

PRATICANDO CONCEITOS E CONCEITUANDO PRÁTICAS

*UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS
NO IFRS - CAMPUS SERTÃO*



Organizadoras

Raquel Breitenbach
Leila de Almeida Castillo
Lisiane Schuster Gobatto
Gabriele Albuquerque Silva



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte Dados Internacionais de
Catalogação na Fonte

P912 Praticando conceitos e conceituando práticas: um olhar sobre os processos educativos no IFRS – Campus Sertão / Raquel Breitenbach et al. (Organizadoras). – Bento Gonçalves, RS: IFRS; Curitiba, PR: Bagai, 2020.
212 p.: il. color.

ISBN 978-65-86734-14-0

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2. Vida estudantil. I. Breitenbach, Raquel, org. II. Castillo, Leila de Almeida, org. III. Gobatto, Lisiane Schuster, org. IV. Silva, Gabriele Albuquerque, org.

CDU 378.6.091.8

Catalogação: Marília Batista Hirt – CRB 10/2154

Raquel Breitenbach
Leila de Almeida Castillo
Lisiane Schuster Gobatto
Gabriele Albuquerque Silva
(org.)

PRATICANDO CONCEITOS E CONCEITUANDO PRÁTICAS:

um olhar sobre os processos
educativos no IFRS – *Campus Sertão*



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Bruna Fernanda Martins
<i>Projeto Gráfico</i>	Jhonny Alves dos Reis
<i>Capa</i>	Raquel Breitenbach
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPP Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins - IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Esta é uma obra que nasceu de um sonho coletivo: mostrar a produção científica das mulheres do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*. Um projeto que teve início a partir de um convite: “vamos escrever?”. Com essa pergunta, Leila de Almeida Castillo inspirou todas as colegas servidoras a se juntarem ao projeto e hoje imprimirem seus nomes na publicação.

Colegas que, em meio às dificuldades de uma pandemia, assoberbadas com suas tarefas do *home office*, por vezes numa jornada tripla, se dividindo entre as tarefas da casa, do trabalho e o cuidado com os filhos (tal qual a realidade da maioria das mulheres em nossa sociedade), se lançaram ao desafio da escrita.

Em comum, todas têm o objeto de escrita: o *Campus Sertão*. São textos que tiveram origem em dissertações, teses e projetos de ensino, extensão e pesquisa sobre/no *Campus*, um ambiente que por muitos anos teve predomínio masculino e que conserva, ainda, muitos resquícios dessa dominação.

“Praticando conceitos e conceituando práticas: um olhar sobre os processos educativos no IFRS – *Campus Sertão*” trata da perspectiva feminina do IFRS – *Campus Sertão* – e foi escrito por várias mãos. Mãos de mulheres, trabalhadoras em educação, profissionais preocupadas com o desenvolvimento e a formação cidadã dos/das estudantes, comprometidas não só com o seu acesso e acolhimento, como também com sua permanência e êxito. Outra característica em comum é a de participar dos mecanismos institucionais que promovem e protegem os/as estudantes que são oriundos/as das cotas ou que, de alguma forma, em algum momento são discriminados/as, sofrem preconceitos, que são os Núcleos de Ações Afirmativas: Napne, Nepgs e Neabi¹.

¹ Napne – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas; Nepgs – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade; Neabi – Núcleo de estudos

A representatividade feminina é fundamental para acabar com os estereótipos de gênero estruturalmente imbricados na nossa construção social. É preciso romper as barreiras do preconceito, ocupando espaços importantes, de voz e de vez, possibilitando que outras mulheres se reconheçam e se encorajem ao protagonismo.

Desde o início do século, as mulheres são maioria em todos os níveis de ensino. De acordo com artigo publicado pelo Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade, em 5 de março de 2020², as mulheres são cerca de 54% dos estudantes de doutorado no Brasil, mostrando que houve um aumento acentuado de 10% nas últimas duas décadas. Se pensarmos que até o século XIX as mulheres não podiam frequentar universidades ou sociedades científicas, trilhamos um longo caminho cheio de desafios para nos tornarmos a maioria nos cursos de doutorado no país.

No entanto os homens continuam sendo os mais premiados e os mais beneficiados com bolsas de produtividade. Há uma invisibilização da mulher na sociedade, principalmente na ciência. Em áreas como a engenharia ainda é expressiva a predominância masculina. Muitas barreiras ainda estão aí para serem superadas.

Quando olhamos para a história do *Campus Sertão*, que iniciou no ano de 1957, percebemos que nas últimas décadas as mulheres foram chegando e ocupando seu espaço, seja no ensino, seja na gestão.

Por falar em história, cabe aqui relatarmos que a história do *Campus Sertão* teve início com a promulgação da Lei n.º 3.125, de 19 de julho de 1957, que criou oficialmente a chamada Escola Agrícola de Passo Fundo. O início de suas atividades só ocorreu mais tarde, no ano de 1963. O *Campus* oferecia o curso Ginásial

Afro-brasileiros e Indígenas.

² Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/177-mulheres-na-ciencia-no-brasil-ainda-invisiveis#:~:text=Nas%20ci%C3%A4ncias%20da%20vida%20e,elas%20representam%20menos%20de%2025%25>. Acessado em: 10 de Outubro de 2020.

Agrícola e conferia ao concluinte o diploma de Mestre Agrícola. O município de Sertão, onde o *Campus* está situado, ainda era distrito de Passo Fundo na época.

O início da trajetória do *Campus* no ensino agrícola está atrelado à história da educação profissional que tem início a partir do decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, que visava criar nas capitais dos estados Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito, pois havia a necessidade de mão de obra, com um mínimo de formação. Em sua pesquisa, Leila de Almeida Castillo observa que, devido à carência de mão de obra qualificada para atender à demanda das fazendas após a abolição da escravatura, foi necessário buscar conhecimentos e experiências em outros países, na área da educação agrícola, forçando-os a buscarem novos conhecimentos e técnicas. Houve um empenho em fortalecer o Ensino Técnico Agropecuário. A partir da Constituição Federal de 1937, o ensino profissionalizante passou a servir como um meio de atender às demandas de mercado.

A instituição já foi denominada de Ginásio Agrícola de Passo Fundo (1964), Colégio Agrícola de Sertão (1968) e Escola Agrotécnica Federal de Sertão (1979). No período de 1970 a 1975, era oferecido o curso Técnico Agrícola e ao aluno concluinte era oferecido o diploma de Técnico em Agricultura, em nível de 2.º Grau. A partir do segundo semestre de 1973, a habilitação passou a titular-se Técnico em Agropecuária. A criação da Coagri (Coordenação Nacional do Ensino Agrícola) com a função de coordenar as escolas agrotécnicas federais marca o surgimento das escolas fazenda, cuja proposta era a de aprender fazendo. Os estudantes moravam na escola e vivenciavam de forma prática e real todas as situações de uma propriedade rural. Muitas escolas, especialmente as agrícolas, só eram viáveis a partir da organização dos internatos, em função da distância dos grandes centros.

A transformação em *Campus* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul veio em 29 de dezembro de 2008, com a Lei n.º

11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais possibilitaram aos moradores de comunidades menores e mais distantes dos grandes centros que pudessem se qualificar e buscar conhecimento em diferentes áreas. O ensino técnico ganhou uma nova proposta: o rompimento com o tecnicismo para atender às exigências do mercado de trabalho.

Em sua criação, o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os *campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Atualmente o Instituto possui 17 *campi*: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A Reitoria é sediada em Bento Gonçalves.

O *Campus* Sertão atualmente tem autonomia para ministrar curso de educação básica em nível de ensino médio e formação profissional, com cursos de nível técnico a pós-graduação. O *Campus* oferece os cursos Técnicos Integrados em Agropecuária, em Manutenção e Suporte em Informática e em Comércio na modalidade Proeja, além do curso Técnico Subsequente em Agropecuária. Os cursos superiores em funcionamento na atualidade são os de: bacharelado em Agronomia; bacharelado em Zootecnia; licenciatura em Ciências Agrícolas; licenciatura em Ciências Biológicas; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Agronegócio; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia

em Gestão Ambiental; e Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.

São ofertados, ainda, dois cursos de pós-graduação: *Lato Sensu* em Teorias e Metodologias da Educação; e *Lato Sensu* em Desenvolvimento e Inovação.

Esse crescimento no número de cursos e de vagas ampliou consideravelmente a presença feminina na instituição. Nas primeiras turmas de “agricolinos” – como os estudantes da instituição eram chamados na época em que o curso Técnico Agrícola era o único em funcionamento – eram raros os rostos femininos nas salas de aula. A área agrícola por muito tempo foi considerada uma exclusividade dos homens. As primeiras alunas tiveram de romper com um preconceito e um conservadorismo bastante exacerbados.

O aumento de mulheres ainda na época em que a instituição tinha a denominação de Escola Agrotécnica já havia criado uma nova demanda: o oferecimento de vagas de residência estudantil para o público feminino. Foi a inclusão dessas vagas que proporcionou um aumento considerável de estudantes do público feminino. Um importante passo na diminuição da desigualdade de gênero, pois é a qualificação que abre portas para as mulheres, principalmente em áreas cuja dominação por muito tempo foi masculina, como é o caso da área agrícola, por exemplo.

Maria Tereza Soster, docente do *Campus* e uma das autoras presentes nesta obra, aponta em sua pesquisa que o acesso à qualificação profissional em áreas próximas das propriedades rurais tem sido uma alternativa de tentar reduzir a migração das mulheres para a cidade. Fator que, segundo ela, pode ter influenciado, inclusive, o aumento da presença de alunas mulheres no curso de Agronomia do *Campus* Sertão. Nos demais cursos, é também cada vez mais equilibrado o número de alunas mulheres em comparação ao número de alunos homens.

A história das mulheres no *Campus* Sertão sempre foi de muita luta por respeito, por espaço, por igualdade. E essa luta se

reflete nas produções científicas das mulheres estudantes, das mulheres docentes e das mulheres técnicas administrativas que aqui estão representadas pelas 11 autoras que se desafiaram a compartilhar suas pesquisas nesta obra.

Partindo de documentos e memórias desde a fundação da instituição, Carla Verônica Vasconcellos Diefenbach abre esta obra especial com o capítulo “Memória da cultura escolar do IFRS *Campus* Sertão (1972-2010)”, no qual busca evidenciar parte significativa de uma cultura escolar constituída ao longo dos anos, hoje lembrada por egressos do Instituto, mais especificamente por ex-alunos do curso Técnico em Agropecuária.

Leila de Almeida Castillo discute a experiência do trote e o seu reconhecimento institucional como caráter formador sem negar a possibilidade de manutenção do evento no capítulo “A experiência do trote acolhedor na perspectiva do cuidado afetivo”. A pesquisadora avalia que a identificação da experiência do trote é uma importante possibilidade no processo de inclusão, considerando seu aspecto afetivo com o trote acolhedor, na preocupação constante em perceber situações de desconforto, intervindo, promovendo o bem-viver por meio do cuidado afetivo e combatendo situações de potencial excludente.

“Convivência entre estudantes do ensino médio” é o capítulo de Gabriele Albuquerque Silva, e aborda a questão da conflitividade e da convivência escolar entre adolescentes do IFRS – *Campus* Sertão –, a partir de referências teóricas, observações e entrevistas, realizadas em sua pesquisa de dissertação. O artigo retrata como esses temas são compreendidos pelos estudantes de ensino médio, a importância da convivência e as possibilidades da promoção de formas não violentas de tratamento das conflitividades escolares.

Vanessa Carla Neckel escreve o capítulo “A assistência estudantil na voz dos estudantes beneficiários: contribuições e desafios”, cujo objetivo é identificar as contribuições e os desafios do Programa de

Benefícios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão. O capítulo aborda questões relacionadas ao apoio à permanência e suas contribuições na vida dos estudantes e suas famílias, além de discutir sobre os desafios inerentes ao seu funcionamento. Como estratégia de investigação, utilizou-se do estudo de caso. Seu caráter qualitativo está traduzido pelas análises interpretativas. Os sujeitos são os estudantes do IFRS – *Campus* Sertão – atendidos pelo Programa de Benefícios nos anos de 2014, 2015 e 2016, ininterruptamente. As técnicas e instrumentos de coleta de dados se constituíram no levantamento bibliográfico e documental, na aplicação de questionário e na realização de grupo focal. Conforme a autora, o referido Programa é analisado pelos estudantes como aquele que atende parcialmente suas necessidades vinculadas à permanência material, de modo a oportunizar as condições de permanência no ensino.

Em seguida, Vanda Aparecida Fávero Pino nos brinda com o capítulo “Descolonizar projetos de ensino, pesquisa e extensão – um passo necessário”, no qual traz reflexões sobre as leis 10.639/2003, 11.645/2008 e 12.711/2012, que proporcionaram, respectivamente, às instituições federais de ensino a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica e a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e demais estudantes oriundos de escolas públicas. Mas esse processo não se encerra com o ingresso desses estudantes ou com a mera inclusão curricular. Tais instituições devem garantir que esses estudantes tenham condições de permanecer e concluir com êxito os cursos nos quais estão matriculados. Algumas experiências já realizadas no *Campus* trouxeram contribuições para isso. Vanda traz um pouco dessas experiências e, amparada nos estudos decoloniais, tece considerações importantes sobre a potencialidade dos projetos de ensino, pesquisa e extensão na construção desses caminhos.

O capítulo “Experiência histórica e a relação de estudantes com a escola nos contextos do IFRS – *Campus* Sertão – e o Instituto

Educar – Polo Pontão”, escrito por Naiara Migon, trata sobre os estudantes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio nos contextos escolares do IFRS – *Campus Sertão* – e do Instituto Educar – Polo Pontão –, tendo em vista a reflexão sobre a interferência das experiências históricas dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. A autora analisa que, ao se estabelecer a relação dos jovens com a escola e com a educação, o foco é em suas experiências, haja vista o importante papel exercido pela escola e como a educação pode exercer influência.

Ana Sara Castaman e Marta Marques, no capítulo “Atendimento educacional especializado na educação profissional e tecnológica: uma experiência no IFRS – *Campus Sertão*” discorrem acerca da realização dos AEE realizados no ano 2019, bem como a parceria que teve do Projeto de Ensino “Elaboração de estratégias de ensino e de materiais didático-pedagógicos de apoio à Educação Profissional e Tecnológica” na elaboração de estratégias e materiais para os alunos público alvo do AEE.

Deise Caldart Roscioli e Máisa Helena Brum nos apresentam as ações do projeto Sertão Bilíngue desde o ano de sua criação, em 2017, até o presente ano, 2020, no capítulo “Projeto Sertão Bilíngue: novas oportunidades para o ensino de língua inglesa no IFRS – *Campus Sertão*”. O projeto foi criado com o intuito de oportunizar aos alunos o aprendizado da língua inglesa fora do contexto das disciplinas curriculares de língua estrangeira. Segundo as autoras, considerando que a aprendizagem da língua inglesa ocorre pela interação e prática da comunicação linguística, o projeto buscou instituir, no *Campus Sertão*, um espaço de aprendizagem de língua inglesa com vistas ao engajamento e à imersão dos alunos.

