS). Experiência na área de Serviço Social e políticas educacionais. *E-mail: nayara.balbinot@ifrs.edu.br*

Neudy Alexandro Demichei

Mestre em Geografia (UFRGS). Licenciado em Geografia (UFRGS). Docente EBTT em Geografia (IFRS). Diretor de Assuntos Estudantis (PROEN-IFRS). *E-mail: neudy.demichei@viamao.ifrs.edu.br*

Nilo Barcelos Alves

Doutor em Administração (UFRGS). Mestre em Administração (UFRGS). Licenciatura plena em Administração (IFRS). Docente EBTT na área de Administração do IFRS *Campus* Viamão. *E-mail: nilo.barcelos@viamao.ifrs.edu.br*

Pedro Luiz Vianna Osorio

Mestrando em Museologia (USP). Licenciado em História (UFRGS). Discente do curso técnico em Panificação no IFRS - *Campus* Porto Alegre. *E-mail: plv.osorio@gmail.com*

Rafael de Carvalho Barbosa

Doutor em Física (UFRGS), Mestre em Física (UFSM). Licenciado e Bacharel em Física (UFSM). Atua como professor de Física no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail: rafael.barbosa@bento.ifrs.edu.br*

Rafael Garcia da Rosa

Discente - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *E-mail: rafael.garciadarosa@gmail.com*

Raquel Breitenbach

Doutora em Extensão Rural (UFSM). Mestra em Extensão Rural (UFSM). Bacharel em Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial (UERGS). Licenciada em Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial (UFSM). Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul- *Campus* Sertão na área de Gestão Rural, Agronegócio, Políticas Agrícolas. *E-mail: raquel.breitenbach@sertao.ifrs.edu.br*

Renata Dias Silveira

Doutora em Geografia (UNESP). Mestra em Geografia (UFSM). Licenciada em Geografia (UFSM). Docente de Geografia no IFRS - *Campus* Porto Alegre. *E-mail: renata.silveira@poa.ifrs.edu.br*

Rhaiany Isidoro de Oliveira

Discente no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio IFRS *Campus* Osório. Bolsista do Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS *Campus* Osório. *E-mail: 08050468@aluno.osorio.ifrs.edu.br*

Ricardo Vasconcelo Silva

Especialista em Gestão Pública (FAEL). Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IDEAU). Assistente de Alunos e atualmente Coordenador da Residência Estudantil, vinculado à Assistência Estudantil IFRS *Campus* Sertão. *E-mail: ricardo.silva@sertao.ifrs.edu.br*

Robert Reiziger de Melo Rodrigues

Discente do curso de Licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) e participa de diversos projetos de pesquisa relacionados à Literatura, Sociologia, Gênero e Sexualidade no mesmo *campus*. *E-mail: robertreiziger2009@gmail.com*

Rodrigo Ernesto Schroer

Mestre em Ensino de Matemática (UFRGS). Especialista em Ensino de Matemática (UFSM). Licenciado em Matemática (UFSM). Professor do IFRS - Área de Matemática (2010 - 2018). Professor do IFC - *Campus* São Bento do Sul - Área de Matemática. *E-mail: rodrigo.schroer@ifc.edu.br*

Roger Luis Hoff Lavarda

Mestre em Computação Aplicada (UPF). Especialista em Engenharia de Sistemas na Escola Superior Aberta do Brasil. Graduado em Ciência da Computação (URI). Professor da área de Informática do IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: roger.lavarda@ibiruba.ifrs.edu.br*

Ronaldo Serpa da Rosa

Mestre em Computação Aplicada (UPF). Especialista em Desenvolvimento de *Software* (UPF) e em Docência no Ensino Técnico (SENAC/SP). Graduado em Sistema de Informação (UPF). Professor do IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: ronaldo.rosa@bento.ifrs.edu.br*

Rosangela Ferreira

Mestranda no ProfEPT. Especialista em Gestão Escolar (UNIASSELVI). Graduada em Química (URI). Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Extensão do IFRS. *E-mail: rosangela.ferreira@ifrs.edu.br*