No capítulo “Os encontros de formação pedagógica continuada no *Campus Sertão* – concepções e sentidos”, as autoras Alexandra Ferronato Beatrice e Elaine Pires Salomão tratam das concepções que permeiam o tema formação continuada e

apresentam o recorte temporal de 2010 a 2020 dos encontros de formação pedagógica continuada propostos pela equipe da direção de ensino do IFRS – *Campus Sertão* – para os profissionais da educação. A análise revelou que, com o passar dos anos, uma mudança no procedimento metodológico proposto para tal ação passou a incorporar passos metodológicos que têm envolvido a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, viabilizando novas formas de agir, saber e fazer o ensino e a aprendizagem.

Com a temática voltada aos jovens rurais, Raquel Breitenbach é autora de dois capítulos. No capítulo intitulado “Como os docentes visualizam o futuro profissional dos jovens rurais estudantes na sucessão geracional?”, a autora enfatiza que nos estabelecimentos familiares rurais a sucessão geracional deve fazer parte das estratégias de gestão. No entanto as dificuldades nesse processo contribuem para o êxodo rural de jovens. Muitos não retornam depois de deixarem a propriedade para buscarem educação técnica ou superior. Segundo ela, hipoteticamente, os professores têm uma influência importante na tomada de decisão dos jovens estudantes entre retornar ao campo após a graduação ou traçar o futuro profissional em empresas urbanas. O estudo busca identificar como os professores de cursos de Ciências Agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão* – visualizam o ambiente rural e a agricultura, bem como a permanência de jovens rurais diplomados de cursos de ciências agrárias na agricultura e sucessão familiar. Raquel pontua que os educadores acreditam que o ambiente rural é apropriado para empreender, tem uma qualidade de vida superior ao ambiente urbano e oferece mais chances de satisfação e sucesso profissional aos jovens estudantes rurais do *Campus*. Ainda, 96,3% dos professores expressam essa opinião aos alunos.

Em sua segunda escrita, o capítulo “Como os jovens rurais estudantes visualizam seu futuro profissional?”, Raquel

Breintenbach analisa as perspectivas de permanência no meio rural e sucessão familiar na agricultura dos jovens e das jovens rurais estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*. O estudo é uma pesquisa quantitativa e os dados empíricos foram obtidos com questionário que contemplou a totalidade dos jovens e das jovens rurais do *Campus* e, posteriormente, foram analisados pelo programa estatístico PSPP (análises de frequência e correlação, com teste *chi-square*). A autora observou que os jovens rurais do sexo masculino são mais incentivados e têm mais interesse em serem gestores e sucessores das propriedades rurais e em permanecer no campo. Segundo ela, estudar na área de ciências agrárias também aumenta o interesse em serem sucessores, mas não diminui a diferença de gênero.

Finalizando esta obra, Maria Tereza Bolzon Soster, no capítulo “Ser: Mulher X Jovem X Rural”, faz uma imersão no contexto da juventude do campo, do ser rural, do ser mulher, de estar inserida no agronegócio, e retrata os caminhos da jovem mulher rural. Para a autora, dentre esses caminhos está o de construir conceitos de segurança alimentar e de biodiversidade, estimular a produção agrícola e ainda desempenhar o papel de mãe, política, empreendedora, técnica e autora de sua própria história. O artigo desenha a trajetória de muitas de nossas estudantes, professoras e servidoras do *Campus Sertão* e sua valorização ante a sociedade.

A ideia é trazer aos/às leitores/as o conhecimento do que se faz no *Campus Sertão*, do que se produz nas diversas áreas do conhecimento. Desejamos que seja uma leitura prazerosa, que instigue novas pesquisas, novos estudos e que mobilize outras pessoas ao “arriscado risco dos rabiscos”. Numa mensagem final coletiva das autoras e organizadoras desta obra, provocamos: “ensine, pesquise e escreva como uma mulher!”.

Lisiane Schuster Gobatto

AGRADECIMENTO

As autoras do livro agradecem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) pelo financiamento da edição, diagramação e revisão da obra. Agradecemos também, pelo suporte dado aos projetos de pesquisa, extensão, ensino e pós-graduação que resultaram nessa obra. Os editais permitiram a reunião de mulheres trabalhadoras da educação que se propuseram escrever sobre o IFRS, em especial, o Campus Sertão.

*“Escrevemos porque não queremos morrer.
É esta a razão profunda do acto de escrever.”*

(José Saramago)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

**MEMÓRIA DA CULTURA ESCOLAR DO IFRS CAMPUS SERTÃO
(1972-2010).....18**

Carla Verônica Vasconcellos Diefenbach

CAPÍTULO 2

**A EXPERIÊNCIA DO TROTE ACOLHEDOR NA PERSPECTIVA
DO CUIDADO AFETUOSO 29**

Leila de Almeida Castillo

CAPÍTULO 3

**CONFLITIVIDADE, CONVIVÊNCIA E FORMAÇÃO: UM
ESTUDO SOBRE OS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO..... 52**

Gabriele Albuquerque Silva

CAPÍTULO 4

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA VOZ DOS ESTUDANTES
BENEFICIÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS..... 68**

Vanessa Carla Neckel

CAPÍTULO 5

**DESCOLONIZAR PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO – UM PASSO NECESSÁRIO 85**

Vanda Aparecida Fávero Pino

CAPÍTULO 6

**EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES
COM A ESCOLA NOS CONTEXTOS DO IFRS – CAMPUS SERTÃO –
E O INSTITUTO EDUCAR – POLO PONTÃO 98**

Naiara Migon

CAPÍTULO 7

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA
EXPERIÊNCIA NO IFRS – CAMPUS SERTÃO 115**

Ana Sara Castaman e Marta Marques

CAPÍTULO 8

**PROJETO SERTÃO BILÍNGUE: NOVAS OPORTUNIDADES PARA
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFRS CAMPUS SERTÃO ...130**

Deise Caldart Roscioli e Máisa Helena Brum

CAPÍTULO 9

**OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA
NO CAMPUS SERTÃO SABERES E APRENDIZAGENS EM
MOVIMENTO.....148**

Alexandra Ferronato Beatrice e Elaine Pires Salomão

CAPÍTULO 10

**COMO OS DOCENTES VISUALIZAM O FUTURO
PROFISSIONAL DOS JOVENS RURAIS ESTUDANTES E A
SUCESSÃO GERACIONAL?166**

Raquel Breitenbach e Taynah Cristina Ferreira Monteiro

CAPÍTULO 11

**COMO OS JOVENS RURAIS ESTUDANTES VISUALIZAM O SEU
FUTURO PROFISSIONAL E A SUCESSÃO GERACIONAL?179**

Raquel Breitenbach e Graziela Corazza

CAPÍTULO 12

SER: MULHER X JOVEM X RURAL.....198

Maria Tereza Bolzon Soster

CONHEÇA AS AUTORAS 208

MEMÓRIA DA CULTURA ESCOLAR DO IFRS CAMPUS SERTÃO (1972-2010)

Carla Verônica Vasconcellos Diefenbach¹

Introduzindo o tema

As instituições de ensino evidenciam um conjunto de características comumente denominadas *coisas de escola*. Há educandários, que além dessas características universais apresentam também especificidades, isto é, uma cultura escolar própria, construída historicamente com base em valores e normas que se traduzem nas práticas cotidianas. Este estudo objetivou identificar elementos que constituíram/constituem a cultura escolar do Instituto Federal do Rio Grande do Sul *Campus Sertão*.

Para tal, a memória de ex-alunos foi assumida como principal objeto de pesquisa. Assim, por meio de reminiscências, um grupo de egressos do curso Técnico em Agropecuária (1972-2010) contribuiu efetivamente para dar resposta à questão norteadora: *como os egressos rememoram o tempo vivido e que marcas da cultura escolar estão presentes em suas memórias?*

O referido estudo valeu-se de referenciais da história cultural, em especial *cultura escolar* e *memória*, os quais constituíram ferramentas conceituais básicas, tendo como principais inspiradores autores como Peter Burke e Dominique Julia, entre outros.

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em dois momentos, o primeiro consistindo-se na aplicação de questionário, e o segundo na efetivação de entrevistas gravadas e transcritas. O conjunto de dados e narrativas permitiu chegar a algumas conclusões, bem como identificar características gerais e outras muito específicas daquele contexto escolar: uma cultura envolvendo manifestações de práticas instauradas no interior da escola e do internato, transitando de alunos

a professores, de normas a costumes, de prescrições a desobediências, de elogios a delitos; desde a tradição dos apelidos até a permanência de determinadas atitudes e valores ainda hoje reverenciados.

As narrativas evidenciaram o que pesquisadores têm constatado: a memória é um cabedal infinito, do qual no momento da evocação só se registram fragmentos. Igualmente ficou constatado que a memória de hoje abranda os acontecimentos relacionados a práticas cotidianas, difíceis de enfrentar no passado. Outra constatação digna de destaque: os fatos lembrados evidenciam, indiretamente, a maneira como a escola se estrutura e se organiza ao longo dos anos, reforçando ou não alguns mecanismos causadores de dominação ou de conformismos. Tais mecanismos – nem sempre decorrentes de legislação ou de diretrizes políticas advindas do poder público – ajudam a edificar determinada cultura escolar.

Este estudo tem como foco o Instituto Federal do Rio Grande do Sul/*Campus* Sertão, desde sua fundação no ano de 1957. A presente pesquisa adota uma perspectiva qualitativa, buscando referenciais historiográficos a partir de documentos e memórias. Conforme Minayo (1992), nas Ciências Sociais a pesquisa lida com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Busca evidenciar parte significativa de uma cultura escolar constituída ao longo dos anos, hoje lembrada por egressos do Instituto, mais especificamente por ex-alunos do curso Técnico em Agropecuária. O objeto desta investigação situa-se no campo da história da educação, mais especialmente inscrito entre as abordagens da história cultural. Duas razões justificam sua escolha: a inexistência de estudos a partir da memória de egressos e a inexistência de um acervo documental que ajudasse a melhor compreender a cultura escolar que ali foi sendo consolidada ao longo dos anos.

Na procura por documentação relacionada aos egressos, foi constatado que não havia registros de contatos atualizados, apenas um banco de dados com *e-mail* organizado pela jornalista da escola totalizando aproximadamente 280 endereços eletrônicos, muitos dos quais desatualizados. Também verifiquei rara documentação oficial

acerca da história da instituição, ou registros que pudessem remeter a aspectos da cultura escolar.

Assim, gradativamente, foram surgindo questões para nortear esta pesquisa: *como os egressos rememoram o tempo vivido na EaFs/IFRS Campus Sertão? Que marcas da cultura escolar estão presentes em suas memórias?*

Ferramentas conceituais: história cultural e memória

Após definir que as metas desta pesquisa seriam alcançadas por meio de narrativas de ex-alunos, tornou-se determinante a escolha de lentes teóricas que ajudassem na leitura dessas falas. Como afirma Fischer, os pressupostos teóricos auxiliam a sustentar o problema a ser investigado: “quando arquitetamos a problemática, estamos, ao mesmo tempo, construindo e reconstruindo princípios teóricos, tentando relacioná-los à realidade empírica que nos desafia” (2005, p. 250). Assim, aqui a opção foi pela história cultural como referencial básico, apostando na memória como um meio eficaz de evocação dos acontecimentos pretéritos.

Como egressa da área das ciências médicas, era imprescindível mergulhar em outras águas, isto é, fazer leituras e estudos que me permitissem entender teorias antes sequer imaginadas. Aprendi com Burke (2008, p. 15) que a “História Cultural não é uma descoberta nova. Já era praticada na Alemanha com o nome de Kulturgeschichte, há mais de 200 anos”. Pesavento comunga da mesma interpretação:

Entendemos a história cultural não como uma “virada de mesa” com relação a pressupostos teórico-metodológicos, mas como uma abordagem, ou um novo olhar que se apoia sobre as análises já realizadas, e, por sua vez, avança dentro de um determinado enfoque. Neste sentido, a história cultural realmente vem se somar ao conhecimento acumulado, sem voltar as costas a uma matriz teórica, fruto de uma reflexão cumulativa (1995, p. 279).

Se a História Cultural, muitas vezes, tem sido denominada de “nova” é porque indica uma nova forma de a História trabalhar a cultura, uma meta a ser alcançada com esta pesquisa, ou seja, a de poder

contar uma parte da história do IFRS *Campus* Sertão sob a perspectiva dos egressos.

Outros elementos relacionados à História Cultural envolvem a memória e a historiografia. “Este é, a rigor, um campo derivado da corrente que discute a escrita da História, realizando aproximações com a memória” (PESAVENTO, 2008, p. 94). Conforme Stephanou, “a História Cultural – ou o estudo da produção de sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado – sinaliza para uma compreensão dos diferentes processos educativos e escolares” (2009, p. 418).

Outro conceito importante para perseguir os propósitos deste estudo diz respeito à compreensão do que se entende por *cultura escolar*. Uma definição construída por Dominique Julia tem sido amplamente utilizada entre historiadores. Segundo esse autor, trata-se de “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”. Em seguida, complementa: “um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas” (JULIA, 2001, p. 10).

Para fins desta escrita, tomo por cultura escolar o conjunto de práticas e normas produzidas na instituição foco de estudo, indo além dos saberes determinados nos currículos, envolvendo tudo o que acontece no cotidiano da instituição, de modo intencional ou não, inclusive critérios de regulação ou modos disciplinares de comportamento.

Em entrevista um dos egressos relata que cresceu como pessoa durante o tempo de aluno na escola, ele diz “ou tu aprende a ser alguém na vida ou não aprende nunca mais”. Na escola se forma uma família. Segundo ele, hoje são valorizadas até as brigas que teve com os professores. Levou da escola o ensinamento do respeito, devido, segundo ele, a ter sido desrespeitado, hoje procura respeitar as pessoas, aprendendo primeiro a ouvir, pois, como relata, antigamente primeiro falava, depois ouvia. Na ocasião ocupava o cargo político de vereador e trabalhava em uma empresa com um bom salário, sendo muito valorizado. Ele afirma que desenvolveu o sentido de liderança dentro da escola.

A pesquisa se deu primeiramente por meio de questionários preenchidos no encontro de ex-alunos e após entrevistas com alguns selecionados. Durante as entrevistas, pela maneira como descreveram seus tempos de alunos, suas relações e atitudes desenvolvidas com o passar do tempo, mediante submissão a regras e normas, verifica-se como a cultura escolar é complexa. Segundo Silva,

Os principais elementos que desenhariam a cultura escolar seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (2006, p. 202).

Os entrevistados são, na maioria, filhos de pequenos agricultores, residentes na região Norte do Rio Grande do Sul, com idades entre 28 e 65 anos. Apenas um é oriundo da zona urbana, da cidade de Passo Fundo. O número de estudantes do sexo feminino nas devidas décadas era bem inferior aos meninos. Desse modo somente duas egressas do sexo feminino foram incluídas. Uma das egressas diz:

[...] estudar na escola proporcionou um maior desembaraço quanto a timidez, cultivei mais amizades, na parte profissional trabalhei por pouco tempo na área, mas foi devido aos estudos que desenvolvi gosto pela matemática, aprendida bem ministrada por um professor da época, que era criticado por muitos mas que devido suas exigências eu me cobrava e respondia bem aos seus ensinamentos. A escola ajuda muito para a vida.

De um modo geral, os fragmentos de memória aqui registrados reforçam a ideia que a instituição foi construída com princípios de uma educação técnica, baseada em disciplina rígida, exigindo muito trabalho desempenhado pelos alunos, mas também incentivando integrações e formação de um vínculo grande entre os colegas. Outro egresso relata que ocorreram mudanças na vida pessoal e profissional dos 29 colegas, todos estão bem, somente sete conseguiram fazer um curso superior, foi o colégio que deu o conhecimento, e auxiliou o alcance do emprego.

A relação cultural estabelecida ao longo dos anos na região de inserção do IFRS é de um reconhecimento por parte da comunidade da importância da instituição a nível municipal, estadual e regional, demonstrada inclusive quanto à disponibilidade de vagas para o ingresso ao mercado de trabalho aos alunos oriundos da escola, oportunizando aos alunos galgar bons postos profissionais nos órgãos e empresas públicas e na iniciativa privada, em empregos bem remunerados, ocorrendo a melhoria da qualidade de vida e a inserção em ambientes que possibilitaram tanto o crescimento profissional quanto o pessoal, bem como o convívio com pessoas de outras regiões, com outros costumes e maneiras de viver. Cultura entendida aqui da mesma maneira que Silva (2011), como uma dimensão que marca de modo significativo e confere identidade aos grupos sociais, não tomando a questão cultural de modo isolado, mas sim no contexto de suas interrelações com outras dimensões: a ideológica, política, social, econômica, educacional.

Percebeu-se durante a pesquisa a valorização das identidades culturais na construção de laços afetivos entre os colegas e entre eles e a escola. Nesse sentido, houve vários relatos que demonstravam o interesse do aluno de, após concluída sua formação junto à instituição, voltar a se relacionar com a sua comunidade, levando assim os conhecimentos obtidos na escola, ou seja, a cultura escolar do IFRS/Eafs, que seria levada a um grupo de pessoas residentes fora das dependências da instituição, sendo valorizada, o que é necessário para a construção da sociedade.

Quanto às marcas da cultura escolar presentes em suas memórias, foram relatadas marcas positivas e negativas. Quanto às positivas, todos os entrevistados abordaram sobre a importância do aprendizado e amadurecimento relacionado a práticas cotidianas, ditas por eles como “aprendi a me virar sozinho”, devido à vivência no internato local, pois permaneciam durante a semana letiva indo para suas casas apenas aos finais de semana. Outra questão abordada é a do relacionamento interpessoal com seus colegas, a ponto de serem considerados como “uma família”, laço esse que permanece até hoje. Também foram evidenciadas na fala dos entrevistados as questões relacionadas às diferenças cultu-

rais, à entrada na escola, em que eles relatam que entra na escola todo tipo de aluno vindo de diferentes famílias, religiões e regiões, o que determinava a necessidade de aprender a conviver em grupo, atitude nada fácil nos primeiros tempos de ingresso na escola.

Uma marca recorrente citada por eles são as atividades extra-classe, como as olimpíadas esportivas ou semanas da juventude, viagens técnicas a Expointer ou a ida a Brasília e a outras escolas representando o *Campus*, dançando pelo CTG, e os estudos obrigatórios que os alunos das décadas de 70 e 80 eram obrigados a participar para complementar as aulas. Lembram-se dos trabalhos braçais desenvolvidos por eles ou suas “patiações” das refeições, que eram feitas no refeitório da escola e que eles reclamavam com frequência e hoje sentem saudade, relatam as maneiras de burlar regras como os horários de retornos aos alojamentos, seus trotes, suas lágrimas no ingresso e na saída da escola.

Quanto às marcas negativas, foi citado o *bullying* sofrido por três dos nove entrevistados, praticado por colegas ou por professores por meio de chacotas, piadinhas, perseguições, também não gostavam dos plantões aos finais de semana ou nas férias.

Assim, buscando na memória que é segundo Nora (1993, p. 9) “vida, sempre carregada por grupos vivos” sempre evoluindo, “aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações”, que se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. Buscando “aspectos estes que não devem ser vistos apenas sob o signo da história” que pertence a todos e a ninguém. Ou ainda conforme Bosi (2004, p. 39) a memória vista como um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois das entrevistas, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas.

Ainda segundo a autora, “Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutar infinito”, lembranças essas evocadas durante o trabalho empírico com o objetivo de contribuir para a história da educação brasileira

relatando por meio das memórias dos egressos discentes a história cultural do *Campus Sertão*, vindo em cada um deles um indivíduo diferente, na busca pela ressignificação da vida, a partir de um passado não tão distante.

Considerações finais

A cultura escolar envolveu as mais diferentes manifestações de práticas instauradas no interior da escola, transitando de alunos a professores, de normas a costumes, de prescrições a desobediências, de elogios a delitos. Tal pode ser observado no comportamento e nas tradições cotidianas cultuadas pelos egressos ao longo dos anos, desde a tradição dos apelidos, a eles atribuídos nos primeiros dias de ingresso na escola, até a permanência de determinadas atitudes e valores ainda hoje reverenciados. Tudo, de algum modo, ajudou a perpetuar determinada cultura escolar, durante esses 60 anos de existência, das aulas práticas às celebrações religiosas realizadas por um padre da Igreja Católica, somadas às gincanas esportivas e aulas realizadas em turno integral. O conjunto de depoimentos revelou marcas típicas dessa instituição escolar.

Quanto ao tempo presente, chamou-me atenção a diversidade de atuação dos sujeitos como profissionais: há os que continuaram trabalhando nas propriedades rurais de suas famílias, os que estão trabalhando como técnicos em agropecuárias, os que resolveram cursar ensino superior em área afim à sua formação, os que migraram para outra área que não a relacionada à agropecuária, os que são técnicos administrativos no Instituto e, também, o egresso que se tornou docente na instituição. Há, ainda, aqueles que se tornaram líderes na comunidade em que vivem ou engajados na política ou mesmo na presidência de cooperativas.

Logo após analisar as respostas aos questionários, bem como durante as entrevistas, pude constatar o que outros pesquisadores já haviam apontado: ex-alunos, em geral, demonstram grande apreço e consideração pela instituição de ensino em que estiveram por anos. Acontecimentos relacionados a práticas cotidianas, difíceis de enfrentar no passado, hoje são percebidos como experiências que ajudaram no amadurecimento, sendo resumidos na afirmativa: *aprendi a me virar*. Outro aspecto recorrente nas

memórias diz respeito aos trabalhos braçais desenvolvidos por eles, ou as “patiações”. Hoje, com unanimidade, isso tudo é encarado como importante para a própria formação, como pessoa e como profissional. Mesmo a comida, rememorada por alguns como de difícil aceitação na época, agora chega a ser lembrada com saudade. Os trotes são inesquecíveis, seja lembrando de quando tiveram que se sujeitar a eles, seja recordando o seu momento de poder e/ou vingança frente aos recém-chegados à instituição. Também é relembrado com veemência o modo ilícito de obter vantagem dentro dos dormitórios, provocando constrangimentos e levando a processos disciplinares para detecção dos envolvidos.

Finalizando trago aqui a escrita de um egresso em sua rede social, quanto aos valores e às amizades verdadeiras, que não está entre meus entrevistados, mas descreve em suas palavras a cultura dessa amizade, do amor edificado dentro da instituição e que perdura pela eternidade, tal fala foi proferida por ocasião da perda de Mateus Guadanin, mais um de seus colegas formando 2009, em um acidente de moto em fevereiro de 2013. Ele lembra o que dizia a camiseta da turma 2009: “Nunca viva para que sua presença seja notada, mas para que sua falta seja sentida”. E continua:

Quando um agricolino “se vai”, não é apenas uma pessoa comum partindo... É um alguém que aprendeu o valor de uma amizade.

Quando um agricolino se vai, não vai sozinho... Ele leva com ele um pedacinho de cada uma das mais de 460 pessoas que o viram sorrindo.

Quando um agricolino se vai, leva junto com ele um pouquinho da alma de seus amigos. Quando um agricolino se vai, DEUS o espera de braços abertos, sorrindo, pois ele sabe que esse anjo que ele está recebendo teve sentimentos verdadeiros, abraços sinceros, amizades valiosas, momentos de felicidades sinceras.

Quando um agricolino se vai, leva junto uma história, ou melhor, um pouco da história de cada um que ficou. Agricolino tem coração, de verdade, e sabe usá-lo, entendendo que não é útil apenas para bombear sangue, mas sim pra CULTIVAR emoções.

Cada vez que você ouvir falar que um agricolino se foi, pare! Feche os olhos! Por um minuto se cale, sabendo que o mundo perdeu

um alguém verdadeiro, mesmo! E que aqui ficou um espaço vazio, que nunca mais outra pessoa vai ocupar. Pra finalizar, alguém morre quando “deixa de existir”, e não tem mais influência nesse mundo, na vida das pessoas. Pensando por esse lado, é mais que justo e correto dizer que: agricolino NÃO MORRE! Agricolino EVOLUI!

Antes de encerrar, considero indispensável dizer que, ao me assumir como pesquisadora, sendo também docente na instituição, certamente, não consegui exercer a atitude de *estranhamento do que é familiar*, como costumam sugerir os antropólogos. Em decorrência, as tentativas de análise e interpretação estão, aqui e ali, permeadas de certa subjetividade, o que se reflete, inclusive, na variação da pessoa do discurso empregada no texto – ora a primeira, ora a terceira do singular.

Diversas situações narradas pelos sujeitos eu mesma as vivi, e com algumas ainda me deparo, hoje, em meu cotidiano docente, mesmo tendo se passado dez anos da pesquisa as memórias se repetem e se perpetuam. O intuito deste estudo, entretanto, não se perdeu – trazer possíveis contribuições para ajudar na escrita da história do IFRS Campus Sertão –, tendo como questão norteadora: *como os egressos rememoram o tempo vivido na Eafs/IFRS Campus Sertão? Que marcas da cultura escolar estão presentes em suas memórias?*

Referências

- BOSI, E. **Cultura de Massa e Cultura Popular**: leituras de operárias. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- BOSI, E. **O tempo Vivo da Memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade Lembranças de Velhos**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BURKE, P. **História e teoria social**. Trad. de Klauss Brondani Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Unesp, 2002.
- BURKE, P. **O historiador como colunista**: ensaios da folha. Trad. de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Trad. de Sergio Góes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FISCHER, B. T. D. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

FISCHER, B. T. D. (org.). **Tempos de escola**: memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. v. 1.

FISCHER, B. T. D. **São Leopoldo**: Oikos. Brasília: Liber Livro, 2011. v. 2.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. de Yara Aun Khoury. **Projeto história**: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 10, dez. 1993.

PESAVENTO, S. J. Muito Além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 279-290, 1995.

PESAVENTO, S. J. **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Universidade, UFRGS, 2001.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, R. M. N. B.; COELHO, W. N. B. C. **A escola e a cultura escolar**: é possível controlar as diferenças no/pelo currículo?. Disponível em: www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/.../0471.pdf. Acesso em: 12 ago. 2013.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. *In*: _____; _____ (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. v. 3. p. 416-429.

A EXPERIÊNCIA DO TROTE ACOLHEDOR NA PERSPECTIVA DO CUIDADO AFETUOSO

Leila de Almeida Castillo³

A proposta na escrita deste capítulo é apresentar resultados obtidos a partir de duas pesquisas realizadas no *Campus Sertão*. A primeira, que compôs minha dissertação⁴ para o título de mestre em educação, que versou sobre o cuidado afetivo e as relações no ensinar, e a segunda que resultou na tese⁵ de doutorado, que discutiu a experiência do trote entre os/as estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. O que será tratado no capítulo são alguns recortes desses dois trabalhos enfatizando sobretudo seus resultados e o percurso teórico realizado. As questões relativas à metodologia da pesquisa poderão ser verificadas buscando os documentos na biblioteca⁶ do *Campus*. A ideia aqui é aguçar a curiosidade dos/as leitores/as para que conheçam o que eu e as demais colegas do IFRS *Campus Sertão* já escrevemos sobre e no nosso próprio espaço de trabalho.

No período de agosto de 2011 a fevereiro de 2019, estive no *Campus Sertão*, como professora de Educação Física, coordenei e participei de

³ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Canoas*. Graduada em Licenciatura em Educação Física (UFRGS); especialista em Gestão e Supervisão Educacional (Facos) e Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege (UFSC); mestre em Educação e Doutora em Educação (PUCRS) E-mail: leila.castillo@canoas.ifrs.edu.br

⁴ IABEL, Leila de Almeida Castillo. **Ensino médio técnico integrado no IFRS – *campus Sertão***: o cuidado afetivo nas relações de ensinar. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2014. Disponível em: <http://primopmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/PUC01:PUC01:puc01000454719>. Acesso em: 11 ago. 2020.

⁵ CASTILLO, Leila de Almeida. **A Experiência do trote**: um caminho para a inserção na escola. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2020. Disponível em: <http://primo-pmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/PUC01:PUC01:puc01000498803>.

⁶ Biblioteca Mario Quintana – Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/biblioteca/> Acesso em: 20 ago. 2020.

projetos de ensino e extensão. Atuei nos Núcleos de Ações Afirmativas⁷ de Gênero, Afro/Indígenas e Pessoas com Deficiência, e entre outras atividades também coordenei o Departamento de Assistência Estudantil (DAE), e posso afirmar que acompanhar esses/as jovens em suas moradias no *Campus*, vê-los/as como enfrentaram o trote, como superaram dificuldades e adversidades de toda ordem, foram vivências que consolidaram minha experiência profissional. Foi possível compreender a partir do estudo e da sistematização dessa experiência a presença de dois aspectos que se cruzam e interferem na condução das vivências junto, não só ao *Campus* Sertão, mas a todos os *campi* dos Institutos Federais que vivem ou as duas situações ou pelo menos uma delas: internato e trote.

O olhar das vivências do trote no IFRS *Campus* Sertão

Desde o ingresso no *Campus*, o trote é um dos primeiros eventos⁸ a que os/as estudantes estão sujeitos/as, e que é preparado pelos/as “veteranos/as” (estudantes do terceiro ano) na recepção aos/às recém-chegados/as, ora conhecidos/as por “calouros/as”. E assim sucessivamente, quando esses/as calouros e calouras estiverem na condição de veteranos/as, serão autoridades no referido evento. É então sobre a experiência do trote e sua identificação que trago à discussão algumas das faces desse evento. Contextualizá-lo, na Educação, faz-se necessário, pois ela ocorre concomitante a um momento de celebração, e se trata da celebração de uma conquista, o ingresso no ensino médio. Uma atividade que ocorre com – ou sem – a autorização institucional, o que leva a questionar se, ao ser legitimado pela instituição, o trote poderia

⁷ NAAFs – Os Núcleos de Ações Afirmativas fazem parte da Política de Ações Afirmativas (PAF) do IFRS. A PAF foi aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução n.º 022, de 25 de fevereiro de 2014. É composto pelo Neabi (Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas), Napne (Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas) e Neps (Núcleo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade). As Ações Afirmativas propostas pelos Núcleos têm a missão de garantir que os grupos vulneráveis, negros e negras, pessoas com deficiência, as pessoas com identificação LGBTQIA+ e demais minorias tenham seus direitos de acesso, permanência e êxito garantidos em uma instituição pública, gratuita e de qualidade.

⁸ O uso da palavra evento neste estudo será aplicado para identificar a experiência do trote também como acontecimento. Ora evento rito, ora acontecimento ritual. Essa ideia será mais bem trabalhada no capítulo 4.

provocar percursos integrativos, o que indicaria a experiência do trote como um processo formador e, inclusive, positivo para o acolhimento e inserção dos/as estudantes ingressantes.