Sabrina Letícia Couto da Silva

Doutora em Engenharia de Produção (UFRGS). Estágio pós-doutoral (em andamento) em Engenharia de Produção (UFRGS). Mestra em Epidemiologia (UFRGS). Especialista em Ensino de Estatística (UFN). Bacharela em Estatística (UFRGS). Docente de Estatística no IFRS *Campus* Porto Alegre. *E-mail: sabrina.silva@poa.ifrs.edu.br*

Silvani Lopes Lima

Doutora em Letras (UPF). Mestra em Letras/Estudos Literários (UFSM). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e respectivas literaturas (UFSM). Docente EBTT de Língua Portuguesa e Literatura no *Campus* Ibirubá. Integrante do Grupo de Trabalho dos Cursos Subsequentes do *Campus* Ibirubá. *E-mail: silvani.lima@ibiruba.ifrs.edu.br*

Simone Cazzarotto

Mestra em Educação (UERGS). Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação na Promoção da Aprendizagem (UFRGS). Especialista em Teoria Psicanalítica (UNISINOS). Graduada em Psicologia - bacharelado e licenciatura - (UNIJUÍ). Psicóloga vinculada à Assistência Estudantil IFRS *Campus* Osório. *E-mail: simone.cazzarotto@osorio.ifrs.edu.br*

Sonia Gotler

Mestra em Educação (UPF). Especialista em Gestão de Pessoas (URI). Licenciada em Pedagogia (URI). Técnica em Assuntos Educacionais – IFRS – *Campus* Sertão. *E-mail: sonia.gotler@sertao.ifrs.edu.br*

Talita Luiza de Medeiros Ferro

Mestra em Geografia (UFSM). Licenciada em Geografia (UFSM). Assistente de Alunos vinculada ao IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: talita.ferro@ibiruba.ifrs.edu.br*

Tiago Felipe Ambrosini

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFRS). Especialista em Educação Profissional integrada a Educação Básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (IFRS). Licenciado em Filosofia (UFN). Técnico em Assuntos Educacionais vinculado ao IFRS *Campus* Bento Gonçalves. *E-mail: tiago.ambrosini@bento.ifrs.edu.br*

Tiago Rios da Rocha

Mestre em Ciência da Computação (UFSC). Graduado em Sistemas da Informação (ULBRA). Professor da área de Informática do IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: tiago.rios@ibiruba.ifrs.edu.br*

Vanessa Bugs Gonçalves

Doutora em Educação (UFPEL). Graduada em Pedagogia pela (UFPEL). Pedagoga vinculada à Assistência Estudantil (IFRS- *Campus* Ibirubá). *E-mail: vanessa.bugs@ibiruba.ifrs.edu.br*

Vanessa Carla Neckel

Mestra em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais (UNOCHAPECÓ). Especialista em Gestão e Atenção Hospitalar do Sistema Público de Saúde (UFSM). Bacharela em Serviço Social (UNOCHAPECÓ). Assistente Social vinculada à Assistência Estudantil IFRS *Campus* Sertão. *E-mail: vanessa.neckel@sertao.ifrs.edu.br*

Vanessa Faria de Souza

Doutoranda em Informática na Educação (UFRGS). Mestra em Informática (UTFPR). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UENP). Bacharela em Sistemas de Informação e Licenciada em Computação (UENP). Docente EBTT do IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: vanessa.souza@ibiruba.ifrs.edu.br*

Vanessa Petró

Doutora em Sociologia (UFRGS). Mestra em Ciências Sociais (PUCRS). Licenciada e bacharela em Ciências Sociais (PUCRS). Docente EBTT do IFRS *Campus* Feliz. *E-mail: vanessa.petro@feliz.ifrs.edu.br*

Vanessa Soares de Castro

Mestra em Psicologia (UFSM). Psicóloga (FURG). Psicóloga da Assistência Estudantil IFRS *Campus* Ibirubá. *E-mail: vanessa.castro@ibiruba.ifrs.edu.br*

Victor de Lucena Santos

Discente no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio IFRS *Campus* Osório. Estudante voluntário do Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil IFRS *Campus* Osório. *E-mail: 08050368@aluno.osorio.ifrs.edu.br*



www.pimentacultural.com

Permanência e Êxito no IFRS reflexões e práticas



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