A escolha desse tema surgiu a partir do próprio trabalho no IFRS *Campus Sertão*. Assisti aos trotes realizados nas turmas, de 2012 a 2015, sem muito envolvimento, mas como era moradora⁹ do *Campus*, acabava vendo algumas situações. E havia pouca interferência na Residência Estudantil¹⁰. Porém, no dia seguinte ao trote, que acabava acontecendo de surpresa para os/as novatos/as¹¹, nas aulas de educação física, pois eu atendia as quatro turmas da 1.^a série do ensino médio, eu ouvia relatos bastante preocupantes e as descrições e narrativas do evento noturno chamavam minha atenção pela forma como aconteciam. Os/as veteranos/as forçavam todos/as a participarem – havia um acordo de que meninos passavam o trote em meninos e meninas em meninas. Tudo era acordado entre eles/as como regra.

Como resultado na pesquisa para a dissertação no curso de mestrado, sobre o cuidado afetivo, ficou registrado, entre outros importantes elementos, que as relações entre estudantes e servidores/as tornam-se mais fortes fora da sala de aula, no contexto do *Campus Sertão*, com a especificidade da Residência Estudantil.

Em 2016, o grupo político do qual eu fazia parte venceu as eleições para direção do *Campus* e passamos a refletir sobre diversos fluxos, cos-

⁹ O *Campus Sertão* possui em seu território cerca de 20 casas funcionais, que os/as servidores/as se candidatam a utilizar como moradia. Existem critérios para essa escolha, normatizados por um documento próprio. Por ser oriunda de Porto Alegre, candidatei-me a uma residência e fui contemplada. Usufruí desse benefício de maio de 2012 a fevereiro de 2019. A minha casa era próxima dos alojamentos, facilitando meu contato com os/as estudantes residentes.

¹⁰ Para definir o local onde os estudantes residem, opto por utilizar o termo “Residência Estudantil”, mas é preciso apontar que instituições de diferentes modalidades de ensino, como as militares, religiosas, universitárias, privadas ou públicas, utilizam diversos nomes para o mesmo significado, quais sejam: “casa do estudante”, “república de estudantes”, “alojamentos”, “moradia estudantil”, “dormitório” e “internato”. Essas residências também diferem no tipo de oferta de vagas, que pode ser masculina, feminina e mista; funcionam ininterruptamente, somente no período letivo, ou ainda somente durante a semana, como no caso em estudo.

¹¹ Novatos/as, calouros/as, recém-chegados/as, se referem aos/às estudantes novos/as, os/as ingressantes na instituição.

tumes que há anos se perpetuavam. Um que muito me incomodava, pela forma como acontecia, era o trote. Propus à equipe discutir sobre como fazer algum tipo de mudança. Casualmente, nessa mesma época, no trote de 2016, houve um fato emblemático¹² em que um estudante indígena desistiu da escola no dia seguinte ao trote. Fui com colegas do Neabi¹³ e DAE até a aldeia, tentar reverter a desistência, mas escutar o testemunho do rapaz foi elucidativo para compreender como a pressão psicológica de obrigar alguém a fazer algo que não queira pode culminar na desistência de um sonho individual e de uma esperança para a família. Ouvi do pai do jovem que ele havia confiado na escola por ser uma escola tradicional que traria conhecimento para o filho e, por consequência, para a aldeia. Houve uma insistência de toda a equipe do *Campus* em tentar convencê-los de que desistir só fortaleceriam a violência e o comportamento inaceitável dos/as estudantes. Mas não logramos êxito para que declinassem da ideia. O pai disse perdoar, porque fomos até lá e ele percebeu nossa preocupação, mas não recomendaria mais a ninguém da aldeia estudar em Sertão. E que deveríamos eliminar esse tipo de comportamento. Foi bastante significativo ouvir a família e enxergar o trote sob o ponto de vista de outra cultura, pois até aquele momento, entre os/as não indígenas ali presentes, junto à família, o trote não era algo questionado.

Esse fato foi um “divisor de águas”¹⁴ em relação ao trote, sendo necessário intervir na sua forma de acontecer. Durante o ano de 2016, trabalhamos na elaboração de uma proposta, pois não seria possível simplesmente eliminar o evento trote, como sugeriu o pai do estudante desistente, sem sobre ele refletir, discutir e diagnosticar seus efeitos sobre as pessoas que dele participavam e suas consequências também para a instituição. A intenção não era, de forma alguma, acabar ou

¹² O fato tem registro no Neabi do *Campus* mas referencio no texto, exclusivamente, a minha experiência e memória.

¹³ Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, o Neabi, que é o instrumento institucional que dá voz e vez às populações afrobrasileiras e indígenas que acessam o *Campus*, principalmente por meio do sistema de cotas e que entre as diversas atribuições tem a função de cuidar, acolher e acompanhar os/as estudantes dos dois grupos durante sua permanência acadêmica, perseguindo conjuntamente o êxito.

¹⁴ Utilizo a expressão popular “divisor de águas” para demarcar tempos diferentes: antes do fato ocorrido e depois do acontecido.

desconsiderar a tradição do trote, mas trabalhar na possibilidade de transformar o trote que apresenta um potencial excludente no trote como um processo formador.

Ouvi também estudantes que, mesmo já estando no ensino superior, ainda permaneciam no *Campus Sertão* por conta da verticalização¹⁵ do ensino e passaram pela experiência do trote como calouros/as e como veteranos/as. Eram momentos de recordações para eles/as, de contarem suas “bravatas”, e que para mim passaram a ser uma forma de entender suas percepções frente ao evento. Em momentos de descontração entre servidores/as que haviam estudado no *Campus Sertão* também, por vezes, ocorriam esses breves relatos sobre suas lembranças do trote. Essas escutas feitas informalmente passaram a fazer parte do meu repertório e do meu memorial acerca do tema.

No caso das escolas agrotécnicas, esse espaço foi, durante muito tempo, de maioria absoluta masculina e, assim como nas forças armadas, o trote consistia em colocar os calouros em situações de constrangimento, humilhação e desafio constante em que a resistência ao sofrimento e a obediência frente aos mais velhos pudessem ser as características de fortaleza, virilidade e, finalmente, de aval para o ingresso na escola. No que se refere à representação social do trote, nesse contexto esse hábito poderia assumir uma função negativa, por vezes perversa, para muitos/as estudantes e suas famílias, enquanto que, para os/as “veteranos/as”, a cada nova turma ingressante, o ritual concorreria para adquirir características de autoafirmação e pertencimento.

Ainda que se perceba que a dinâmica dessa escola, assim como de todas as outras escolas agrícolas no país, é semelhante ao sistema de hierarquia militar, em que os/as mais novos/as são subservientes aos/às mais velhos/as, por vezes, entende-se que a questão das relações

¹⁵ Expressão utilizada para conferir que a instituição de ensino proporciona continuidade de formação para os cursos oferecidos. Exemplo: o/a estudante que conclui o curso Técnico em agropecuária em nível médio pode pleitear no ensino superior, por meio da seleção, os cursos de Zootecnia, Agronomia, Agronegócio, Gestão Ambiental e podem acessar ainda, no *Campus Sertão*, um curso de Formação Pedagógica para quem desejar seguir a carreira do Magistério, mas também acessar os cursos de Especialização.

entre veteranos/as e calouros/as ultrapassa o ímpeto da brincadeira e que, em muitos momentos, pode acabar por apresentar indícios de violência entre estudantes, um possível potencial excludente, deixando perceptível a presença de uma lógica de opressões, das quais explícito: a opressão entre estudantes, que acontece quando o terceiro ano entende ter mais direitos que o segundo, que, por sua vez, entende ter mais direitos que o primeiro; a opressão entre servidores/as e estudantes, quando servidores/as mais antigos/as reforçam por meio da prática e do discurso a continuidade dessa “tradição”, com certa “naturalidade¹⁶”, e ainda há a opressão dos espaços, que é reforçada pela estrutura física e arquitetônica de alojamentos com um grande número de estudantes – com pouca ou nenhuma privacidade e precárias condições de higiene, iluminação, ventilação e aquecimento – favorecendo aos/às que conhecem o espaço há mais tempo, além de servidores/as, e quando ginásio e refeitório são reivindicados e utilizados primeiro pelos/as veteranos/as, para que depois possam ser ocupados pelos/as mais novos/as na Instituição.

A antiga Eafs (Escola Agrotécnica Federal de Sertão), como até hoje é chamada pela comunidade local, segue a tradição do trote¹⁷ no acolhimento de calouros/as. Essa característica é forte na Eafs e não sucumbiu com a criação do Instituto Federal, mas transformou-se ao longo dos tempos.

O que se observa é que aos poucos essa tradição de trotes marcados por “chacotas” vem sendo quebrada e aqui destaco a ação do Neabi, que se estrutura no *Campus* Sertão desde 2011, e é um dos elementos que desacomoda a organização já estabelecida, obrigando a escola a escutar situações de violência.

¹⁶ A naturalidade a que refiro no texto diz respeito à forma como os relatos sobre o trote ocorrem, sobre como se realiza o trote, dando a entender que só é agricolino/a quem passa pelo trote. Entende-se por agricolino/a o/a estudante que faz o curso técnico em agropecuária. A naturalidade tem a ver com o espírito de sobrevivência na instituição. Todos/as têm que passar por isso, é a tradição.

¹⁷ É possível compreender a tradição do trote desde a EAFS por meio do vasto acervo existente no Memorial do IFRS *Campus* Sertão.

O trote que pode se apresentar como experiência formadora

Defendo a tese de que a experiência do trote tem capacidade formadora e, se for discutida e reconhecida de forma coletiva e corresponsável na instituição de ensino, pode se apresentar como um importante meio de promoção da inserção de estudantes recém-chegados/as para essa nova etapa estudantil. Assevero ainda que a experiência do trote é um evento a ser problematizado/avaliado na instituição de ensino e sua existência reconhecida, estabelecendo-se assim como um processo formador importante na construção de uma política institucional. Negar o trote ou não reconhecê-lo poderá, além de não contribuir com a inserção desses/as novos/as estudantes, dar gatilho a um potencial excludente.

Na documentação¹⁸ analisada e sistematizada há registros de que o trote pode servir para manter uma tradição, que até então era para mostrar a autoridade e alguns aspectos negativos dali provenientes, como a violência, mas pode apresentar-se como uma possibilidade de integração na chegada à nova escola. Nessa discussão é importante destacar que o trote não se limita a um evento único, mas a uma programação organizada, e nesse espaço de tempo acontecem as diversas atividades que vão compor essa experiência pela qual os/as ingressantes passam (LARROSA, 2011). Inicia na reunião¹⁹ de preparação e se estende até, pelo menos, as primeiras semanas de aula, mas não é raro se prolongar por todo um período letivo²⁰.

Sendo assim, foi necessário reivindicar o termo experiência como categoria de estudo teórico e aprofundar seu conceito para compreender a possibilidade da experiência do trote como processo formador e, assim, defender a tese proposta. Antes de aprofundar o termo experiência é importante compreender o que Josso (2002) traz sobre

¹⁸ Ver a tese citada na nota de rodapé número 5.

¹⁹ Reunião de preparação que ocorre desde 2017, a partir da proposta do Trote Acolhedor, em que veteranos/as, DAE e coordenação do curso técnico em agropecuária discutem as regras e programação do trote.

²⁰ Entenda-se aqui período letivo como um semestre letivo (para cursos semestrais) ou um ano letivo (para cursos seriados).

formação e aprendizagem e a partir destes compreender o que seria o processo formador:

Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros através da abordagem das aprendizagens experienciais ou por meio de narrativas de formação. Aprender designa então, mais especificamente, o próprio processo de integração. (p. 28).

No que se refere ao conceito de experiência²¹ encontrei em Ciavatta (2018) um estudo sobre a historicidade do tema e a apresentação de inúmeros autores que dele tratam. Por certo uma escolha deve ser feita e optei por Dewey (1976), que foi precursor na escrita sistematizada sobre experiência e traz sobre o tema uma abordagem filosófica, Larrosa (2002; 2011), que dialoga com questões mais do campo psicológico do termo, e Thompson (1981), que aborda a face sócio-histórica da experiência e com o viés da experiência como manifestação de poder. Josso (2002), que traz uma visão socioantropológica da experiência, diz que são vivências particulares. A partir do aprofundamento teórico desses elementos pretendo que seja possível compreender o porquê da existência do trote em um determinado grupo social que para este estudo é identificado como escola²² e que em Josso (2002) podemos compreender como interações entre as subjetividades (p. 28). Identifiquei que a escola é o tempo-espaço referido por Josso (2002), e nela acontecem as interações de um grupo social e suas subjetividades, na escola acontecem as experiências. Dentre tantas possíveis, trago a experiência do trote, e dessas experiências se propõe aprender, ou como anuncia Dewey (1976), ao sofrer a experiência, reage-se a ela buscando meios, tentando se adaptar.

²¹ Na Tese o conceito experiência é amplamente discutido e desenvolvido à luz de 4 principais autores: Dewey (1976), Thompson (1981), Josso (2002) e Larrosa (2002 e 2011). (Ver Nota de rodapé número 3).

²² Conforme conceito apresentado na LDBEN: Escola é definida como um lugar privilegiado de aprendizagem e interação social, que, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. Lei 9.394, 1996, art. 2).

A experiência do trote como processo formador, que possibilita acolhimento, sentimento de pertença e reduz o potencial excludente da escola e suas interrelações no acesso, permanência e êxito

Discutir a experiência do trote na passagem de uma etapa educacional à outra na perspectiva de inserção do/a estudante em uma nova escola é um grande desafio. Foram apresentadas diversas formas de trote, como acontecia e ainda acontece esse evento, especialmente no espaço escolar de Sertão. Há um processo formador ao se reconhecer na experiência a aprendizagem e a possibilidade de mudança de comportamento. Partindo da proposição de Josso (2002), e dos conceitos de experiência até aqui discutidos, que por meio da reflexão se constrói conhecimento, me autorizo para contribuir no que entendo ser o **processo formador**, apresentando-o como **a reflexão sobre a ação, para posterior decisão de simplesmente repeti-la, ou agir sobre ela e transformá-la, dando-lhe novos significados.**

A partir de registros das diferentes formas de experiências do trote executadas, compreende-se como se dá o acolhimento aos/às recém-chegados/as à instituição e como dar significado para além do simples acesso nas suas diferentes formas.

A Rede Federal de ensino contempla, desde 2014, a entrada de estudantes pelo sistema de cotas, por meio da política de ações afirmativas²³, mas como possibilitadora do acesso não tem se mostrado suficiente para a promoção do acolhimento e, portanto, discute-se também suas repercussões na permanência e sucesso escolar. Primeiro porque não atende a totalidade das pessoas que buscam essa modalidade de ensino, e segundo porque mesmo dando acesso os/as estudantes podem desistir. Configura-se dessa forma que, no acesso, já se apresentam motivos de não permanência e, assim, pode estar diretamente ligado ao processo de acolhimento. Na proposição deste estudo, o trote é um dos elementos a serem considerados, como causa ou impedimento da evasão e um importante potencial excludente.

²³ PAF – Nota de rodapé número 7.

A experiência do trote pode trazer elementos de favorecimento ou de impedimento de inserção de estudantes na escola, conforme relatos já descritos. Foi possível perceber que a permanência dos/as estudantes no *Campus* está diretamente ligada à forma como acontece a experiência do trote. Quando acontecia, acabava por despertar sentimentos e sensações diversas que se não fossem trabalhadas adequadamente levariam a um processo de despertencimento, um não compromisso e aderência à instituição. A dificuldade inicial em firmar vínculos entre colegas e entre estudantes e servidores/as também colabora para a não efetiva inserção no *Campus*.

Não se trata de impedir a realização do trote, mas transformá-lo em instrumento de acolhimento institucional, de possibilidade formadora. No decorrer da escrita aponto que o trote como ritual é um recurso para apoiar os/as estudantes novatos/as ao ingresso na escola pretendida. Ratifico a identificação da experiência do trote como uma importante possibilidade no processo de inclusão, mas sempre considerando seu aspecto afetivo com o trote acolhedor, na preocupação constante em perceber situações de desconforto, intervindo, promovendo o bem-estar por meio do cuidado afetivo²⁴ e combatendo situações de potencial excludente.

Ao tentar estabelecer uma ligação entre bem-estar e cuidado afetivo é necessário trazer conexões já realizadas. Retomar a ideia de que para nos constituirmos humanos precisamos ser tratados como humanos, viver como humanos e nos relacionar com humanos. Esse é um princípio básico de nossa identidade. As situações vivenciadas que nos ensinam a cuidar da vida poderão ser de grande valia ao processo de promoção do cuidado afetivo. O fato de estarmos bem e de podermos promover o bem à outra pessoa nos remete a uma situação de prazer, de bem-estar, bem-querer e, consequentemente, bem-viver. (IABEL, 2014, p. 36).

²⁴ IABEL, 2014. Uma das condições para que aconteça a aprendizagem (p. 14); recurso utilizado pela docência como elemento para o triunfo do/a estudante (p. 31); uma forma de abordar o/a outro/a, de estabelecer novos vínculos, para um processo de novas relações e de novas aprendizagens (p. 38).

Para auxiliar na compreensão do que seja a importância do cuidado afetivo para o trote acolhedor, busquei um desenho, que apresento a seguir, que construí por ocasião da dissertação do mestrado e fiz uma adaptação, compondo com um novo conceito que vai além do bem-estar, que é a proposta do viver melhor por meio do bem-viver²⁵.

Figura 1 – Relações do Acolhimento para o Bem-Viver



Fonte: Adaptado pela autora de Iabel (2014)

O ambiente escolar caracteriza-se por ser um espaço de constante ensinar e aprender, no caso em tela, estudantes veteranos/as e estudantes calouros/as, ensinantes e aprendentes (FREIRE, 1996; LABEL, 2011), de forma recíproca, num acontecimento diário, de convívio natural, e de processo contínuo. Dentro da residência estudantil, essa relação toma

²⁵ Pressuposto teórico que surgiu em 1998 na América Latina, se opondo ao conceito ocidental de bem-estar, busca dar conta de uma relação maior, melhor e mais equânime entre o ser humano, o ambiente, os animais, as coisas e o planeta. “O Buen Vivir, finalmente, propõe uma mudança civilizatória. É um caminho que deve ser imaginado para ser construído por cada sociedade, com fins de mudar este mundo e construir democraticamente outro que seja sustentável, justo, igualitário, livre e, seguramente, mais humano.” (ACOSTA, 2012, p. 214).

proporções de grande intensidade porque são essas pessoas que estão lá, que se reconhecem e se identificam e, conforme os relatos que tive acesso, com elas estabelecem vínculos importantes.

Quando se faz a relação entre vínculos e possibilidades dentro da residência estudantil, não se pode deixar de abordar que os vínculos não se estabelecem apenas de forma positiva pela afetividade, mas também num processo de submissão e poder.

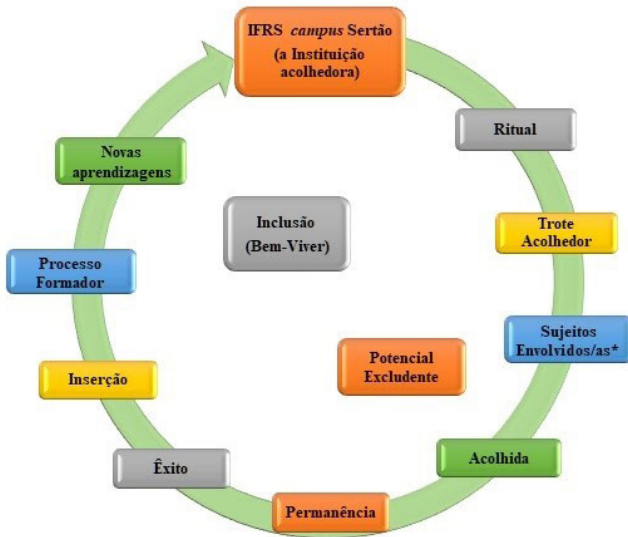
Quando Thompson (1981) denuncia que são nas experiências por meio das relações de poder ou na sua hierarquização que se configuram as disputas de classes, é aqui nessa situação que se percebe o cunho de perversidade que pode se apresentar na experiência do trote. Contraindo-se a isso, Larrosa (2011) propõe que pela experiência, aquela que afeta e apaixona, haja um caminho de possibilidades para que sejam feitas intervenções nesse processo, por parte da instituição. Mais uma vez, reitero que é no reconhecimento desses aspectos que dão gatilho ao potencial excludente que entra a alternativa para a proposta da experiência do trote acolhedor.

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 em Sertão 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. O limite entre estar inserido/a ou não passa, entre outras coisas, pelo evento/acontecimento trote e de como se deu essa experiência.

Identificando nos registros as interações sociais e as relações na escola, que surgem a partir da experiência do trote, o desafio está em reconhecer seu processo formador, além da possibilidade de apontar indícios de um potencial excludente a partir de situações relacionadas ao evento trote que impediriam o caminho para o êxito. À instituição que

se considera acolhedora cabe reconhecer que o trote existe. Esse reconhecimento se faz importante para que haja a formulação de políticas voltadas para além do acolhimento, mas que valorizem o sentimento de pertencimento e cheguem ao êxito e, como consequência, à inclusão do/a novo/a estudante.

Figura 2 - Processo formador da experiência do trote



Fonte: A autora (2020)

A Figura 2 propõe a compreensão do processo formador da experiência do trote, com base na indicação da instituição que se reconhece acolhedora e apresenta o ritual do trote acolhedor abrangendo corresponsavelmente os/as envolvidos/as no processo (servidores/as e estudantes). A partir da experiência do trote se inicia um caminho que é cíclico, ao longo do tempo do/a estudante na escola, de acolhida, permanência e êxito, buscando sempre a inserção deles/as, num processo formador de novas aprendizagens. Nesse caminho, poderão ocorrer algumas interferências, quando nele se identificarem aspectos negativos que dão gatilho a um potencial excludente. Não proponho negar a possibilidade do trote, mas, a partir dessa experiência, reconhecê-lo e, a cada nova

aprendizagem, dirimir e quiçá eliminar os elementos que compõem seu potencial excludente. E assim, a cada novo ciclo, se espera que o/a calouro/a, ao ser a sua vez de veterano/a, tenha condições de fazer escolhas que levem à continuidade desse processo formador, com novas aprendizagens e novas experiências promovendo acolhimento, permanência e êxito e por consequência o bem-viver e a inclusão universal.

Lembra Larrosa que o saber construído a partir da experiência pode ser destituído ou reconstruído. Larrosa (2011) traz o lado humano da ciência. Estar aberto à experiência é se permitir aprender.

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (p. 25).

A experiência do trote faz parte dos processos educacionais, é um importante elemento para a inserção na nova escola e uma significativa possibilidade de promover o acolhimento dos/as estudantes. Um processo formador que possibilite novas aprendizagens precisa de reflexão e mediação.

Mesmo que na experiência do trote se identifique a presença de situações de violência, essas podem se constituir, de certa forma, em interações sociais. A reflexão a partir desse processo num exercício de relatos de memória daqueles e daquelas que viveram a experiência do trote, sem a preocupação temporal, mas como valor de registro, vai possibilitar a proposição de novas aprendizagens e a resignificação da experiência, propondo alteração do rito, diminuindo ou eliminando seu potencial excludente.

A natureza temporal, tridimensional da narrativa rememora o passado com olhos no presente, permitindo prospectar o futuro, razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura, necessariamente, obedecer a uma lógica linear e sequencial. (ABRAHÃO, 2004, p. 213).

Nessa tridimensionalidade proposta por Abrahão, a escrita possibilitou a reunião das informações advindas das trocas, das conversas informais, dos registros encontrados, constituindo-se no *corpus* da pesquisa. Dessa forma, no processo de categorização relacionei os elementos vividos no *Campus*, experienciados por mim, por servidores/as, mas, sobretudo, por estudantes. Essa mesma metodologia que me possibilitou a escrita da tese é a metodologia proposta para fazer novas aprendizagens a partir da reflexão da experiência do trote.

Após os inúmeros relatos de experiências do trote, vivenciadas dentro e fora do *Campus Sertão* e das relações propostas entre acesso e acolhimento, permanência e sentimento de pertença, apresento na Figura 3 o que sinaliza o percurso de um processo formador, que dialoga com os elementos presentes para uma inserção realizada com sucesso, na perspectiva da experiência do trote por meio do trote acolhedor.

Figura 3 – Elementos do processo formador na experiência do trote



Fonte: A autora (2020)

Por outro lado, na mesma perspectiva oriunda dos relatos de experiências do trote, a Figura 4 traz elementos que possibilitam verificar os sinais para um potencial excludente, que podem intervir na inserção dos/as estudantes e provocar impedimentos de êxito.

Figura 4 – Elementos do potencial excludente na experiência do trote



Fonte: A autora (2020)

A compreensão do que está proposto nas Figuras 3 e 4 é importante para auxiliar a instituição que pretende reconhecer a experiência do trote e nela identificar aspectos positivos que chamo no decorrer da escrita de processo formador e aspectos negativos que aponto como potencial excludente. A disposição dos elementos nos quadros não ocorre com nenhum tipo de ordem, sequência, preferência ou importância, a não ser a ordem alfabética. Tomando o conceito de experiência que por meio dela se constrói conhecimento (DEWEY, 1976), se faz necessário refletir sobre a experiência do trote que foi vivenciada e questionar seus porquês. Dessa forma, é possível encaminhar estratégias para novas propostas de atividades, que o ritual aconteça e sobre ele se reflita, conforme propõe Certeau (1998), a fim de se almejar o processo formador que da experiência do trote é produto. Cabe também salientar a subjetividade aqui apresentada, pois se outra pessoa fizer a análise da experiência do trote, por certo poderá encontrar outros aspectos para destacar.

O que se inscreve, então, sobre a experiência do trote é a importância em reconhecer três fatores: o caráter formador da experiência do trote; o potencial excludente que essa experiência pode promover e a certeza de sua existência configurando-se como um patrimônio imaterial da instituição, ratificando a condição de tradição, sem negar os elementos apontados nos fatores anteriores. Ressaltando que estes podem ser limítrofes para serem trabalhados institucionalmente a fim de que possibilitem o acolhimento, a permanência e o êxito.

Trazer a discussão da experiência do trote é reconhecer seu caráter formador e, assim, poder desenvolver o argumento de possibilidade de manutenção do evento. Esse rito que pode ser reescrito, renovado, sem perder a forte característica de passagem e paixão, que por meio de uma intervenção institucional responsável, comprometida e colaborativa pode permitir levar os/as estudantes à reflexão sobre seus atos, sobre as experiências vividas e a tradição, sempre na tentativa de dirimir ou eliminar a presença de um possível potencial excludente.

Considerações e Reflexões

Tomando o conceito de Experiência, que “é o que me passa”, conforme definido por Larrosa (2011), quero me apropriar desse conhecimento a partir da sua leitura, que “me passou”, “me atingiu”, “me marcou”, que me arrisquei ao desconhecido. Ao ignorado significado de experiência, e sobre ele me permiti conhecer, me apropriar, e a partir dele reconstruir novos conhecimentos, me deixei afetar e quero afetar a outros/as que possam me ler.

Escutando, lendo, conversando, convivendo, assistindo, intervindo, vivenciei o trote. Um momento único para muitos/as estudantes, dispensável para poucos/as, e eu denominaria importante para a instituição. Não se pode negar essa importância, principalmente por se tratar de uma atividade que, pela repetição, reflexão e ressignificação, pode se (re)constituir como um elemento significativo no processo de inserção para o acolhimento de novos/as estudantes e no sentimento de pertencimento, tendo como consequências o êxito acadêmico e a

inclusão. Sua existência com certeza referenda a passagem de uma etapa da vida e suas lembranças reverberam sentimentos relatados por anos a fio, constituindo suas memórias que se repetem a cada encontro de ex-alunos/as, configurando e garantindo a importância de sua existência como um patrimônio imaterial do *Campus Sertão*, reafirmando assim o conceito de experiência de Larrosa (2011) e o princípio da continuidade preconizado por Dewey (1976).

Com o crescimento do *Campus Sertão*, a presença de mais estudantes do ensino superior com diferentes cursos possibilitou ao *Campus* uma diversidade de pessoas, de lugares, culturas, credos, cores, etnias, gênero, e aquela hegemonia da escola técnica, que trazia a única configuração de curso técnico em agropecuária durante 50 anos foi se dissipando.

Em 11 anos de instituto federal, houve um crescimento muito grande do *Campus* como o número de estudantes, estrutura, número de servidores/as, porém a cultura existente ainda está muito arraigada. A memória afetiva, percebida nos depoimentos, favorece reforçar alguns comportamentos que para efeitos desse estudo elejo: o trote e os apelidos. O trote vem mudando a partir da proposta do trote acolhedor em 2017. E uma das principais ações que contribuíram foi a realização da reunião²⁶ preparatória do trote. Essa mudança também pode ser mais explorada por pesquisadores/as do *Campus Sertão* e a própria equipe gestora.

Em 2018 foi aprovada a Lei Ordinária 13663/2018, que tratou de alterar a LDB, acrescentando incisos enfatizando que as escolas têm a incumbência de não apenas combater todas as formas de violência no seu interior, mas também promover ativamente a cultura de paz entre seus/suas estudantes, seus/suas servidores/as, seu quadro dirigente e junto à comunidade escolar. A Lei alterada se somou à modificação também do Estatuto da Criança e do Adolescente quando passou a reconhecer o *bullying* como forma de violência, não só no ambiente escolar. Dessa forma, aliada à legislação, a educação básica de instituições públicas federais, ainda que seja no ensino técnico, não deve ficar alheia aos compromissos da educação pública em geral. Portanto perceber situações que podem

²⁶ Ver nota de rodapé número 19.

gerar violências é um pressuposto dos/as servidores/as públicos/as, muito mais que a preocupação com o cumprimento de leis, mas, sobretudo, em querer oferecer uma instituição de ensino que promova a reflexão e contribua com a mudança de comportamentos acerca desse tema.

Na conclusão da tese respondi aos objetivos propostos, em que analisei na experiência do trote as condições que possibilitam o desenvolvimento formativo de estudantes ingressantes no ensino médio no curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFRS *Campus* Sertão. Descrevi a experiência do trote na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, apontando que essa experiência pode trazer elementos formadores ou ser um potencial excludente na inserção de estudantes, e que para ser um ou outro há que se reconhecer como uma instituição acolhedora, que construa coletivamente uma política institucional e possa, sobretudo, identificar os fatores que inviabilizam a inserção, ressignificando a experiência e transformando-a em um elemento de inclusão. Indico que o caráter inovador do trabalho realizado está justamente em reconhecer o trote como uma experiência capaz de produzir conhecimento e fazer ressignificações.

Nessa busca de fortalecer vínculos afetivos positivos, de aproveitar o processo formador da experiência do trote e de promover novas aprendizagens é que a instituição precisa melhor se preparar para o trote acolhedor, acompanhando os/as estudantes desde seu ingresso, possibilitando a eles/as aprender, entre outras coisas, o que seja uma relação de bem-estar, para um bem-viver. Nesse sentido, arrisco-me a afirmar que o trote é um patrimônio imaterial e assim, a partir da proposta de um Trote Acolhedor, de forma afetiva e cuidadosa, é possível também deixar marcas saudáveis. O sentimento de querer estar na escola, o sentimento tão importante para o sucesso acadêmico, que é o sentimento de pertencimento, dirimindo ao máximo o potencial excludente, proporcionando o aprendizado que, para ser marcante, não é necessário ser sofrido, também esteja presente.

Em 2008 foi apresentado à sociedade brasileira um projeto educacional com a pretensão de promover que jovens fossem capazes

de enfrentar o mercado de trabalho mais bem-preparados/as, a não se submeterem à ditadura de relações trabalhistas de opressão ou de negação de seus direitos. Jovens que percebam que no universo do comércio, da indústria, do agronegócio, da educação e da ciência existem possibilidades de sucesso sem a necessidade de subjugar e/ou assediar seus pares. Que relações hierárquicas de trabalho existem, mas não é necessário abrir mão de princípios que defendam a igualdade, a equidade, a justiça, a diversidade e a inclusão e que, sobretudo, o bem-viver e o bem comum devam prevalecer.

Nesse sentido, por ser uma proposta ainda jovem, corre riscos quando governos não comprometidos com um projeto de educação para a autonomia assumem o poder. Estamos vivendo momentos difíceis na política educacional brasileira²⁷, com perdas de direitos trabalhistas, sucateamento da educação pública, comprometendo a qualidade da educação que vinha sendo apresentada. Alguns valores precisam ser mantidos para que não se perca a essência de sua existência: a formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade em que estão inseridos.

Essa proposta dos Institutos Federais que, em 2020, vai para o 12.º ano de criação, vem mexendo com estruturas muito conservadoras do que seja educação, ainda mais em se tratando de ensino técnico, quando a reflexão sobre a ação não era importante, bastando cumprir, sendo bem generalista, um protocolo de procedimentos estabelecidos em um manual.

Uma das alternativas que apresento para romper com determinadas tradições conservadoras de comportamentos que mantêm relações de poder não saudáveis é o reconhecimento, a incorporação e a institucionalização da experiência do trote como um caminho para a inserção na escola com a atividade do Trote Acolhedor para que seja possível promover uma inclusão universal.

Tenho convicção de que o estudo aqui apresentado não atendeu todo o leque de possibilidades que o tema “trote” pode abranger, no entanto a partir do estudo da experiência do trote como capacidade

²⁷ Governo Federal, mandato de 2019 a 2022 – presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, que completou um ano de mandato em janeiro de 2020.

formadora abriu-se um rol de subtemas que poderão ser trabalhados em estudos posteriores, inclusive pelos/as próprios/as servidores/as do *Campus*. Temas que abordei, mas que merecem maior dedicação, como, por exemplo, o trote e as questões de gênero; o trote e as abordagens étnico-raciais; o trote e as relações de poder; entre outras.

Pensar na escola que acolhe, celebra e inclui é pensar a escola emancipatória apresentada em Freire (1996), aquela escola que transforma quem nela convive, que é transformada pelas constantes re(invenções) e interações sociais. A escola que, independentemente do nível de ensino que oferece – educação básica, ensino técnico, tecnológico ou ainda superior – possa manter viva a dimensão afetiva e transformar os/as envolvidos/as em seres amorosos e cuidadosos, jamais indiferentes (IABEL, 2014).

É nessa escola que poderemos ser melhores para o mundo!

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica** – teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 201-22.

ACOSTA, Alberto. **O Buen Vivir**: Uma oportunidade de imaginar outro mundo. Um Campeão Visto de Perto: Uma Análise do Modelo de Desenvolvimento Brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Heinrich Böll Foundation. p. 198-216, 2012. Disponível em: https://br.boell.org/sites/default/files/democracia_inside_a_champion_port_final.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Ordinária 13663/2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 11.192 de 29 de dezembro de 2008**. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990.

CASTILLO, Leila de Almeida. **A experiência do trote:** um caminho para a inserção na escola. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2020. No prelo.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIAVATTA, Maria. A historicidade do conceito de experiência. *In:* MAGALHÃES, Lívia D.; TIRIBIA, Lia. **Experiência:** o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 59-75.

DEWEY John. **Experiência e educação.** 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DIEHL, Vera R. O.; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, E. S. Estado do conhecimento: a categoria experiência no âmbito da educação física. *In:* MAGALHÃES, Lívia DIANA R.; TIRIBA, Lia (org.). **Experiência:** o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. 1ªed. Uberlândia – MG: Navegando Publicações, 2018, v. 1, p. 153-171.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IABEL, Leila de Almeida Castillo. **Ensino médio técnico integrado no IFRS – Campus Sertão: o cuidado afetivo nas relações de ensinar.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2014.

IFRS. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** Site Institucional. 2017. Disponível em: < <http://ifrs.edu.br> > Acesso em: fevereiro de 2018.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023).** Disponível: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023>. Acesso em: julho de 2019.

IFRS. **Política de assistência estudantil do IFRS.** Resolução n° 086, de 03 de dezembro de 2013.

IFRS. **Regulamento dos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEA-BIs) do IFRS.** Resolução n° 021, de 25 de fevereiro de 2014.

IFRS. **Regulamento dos Núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNEs) do IFRS.** Resolução n° 020, de 25 de fevereiro de 2014.

IFRS. **Regulamento dos Núcleos de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade (NEPGs) do IFRS.** Resolução n° 037, de 20 de junho de 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/405166593/Livro-Experiencias-de-Vida-e-Formacao-Marie-Christine-Josso>. Acesso em: 02 abr. 2020.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MEC. **Plano Nacional de Assistência Estudantil** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 15 mar. 2018.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Disponível em: https://www.academia.edu/29833949/A_MISERIA_DA_TEORIA_ou_um_planet%C3%A1rio_de_erros_uma_cr%C3%ADtica_ao_pensamento_de_Althusser. Acesso em: 03 abr. 2020.

NOTA 1: Também fizeram parte do escopo teórico de construção da tese (que embasou este capítulo) os trabalhos de tese e dissertação de colegas do *Campus Sertão*: Chaves, Nizete Zanolla (2008); Diefenbach, Carla Verônica Vasconcellos (2013); Neckel, Vanessa Carla (2017); Silva, Gabriele Albuquerque (2019) e Spenthof, Odair José (2013). Registro aqui meus agradecimentos. Todos podem ser encontrados em: <https://ifrs.edu.br/sertao/biblioteca/>. Acessado em: 20 ago. 2020.

NOTA 2: No acervo fotográfico do Memorial IFRS *Campus Sertão* podem ser encontrados os registros sobre o Trote. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/memorial-do-ifrs-campus-sertao/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CONFLITIVIDADE, CONVIVÊNCIA E FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Gabriele Albuquerque Silva²⁸

Neste artigo, baseado na pesquisa de estudo de caso que desenvolvi em minha dissertação de mestrado em Educação (SILVA, 2017), meu enfoque está na dimensão do IFRS enquanto ambiente escolar, ao analisar a questão da convivência entre os adolescentes vinculados aos cursos técnicos integrados ao ensino médio: o técnico em Agropecuária (TAG) e o técnico em Manutenção e Suporte em Informática (TMSI). Utilizarei o termo escola, portanto, para descrever situações referentes ao universo desses dois cursos.

A vivência de uma comunidade escolar é marcada por relações de afetividade e cooperação, divergência e competitividade. A natureza política e plural da escola faz com que o conflito seja uma realidade inevitável, sendo imprescindível pensarmos na conflitividade escolar e seus reflexos na convivência e na própria formação.

A escola é um espaço de encontro, onde redes complexas de relacionamento são constituídas de modo intenso, vivo e dinâmico. O IFRS *Campus* Sertão possui particularidades enquanto ambiente escolar, especialmente ao considerarmos o ambiente verticalizado de ensino e a existência da Residência Estudantil, que tem como público de atendimento os adolescentes vinculados aos cursos de ensino médio ofertados de maneira integral com o ensino técnico. Ao mesmo tempo, desafios

²⁸ Psicóloga; bacharel em Psicologia pela Imed – Passo Fundo; especialista em Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa pela Imed – Passo Fundo; mestre em Educação pela UPF – Universidade de Passo Fundo. E-mail: gabriele.silva@sertao.ifrs.edu.br

comuns a toda instituição de ensino básico – como a violência escolar – também se fazem presentes e merecem uma atenção significativa para proporcionar uma convivência formativa saudável.

A Unesco define a educação como “uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do *savoir faire*” (DELORS, 1996, p. 16). Ela deve estar sustentada por quatro pilares: o aprender a *conhecer*, o aprender a *fazer*, o aprender a *ser* e o aprender a *conviver*. Abordarei aqui, essencialmente, este último pilar enquanto objetivo essencial da prática educativa.

A lei das diretrizes e bases da educação nacional também salienta a importância da escola enquanto espaço formativo marcado pelos processos de convivência: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Também existe a perspectiva de que o processo educativo deve estar vinculado à prática social e ao preparo do exercício da cidadania. Aprender a conviver implica na compreensão do outro, na empatia e no desenvolvimento da percepção das interdependências e interconexões humanas. Isso pode se traduzir no cultivo de uma conflitividade não violenta.

O conflito e a escola

Em minha dissertação (SILVA, 2017), tendo como base estudos diversos a respeito de temas como a violência escolar, o *bullying* e a cultura de paz nas escolas, trago a compreensão de que a conflitividade escolar pode ser compreendida por meio de duas formas: a conflitividade violenta e a conflitividade não violenta.

Conflitos não são, por si só, fenômenos inerentemente violentos ou indesejáveis como popularmente podem ser considerados. O fenômeno conflitivo em si não possui propriedades negativas ou positivas; ele é um catalisador da ação. Representa um contraste de interesses que se chocam. Sobre esse tema, Jean-Marie Muller comenta:

No princípio há o conflito. Nosso relacionamento com os outros forma nossa personalidade. Eu existo somente em relação a outros. Minha existência individual como o ser humano tem menos a ver com estar no mundo e mais com estar com os outros. No entanto, minha experiência de encontro com o outro tende a ser marcada por adversidade e confronto. Os outros são aqueles cujos desejos vão contra os meus desejos, cujos interesses conflitantes com os meus interesses, cuja ambições se contrapõe as minhas ambições, cujos planos estragam os meus planos, cuja as liberdades ameaçam a minha liberdade, cujos direitos limitam os meus direitos. (MULLER, 2017, p. 22).

As consequências de um conflito, estas sim, podem ser avaliadas quanto à sua resolução e dependem da maneira com que os conflitos são tratados e abordados (ou mesmo negligenciados).

No IFRS *Campus* Sertão, a maioria dos estudantes do TAG e do TMSI é atendido pelo benefício da Residência Estudantil. Isso envolve um tempo considerável de convivência entre pares: na sala de aula, no restaurante, nos espaços de lazer, no apartamento, nos projetos extra-classe em comum etc. Os estudantes passam de segunda a sexta-feira em coletividade, lidando com desafios diários na conciliação de suas necessidades individuais e coletivas. Com um ritmo de convivência tão intenso, é natural o surgimento de uma variedade de conflitos ainda maior do que a de escolas que não possuem a mesma dinâmica.

A escola é, inquestionavelmente, um espaço socializador e político; uma comunidade viva, intensa e dinâmica. Essa diversidade pode enriquecer a experiência formativa de maneira incomensurável. Para Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 33), a escola figura entre um dos principais agentes no processo de socialização juvenil, que entendem como “o processo de aprendizagem e transmissão de normas, valores e costumes, visa, entre os seus objetivos, assegurar a reprodução social”. Dito isso, os processos sociais escolares possuem uma relevância fundamental, pois, em alguns casos, a convivência escolar costuma ser maior do que a convivência familiar – algo ainda mais marcante entre os estudantes residentes do IFRS *Campus* Sertão.

Sobre os conflitos mais comuns entre adolescentes no IFRS *Campus Sertão*, posso citar aqui conflitos referentes a horários, barulho, compromissos com a limpeza dos quartos, preservação de objetos pessoais, uso das áreas comuns, afetividade e sexualidade (namoro, relacionamentos etc.), fofocas, liderança e poder, competições esportivas, realização de trabalhos de aula, entre outros. São comuns os casos de estudantes que solicitam ajuda do DAE para lidar com essas dificuldades depois de não conseguirem gerenciar esse tipo de situação, sendo que em diversas situações de conflitividade violenta observamos que a história se inicia em conflitos não resolvidos.

Cabe lembrar que a adolescência é um período do desenvolvimento humano em que é natural o questionamento das regras, a importância dada às relações de poder entre pares e à construção da própria identidade. O surgimento dos conflitos que orbitam tais elementos é previsível, sendo no entanto vital que a escola auxilie nesse processo possibilitando que tais situações sejam trabalhadas com uma ótica da não violência.

Entre o acolhimento e a disciplina para a convivência

Em minha pesquisa, entrevistei adolescentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e utilizei a análise documental e a observação participante – enquanto servidora técnico-administrativa inserida na realidade institucional – para compreender mais como tais processos ocorrem nessa realidade, construindo um estudo de caso. No entanto não me limito neste artigo a apenas reformatar o que já está posto na dissertação que relata a pesquisa que realizei entre os anos de 2015 a 2017: acrescento também observações e reflexões de minha prática profissional que foram tecidas nos anos seguintes até o início do primeiro semestre de 2020 – quando tivemos nosso ano letivo drasticamente afetado pela pandemia de Covid-19.

Cabe aqui falar de um dos setores-chave para a compreensão da questão da conflitividade nessa instituição: o Departamento de Assistência Estudantil – DAE. A atual configuração funcional do DAE conta com a seguinte equipe: uma coordenadora (assistente de alunos);

um coordenador da Residência Estudantil (assistente de alunos); um pedagogo; uma psicóloga (que no caso sou eu mesma, autora do artigo); uma assistente social; uma técnica em assuntos educacionais; mais dois assistentes de aluno; uma telefonista; uma médica; uma enfermeira; uma odontologista; uma nutricionista; uma auxiliar de cozinha; um zelador; e uma operadora de máquina de lavar. O setor é responsável pela implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e pela coordenação da Residência Estudantil, do Ambulatório, do Restaurante e da Lavanderia. Por essa relação direta com a administração da Residência Estudantil, um dos mais importantes ambientes no cotidiano desses discentes, o departamento também acaba sendo responsável pela mediação direta dos desafios de convivência que surgem ao longo do ano letivo.

Historicamente, o DAE²⁹ tem como uma das principais atribuições proporcionar e coordenar a já mencionada Residência Estudantil. Dessa forma, muitas das ações cotidianas são voltadas às questões disciplinares e de convivência. Também era o setor de referência onde os “alunos que aprontam” e seus respectivos familiares eram convocados para falar sobre infrações ao regulamento disciplinar. Com a constituição do *campus* na rede dos Institutos Federais, houve adequações diversas, porém essa ligação com os processos disciplinares permaneceu.

É possível considerar que o DAE desempenha duas funções de difícil conciliação: de um lado desempenha a vigilância e a manutenção das regras disciplinares; de outro, também é um espaço que se propõe ao acolhimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade, violência e sofrimento. Sendo assim, o desenvolvimento desta pesquisa veio no sentido de colaborar no entendimento das práticas possíveis a serem desenvolvidas pelo setor para lidar com as múltiplas conflitividades em diferentes frentes de trabalho, visto que ao mesmo tempo é o setor que escuta estudantes que sofreram situações como o *bullying* e também aquele que precisará abordar os estudantes responsáveis pela violência.

²⁹ O departamento teve outras nomenclaturas antes de ser remodelado a partir da política de assistência estudantil implantada no Brasil a partir de 2010 por meio do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010.

Uma forma de gerenciar tais papéis de forma mais coerente foi com as revisões aos regulamentos, sendo a mais recente revisão publicada com o Regulamento de Conduta para Estudantes Residentes e Semirresidentes. O documento foi aprovado pela Resolução n.º 141/2019, de 13 de março de 2019, do Conselho de *Campus* do IFRS – *Campus Sertão* – por meio de um processo dialogado com a comunidade acadêmica e seus representantes. Os casos costumam ser registrados no DAE, porém são repassados para análise da Comissão Disciplinar da Residência Estudantil:

Art. 27. A Comissão Disciplinar da Residência Estudantil é o colegiado responsável pela avaliação disciplinar e da aplicação das ações pedagógicas aos estudantes em regime de residência ou semirresidência, em consonância com o Regulamento de Direitos e Deveres dos Estudantes, previsto na Organização Didático-Pedagógica, sendo composta por:

I – Coordenador(a)-Geral do DAE, que a presidirá;

II – Coordenador(a) da Residência Estudantil, que exercerá a vice-presidência;

III – 01 (um) membro da APS – Associação de Pais e Servidores;

IV – 01 (um) Técnico em Assuntos Educacionais;

V – 01 (um) representante da Direção de Ensino;

VI – coordenações dos cursos técnicos;

VII – 01 (um) assistente de alunos.

Dessa forma, as questões disciplinares passaram a ser consideradas de forma mais colaborativa com as coordenações de curso, a Direção de Ensino e representantes da Associação de Pais e Servidores. Outros servidores comumente mais ligados às atividades de escuta e atendimento, como pedagogo e psicóloga, passaram a ter papel consultivo ao invés de decisório, na perspectiva de fortalecer uma imagem e postura de não julgamento dos estudantes. Essa experiência vinha sendo também constantemente sendo repensada, havendo ainda o desejo da

equipe do DAE em aprofundar-se em possíveis práticas de mediação de conflito estruturadas e práticas em justiça restaurativa.

A representação do setor enquanto agente de controle, que investiga e pune, acaba desafiando os profissionais a repensarem a prática profissional, os processos de construção de normas e a necessidade de dialogar institucionalmente por formas diferenciadas de se estabelecer a disciplina em uma perspectiva dialógica e restaurativa – uma forma de disciplinar voltada ao desenvolvimento da responsabilidade, da reintegração social, do autocontrole e da empatia (MULLE; AMSTUTZ, 2012).

É possível considerar a coexistência de duas representações essenciais entre os estudantes: o DAE como agente regulador, que age pela ótica do controle e que “pune” por meio de diferentes medidas socioeducativas diante de infrações disciplinares e práticas de violência escolar; e o DAE como refúgio protetor para momentos de dificuldade e fragilidade.

Como comenta Muller, é importante o estabelecimento dos limites disciplinares pelo bem-estar dos próprios adolescentes:

Esta violência é sinal de que aqueles que se entregaram a ela não foram capazes de encontrar limites; estão simultaneamente pedindo para que lhes sejam impostos limites. As crianças e os adolescentes precisam enfrentar os limites estabelecidos pela autoridade dos adultos, pois estes limites, que são também marcos, oferecem a eles a segurança tão necessária para que consigam estruturar sua personalidade. A ausência de limites os mergulha em ansiedade, e a ansiedade gera violência. (MULLER, 2017, p. 68).

Os desafios têm sido, portanto, conciliar a demanda pela regulação disciplinar de forma positiva e restaurativa, evitando o uso inadequado da força institucional e possíveis injustiças, enquanto se potencializam as ações que dialogam com o acolhimento estudantil. Mas, para isso, é importante a compressão sobre as diferentes formas de gestão de conflitos como veremos a seguir.

Da conflitividade violenta à não violência: caminhos da convivência escolar

A *conflitividade escolar violenta* ocorre quando os conflitos não são plenamente desenvolvidos em uma perspectiva dialógica e acabam resultando em processos de violência escolar. Ela impacta negativamente o ambiente, visto que gera ciclos de agressões, gera um clima institucional de desconfiança e medo, além de causar problemas como alta evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, adoecimento físico e mental, e altos níveis de estresse entre os membros da comunidade acadêmica.

Conflitos costumam ser geradores de uma ruptura na estabilidade da vida humana e, por isso, também podem ser geradores de sentimentos como medo e insegurança. Quando esses sentimentos não são adequadamente vistos, acolhidos e trabalhados por meio do diálogo, é muito provável que eles sejam manifestos na forma da violência (ROSENBERG, 2006; MULLER, 2017).

Processos de violência podem ocorrer em qualquer instituição, em maior ou menor grau e de diferentes formas (verbais, físicas, morais, virtuais etc.), mas podem ser trabalhados e prevenidos. Os estudantes entrevistados no IFRS *Campus Sertão* identificam que existem algumas situações de violência que ocorrem em seu ambiente. Em minha prática, também acompanho diversos casos nesse sentido, que necessitam de um olhar institucional para a transformação dessas questões para o espectro da conflitividade não violenta (que veremos com maior detalhamento no próximo item deste capítulo).

Com base em trabalhos como os de Charlot (2002), Abramovay (2005) e Priotto (2008), construí a seguinte classificação em subcategorias para falar da violência escolar:

- *Violência na escola*: intimidação (*bullying*³⁰ ou *cyberbullying*³¹), assédio, brigas e agressões entre estudantes ou grupos de estudantes;

³⁰ Intimidação sistemática entre pares, em que há uma relação desigual de poder.

³¹ O *bullying* exercido mediante meios digitais como smartphones, redes sociais, computadores etc.

- *Violência contra a escola*: danos ao patrimônio, vandalismo, agressão de alunos contra professores e funcionários, indisciplina recorrente;
- *Violência da escola*: múltiplas violências cometidas pela instituição e seus agentes contra os estudantes, tais como práticas autoritárias e processos não democráticos, o assédio contra estudantes, os processos de exclusão e até mesmo a negligência frente à violência na escola.

Pedro-Silva (2010, p. 60) define a indisciplina “como toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração”. O conjunto de regras que regem as relações tem especial relevância na questão da conflitividade.

Na questão disciplinar, a Residência Estudantil também demanda uma amplitude maior de regras comunitárias e situações que demandam a mediação institucional direta. Para ilustrar um pouco dessa realidade, o quadro abaixo se refere às atas de registros disciplinares realizados entre fevereiro de 2016 e agosto de 2017³². O que considerei para contabilizar os casos foram as situações, e não a quantidade de atas, visto que alguns casos estão registrados em mais de um documento conforme sua complexidade e número de pessoas envolvidas.

Tabela 1 – Atas disciplinares registradas entre os anos 2016 e 2017

Situações mais observadas nas atas de registro disciplinar	2016	2017	Total
Agressão física entre alunos: Situações onde foi detectada violência física.	6	3	9
Conflitos diversos de convivência: Casos em que existe uma divergência de interesses e opiniões ou mal-entendidos, mas que não implicam em situação de violência direta.	7	3	10

³² Escolhi esse período devido ao fato de que, a partir de 2016, foi realizada uma maior sistematização dos registros disciplinares, tornando os dados mais claros para análise; e em agosto de 2017, encerrei a coleta de dados para a dissertação.

Situações mais observadas nas atas de registro disciplinar	2016	2017	Total
Conflitos no apartamento: Dificuldades de convivência referentes aos combinados internos entre os estudantes, como escalas de limpeza, volume do som de eletrônicos e empréstimo de objetos pessoais.	3	4	7
Bebida alcoólica: Situações em que foi observado consumo ou posse de bebidas alcoólicas por parte dos adolescentes.	8	5	13
Depredação do patrimônio: Registro de danos intencionais à estrutura física da instituição, nas salas de aula, espaços comuns e nos apartamentos dos estudantes.	9	3	12
Indisciplina geral ao Regulamento Disciplinar: Inclui situações como saídas não autorizadas do <i>campus</i> , faltas na chamada noturna na Residência Estudantil, uso de celular em sala de aula sem permissão do professor, não realização da limpeza no apartamento e outras normas gerais que não conotam a um conflito direto entre pessoas, mas sim com normas institucionais.	45	17	62
Intimidação/bullying: Situações onde foi verificada tentativa de intimidação ou concretização de <i>bullying</i> entre estudantes.	13	8	21
Ofensas entre estudantes de cursos diferentes: Situações de agressão verbal onde a característica atacada era o pertencimento a um curso diferente.	4	2	6
Ofensas entre colegas: Estudantes que registraram terem sido verbalmente agredidos por colegas do mesmo curso ou turma.	4	2	6
Conflito com servidores/docentes	2	3	5
Total			151

Fonte: Silva (2017)

As infrações disciplinares referentes à violência direcionada a estudantes são consideradas graves, necessitando de intervenções como convocação das famílias, encaminhamento à Comissão Disciplinar, ou até suspensão ou perda do benefício da Residência Estudantil (em casos mais graves).

Os documentos contabilizados na Tabela 1 foram registrados pelo DAE, sendo que grande parte foi encaminhada para avaliação da Comissão Disciplinar. Tais registros nos mostram um interessante retrato em que nos chama a atenção casos como a intimidação/*bullying* e ofensas entre estudantes (violência *na* escola); e casos de depreciação do patrimônio público (violência *contra* a escola).

Esses registros são necessários para o adequado mapeamento das situações de violência escolar, e seu enfrentamento para a construção de uma convivência que surge da conflitividade não violenta.

Na Tabela 1 não estão evidenciados os casos de violência *da* escola, pois esses casos muitas vezes são difíceis de serem identificados pelas próprias dinâmicas do poder institucional; quando são identificadas, não ocorrem de maneira formalizada ou são conduzidas em outras instâncias mais específicas (encaminhadas pelo DAE quando os estudantes solicitam apoio para relatar uma situação em que sentem seus direitos afetados).

Na prática diária do DAE, quando estudantes mencionam que gostariam de ser mais escutados, isso costuma motivar a reflexão conjunta dos profissionais envolvidos nas atividades de gestão dos conflitos. Para o cultivo da não violência no ambiente escolar, esse processo de avaliação da prática institucional deve ser feito constantemente para identificar o que pode ser trabalhado na relação com os estudantes.

A aceitação da existência do conflito como inerente às relações humanas é essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas para lidar com ele (VINYAMATA, 2005). Enxergar o conflito como algo a ser evitado a todo custo pode ser uma postura perigosa, sobretudo quando falamos em um contexto no qual existem dinâmicas intensas e rígidas de poder como é a escola. Tal posicionamento pode inibir a comunicação entre estudantes e equipe de educadores, impedindo que divergências sejam exteriorizadas e dialogadas.

Tal perspectiva de constante busca para identificar os possíveis conflitos que merecem a atenção da comunidade escolar abre as portas para a constituição de uma *conflitividade escolar não violenta*. Quando, diante de um conflito, os sujeitos conseguem enxergá-lo, aceitar a

presença do impasse e desenvolver soluções – sejam elas entre si ou com auxílio de um ou mais agentes mediadores – que não passam pela violência, o que temos é um processo de formação para a convivência positiva na comunidade escolar.

Cabe considerarmos que, apesar de alguns casos de violência na escola eclodirem de tempos em tempos, necessitando de intervenções mais diretas (como envolvimento da Comissão Disciplinar e convocação das famílias), uma boa parte dos conflitos interpessoais entre os adolescentes costuma ser elaborada de forma não violenta. Dificilmente esses casos costumam chegar a ser acompanhados por algum profissional da instituição. Constituem uma forma de convivência positiva, que fortalece os laços entre os estudantes.

Nas entrevistas de pesquisa e na observação de atividades de conversa em momentos diversos do cotidiano escolar, escutei relatos discentes sobre como a experiência de estudar no *Campus Sertão* gera um processo de autoconhecimento e amadurecimento significativos na vida desses estudantes. Em especial entre os estudantes residentes, acostumados desde cedo aos desafios que surgem ao terem de gerenciar suas vidas escolares sem o contato diário direto com a família, a necessidade de construção de um senso de autonomia e responsabilidade costuma se manifestar cotidianamente. Para além da formação da sala de aula, a formação para a convivência é evidente no IFRS *Campus Sertão*.

Conforme Jares (2008, p. 14):

Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes pólos, que marcam o tipo de convivência, estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum significa ameaça à convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade.

O processo educativo é um processo solidário. Jares (2008, p. 33) afirma que “para serem plenas, a socialização e a aprendizagem

da convivência requerem solidariedade, porque não há forma de conviver sem compartilhar, sem o cuidado, sem a entrega dos demais”. A solidariedade é um canal fundamental a ser cultivado pela escola, no desenvolvimento de redes interpessoais de apoio e cuidado mútuos.

Para se integrar plenamente no IFRS – *Campus Sertão* –, longe do convívio familiar diário, durante um período de vida tão determinante quanto a adolescência, os estudantes precisam desenvolver uma rede de solidariedade forte e bem estruturada, o que passa pela gestão de seus conflitos e pelas manifestações de afetividade comunitária.

Essa rede solidária é constantemente evocada na fala dos estudantes. Termos como “parceria” e “somos como uma família” são frequentemente utilizados como forma de reconhecimento da afetividade construída ao longo de suas trajetórias na instituição. Um desafio, porém, é cultivar a reflexão sobre o que vem a ser a solidariedade real – de apoio e cuidado mútuos – de possíveis silenciamentos e convivência com práticas de violência – por exemplo, em casos em que a “parceria” é evocada como forma de aceitação de situações nocivas à comunidade escolar, como o *bullying*. O DAE faz um trabalho de escuta e conversa sobre a importância de os estudantes passarem a discernir entre essas duas situações, e como a solidariedade de cuidado não pode ser confundida com a adesão a situações que geram sofrimento a alguém.

Retornando à Tabela 1, trago aqui como exemplificação um caso em que é perceptível a mudança da conflitividade violenta para a não violenta. As “ofensas entre estudantes de cursos diferentes” ocorriam de forma mais evidente no momento em que o curso TMSI foi implantado. Como reação à entrada de um curso novo diante do espaço hegemônico do curso TAG, houve aqueles estudantes que acolheram os novos alunos, porém também houve movimentos de distanciamento e desconfiança (SILVA, 2017). Registros de violência escolar também foram realizados referentes a essa questão da diferença entre dois cursos. Porém, em um comparativo com o que observei em minha pesquisa entre 2016 e 2017, com a prática profissional de momentos mais recentes, foi perceptível que depois de diversas situações de mediação ou interação entre alunos

de ambos os cursos foram saudáveis e resultaram em uma diminuição nesses conflitos violentos e no estabelecimento de processos de convivência mais positiva.

Pensar na convivência cotidiana é uma tarefa muito importante a ser adotada pelas escolas. Essa é uma realidade que está em eterna construção coletiva. Como colocam Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 231), a prevenção de fenômenos como a evasão, a retenção e o desencanto com o saber passa pela reflexão do cotidiano, especialmente dos fenômenos de micropolítica das relações escolares, “que passa por subjetividades, frustrações e, principalmente, consciências possíveis, capacidade de criticar e de mobilizar vontades, já que tais críticas se traduzem como conhecimento e despertam ou amortecem uma cidadania ativa”.

A formação socioemocional no ambiente escolar ocorre tanto de maneira direta, por meio de conteúdos formais sobre cidadania e comportamento, quanto de forma indireta, pelas situações de convivência cotidiana proporcionadas pela instituição.

É necessário olhar também às questões que envolvem marcadores e vulnerabilidades sociais importantes, ao falarmos de uma instituição pública. Além do trabalho desenvolvido pelo DAE, é importante também destacar o trabalho dos Núcleos de Ações Afirmativas nesse cenário, pois se mostram muito relevantes na perspectiva da educação em direitos humanos e da construção de espaços dialógicos. No *Campus Sertão*, existem três Núcleos desenvolvendo tais ações:

- Napne – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: tem como foco promover a educação inclusiva e acompanhar o processo de inclusão de estudantes com diagnóstico de transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação ou deficiências físicas e intelectuais;
- Neabi – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas: se dedica ao combate ao racismo e ao acompanhamento do processo inclusivo de estudantes afrodescendentes e/ou oriundos de comunidades indígenas e quilombolas;

- Neps - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade: atua para promover a igualdade de gênero, o combate à homofobia/transfobia e a inclusão de estudantes LGBTQ+ no *campus*.

O papel dos núcleos na promoção de atividades que fomentem a reflexão acerca dos processos de inclusão, respeito e diálogo na comunidade acadêmica mostra-se também essencial na construção de uma convivência escolar saudável. Tais ações colaboram na construção de uma conflitividade não violenta (ou seja, na prevenção e intervenção de violências na escola) pautada no cultivo dos direitos humanos, principalmente na medida em que envolve o convite para uma compreensão empática das dificuldades vivenciadas por pessoas que necessitam das ações afirmativas e que passam por violências como o preconceito e a discriminação.

O IFRS *Campus* Sertão tem uma experiência rica na gestão das conflitividades, sendo que essa trajetória auxilia no desenho de futuras melhorias e avanços. Neste capítulo, procurei brevemente abordar algumas dessas percepções e experiências, que estão em constante processo de resignificação. A cada ano letivo, novas experiências, progressos e aprendizados são conquistados, ao mesmo tempo que novas demandas surgem.

A construção de uma formação cidadã passa pelo entendimento e a aceitação do conflito, bem como a criação de espaços para trabalhá-los com as lentes da não violência, da disciplina restaurativa e da relevância do olhar institucional sobre a convivência.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Julio J. **Juventudes na escola sentidos e buscas:** por que frequentam? Brasília-DF: MEC, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas.** Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012.

AMSTUTZ, Lorraine S.; MULLET, Judy H. **Disciplina restaurativa para escolas:** responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. São Paulo: Palas Athena, 2012.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez 2002. Disponível em: <http://scielo.br>. Acesso em: 20 setembro 2016.

IFRS – CAMPUS SERTÃO. **Regulamento de conduta para estudantes residentes e semirresidentes do IFRS – Campus Sertão.** Aprovado pela Resolução nº 141/2019, de 13 de março de 2019, do Conselho de *Campus* do IFRS – *Campus* Sertão. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MULLER, Jean-Marie. **Não violência na educação.** 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2017.

PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. *In:* LA TAILLE, Y. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PRIOTTO, Elis P. **Violência escolar:** políticas públicas e práticas educativas. Dissertação de mestrado. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br>. Acesso: 9 ago. 2020.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-violenta.** São Paulo: Editora Ágora, 2006.

SILVA, Gabriele Albuquerque. **Políticas educacionais, conflitividade e convivência escolar entre adolescentes:** intervenções político-pedagógicas no IFRS-*Campus* Sertão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo – RS, 2017. Disponível em: <https://tede.upf.br>. Acesso: 11 ago. 2020.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA VOZ DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Vanessa Carla Neckel³³

No Brasil, a assistência estudantil é um tema atual no âmbito das políticas de ações afirmativas na atenção aos estudantes do ensino superior e profissional. Constitui-se, assim, num mecanismo de inclusão social para atender necessidades dos estudantes em face ao acesso à vida acadêmica. Nas últimas duas décadas, acontecimentos e movimentos sociopolíticos, envolvendo principalmente a organização estudantil, “forçam” governos brasileiros a criarem e implementarem ações nesse sentido.

Araujo (2011, p. 287) afirma que, na atualidade brasileira, “[...] o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos.” Uma vez universalizada e democratizada, a educação deverá implementar medidas para que o acesso, a permanência e o êxito do desempenho acadêmico sejam assegurados.

A assistência estudantil como política pública vincula-se à educação básica [ensino técnico-profissional] e superior [graduação], regulamentada pelo Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). A finalidade desse Programa está em ampliar as condições de permanência do estudante na educação pública.

³³ Assistente social, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*. Bacharel em Serviço Social pela Unochapecó, especialista em Gestão e Atenção Hospitalar do Sistema Público de Saúde – modalidade Residência Multiprofissional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais pela Unochapecó.

As ações voltadas à assistência estudantil via esse Programa devem ser desenvolvidas em áreas específicas: “moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” (BRASIL, 2010). Seus objetivos buscam a democratização da permanência dos jovens na educação, minimização dos efeitos das desigualdades sociais para a permanência nos estudos, o que, em síntese, promove a inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

De acordo com Nascimento (2014, p. 88), a assistência estudantil “[...] integra um conjunto de ações com a finalidade de contribuir para o provimento das condições (materiais e imateriais) necessárias à permanência dos estudantes nas instituições educacionais.” A finalidade desse programa está em

[...] prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrículas. (VASCONCELOS, 2010, p. 399-400).

Além das universidades federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se incluem no Pnaes, devendo ser “considerado suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010). Dessa maneira, esses Institutos desde 2010 passam a se organizar para executar as ações do Pnaes.

No caso dos 17 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a assistência estudantil segue normas estabelecidas pela Política de Assistência Estudantil (PAE) do próprio Instituto, por meio da Resolução n.º 86 de 3 de dezembro de 2013, definida em seu art. 1.º como o

[...] conjunto de princípios e diretrizes que estabelecem a organização, as competências e o modo

de funcionamento dos diferentes órgãos da Assistência Estudantil para a implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7234/2010), com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, 2013, s.p.).

As ações da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFRS são organizadas em duas linhas de atenção: (1) Ações de caráter universal; (2) Programa de Benefícios. O Programa de Benefícios compõe a Política de Assistência Estudantil do IFRS, envolve ações de iniciativas voltadas à equidade de oportunidades e à melhoria das condições socioeconômicas. O público específico dessas ações são os estudantes que preenchem os seguintes critérios: vulnerabilidade socioeconômica; egressos de escola pública; com renda per capita inferior ou igual a um salário mínimo e meio. Tem por finalidade subsidiar as despesas dos estudantes beneficiários com auxílios, no sentido de ampliar suas condições de permanência e de êxito acadêmico, bem como reduzir os índices de retenção e de evasão escolar. Atualmente, no âmbito do IFRS, são ofertadas duas modalidades de auxílio no Programa de Benefícios: o auxílio permanência e o auxílio moradia.

As informações junto aos estudantes atendidos pelo Programa de Benefícios foram obtidas por meio da aplicação de questionário com perguntas abertas e da realização de grupo focal. Dos 73 estudantes que receberam o questionário, obtiveram-se 51 respostas, correspondendo a 69,86% do universo. Os estudantes que responderam o questionário foram identificados pela sigla EB e respectivo número como respondente. Os estudantes que participaram do grupo focal estão identificados pela expressão: “Beneficiário A; Beneficiário B; Beneficiário C; e Beneficiário D”.

Como estratégia de investigação, utilizou-se do estudo de caso de modo a aprofundar o objeto delimitado, permitindo ampliar e detalhar conhecimentos específicos acerca dessa temática de discussão. Seu caráter qualitativo está traduzido pelas análises interpretativas. O lócus

de realização deste estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão* – e os sujeitos que dele participaram foram os estudantes atendidos pelo Programa de Benefícios, nos anos de 2014, 2015 e 2016, ininterruptamente.

Com o objetivo de identificar as contribuições e os desafios do Programa de Benefícios do IFRS – *Campus Sertão* –, em operacionalização desde 2014. Este capítulo sistematiza resultados e discussão³⁴, abordando questões relacionadas ao apoio à permanência e suas contribuições na vida dos estudantes e suas famílias e aos desafios inerentes ao seu funcionamento.

O apoio à permanência e suas contribuições

A permanência, para Reis e Tenório (2009, p. 52), é sinônimo de “permanecer”, “[...] palavra que vem do latim *permanescere* e significa conservar, continuar, perseverar, insistir. O substantivo permanência, por sua vez, deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer, significa, portanto, perseverança, constância, continuidade.” Santos (2009) traz uma concepção de “permanência” como duração e transformação, ou seja, o ato de durar no tempo (horas, dias, semestres, anos) e, sobretudo, a possibilidade de transformação, espaço de troca e construção de saberes. A autora entende a permanência na universidade em dois tipos:

[...] uma permanência associada às condições materiais de existência [...], denominada por nós de **Permanência Material** e outra ligada às condições simbólicas de existência [...], a **Permanência Simbólica**. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele. (SANTOS, 2009, p. 70, grifo nosso).

Na lógica dessa autora, pode-se sintetizar, com base nas respostas dos estudantes, que o Programa de Benefícios tem apoiado a

³⁴ Trata-se de um estudo que integra a dissertação intitulada “O Programa de Benefício na Assistência Estudantil: a percepção de seus beneficiários sobre os alcances e limites”, defendida em 2017, vinculada ao Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

permanência material, ao possibilitar a cobertura e o pagamento de despesas relacionadas à vida e às necessidades estudantis: “[...] supre as necessidades de moradia e contas relacionadas à luz, água e internet [...]” (EB 38); “[...] no pagamento dos custos do aluguel, alimentação para minha permanência [...]” (EB 4).

A permanência engloba um atendimento multidimensional das necessidades estudantis, desde o apoio financeiro para alimentação, transporte, aquisição de materiais acadêmicos até o acompanhamento de saúde, psicológica e pedagógica. Essas necessidades, muito mais que serem atendidas de modo pontual, requerem atenção integral e permanente para fortalecer a trajetória acadêmica dos estudantes desde o ingresso até a conclusão dos cursos (REIS; TENÓRIO, 2009).

Dos 51 estudantes que responderam o questionário, 43 deles atribuem ao Programa de Benefícios a sua permanência no Instituto. Novamente, EB 51 reforça, sobre essa atribuição: “[...] vou resumir em palavras o Programa de Benefícios: igualdade social, ajuda, integração do beneficiário com o meio em que ele está, com outras pessoas, com tudo [...]”. Esse registro indica que o Programa tem apoiado a convivência dos estudantes no meio acadêmico e na comunidade na qual se insere, contribuindo para “ampliar as condições de permanência e êxito acadêmico” e fortalecer relações.

Algumas respostas afirmam essa perspectiva: “Sem este auxílio eu não estaria conseguindo permanecer na graduação, pois minha família passa por dificuldades financeiras, e não conseguiria me manter sem ajuda.” (EB 19); “Garante minha continuidade no IF.” (EB 42).

Sobre isso ainda, os estudantes registram que, tão importante quanto o acesso por meio das cotas, há que se dar maior atenção à permanência, pois se torna sempre a “próxima batalha” após ingressar nos cursos. “[...] não basta facilitar a entrada pelo sistema de cotas [...]. Uma questão tão grande quanto ou maior que é o permanecer por cinco anos. Não é um ano [...] de ajuste financeiro. São cinco anos.” (Beneficiário D – Grupo Focal).

Zago (2006) reflete que não basta ter acesso ao ensino superior, ou seja, a preocupação dos estudantes vai além da chamada “escolha” do curso. Nessa linha de reflexão, Souza (2009, p. 114) afirma:

[...] permanência na IES pública não se restringe à matrícula, mas às condições econômicas para arcar com as despesas mínimas exigidas para cursar o ensino superior, não basta garantir o acesso, é necessário propiciar também a permanência. Pode-se afirmar que o acesso somente se efetivará se um conjunto de ações favorecerem a permanência dos alunos e garantirem o término de seu curso

Além da sua importância para a continuidade dos estudos, nas respostas dos estudantes EB 37 e EB 47, o Programa tem reflexos em suas famílias: “[...] é importante porque assim consigo me manter melhor na escola e minha família não sofre muito para me dar dinheiro e me manter.” (EB 47); “[...] vem da necessidade de permanecer estudando. Sem ele, já teria evadido do curso, pois a família bancar 100% das despesas seria impossível.” (EB 37). Os apontamentos desses estudantes deixam claro o reconhecimento do apoio que o Programa de Benefícios vem mantendo para inibir a retenção e evasão acadêmica, conforme pretendido no Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010).

Sobre o valor recebido em razão dos auxílios concedidos pelo Programa de Benefícios, dos 51 respondentes, 26 afirmam que atendem parcialmente suas necessidades básicas estudantis (moradia, alimentação e transporte) e os demais 24 afirmam ser insuficientes, ou seja, não atender essas necessidades de modo satisfatório. Os relatos dos estudantes que participaram do grupo focal apontam elementos sobre essa parcialidade: “Então, sempre ajudou muito na permanência mesmo no curso. Ele pode não pagar tudo, e sobrar, mas ele com certeza ele auxilia um monte em todos os quesitos. E, é certa tranquilidade” (Beneficiário A – Grupo Focal).

Os estudantes visualizam os auxílios concedidos pelo Programa de Benefícios como “uma ajuda”, “uma contribuição desde o ingresso”, “uma forma de manutenção da vida acadêmica, possibilitando certa tranquilidade” e “atendendo quem não tem recursos econômicos”. Tudo

isso é visto como um direito que lhes é devido – uma obrigação do Estado e não um favor, conforme afirma o Beneficiário A participante do grupo focal: “É um direito. É um direito. Porque é uma forma de compensar os impostos caríssimos que nossos pais pagam e toda a sociedade paga. Então eu acredito que seja direito”.

A maioria dos estudantes explicita que esses auxílios concedidos pelo Programa não cobrem todas as necessidades acadêmicas, apenas parte delas. Os auxílios não se configuram num benefício completo e continuado para cobrir as despesas, o que implica em depender da complementação financeira da família ou do próprio trabalho remunerado que eles mantêm.

Nascimento (2012) posiciona que as necessidades estudantis não podem ser resumidas somente sob o ponto de vista “da sobrevivência”. É preciso incorporar as reais necessidades dos estudantes, ultrapassando o histórico tripé da Assistência estudantil: Bolsa Permanência, Restaurante Universitário e Casa de Estudantes. Assim, enfatiza a necessidade de teorizar sobre o conceito de necessidade, a partir de uma perspectiva crítica da realidade.

A construção crítica do conceito de necessidades permite que o desenho das necessidades dos estudantes tome como ponto de partida a condição social, e a realidade social na qual esses estudantes estão inseridos. Um primeiro passo a ser dado é a implementação de projetos de avaliação direcionados a captar as reais demandas dos estudantes/usuários da assistência estudantil. Nesse sentido, o resgate de um conceito crítico de necessidades nos permite visualizar as necessidades estudantis nas suas mais variadas dimensões (social, biológica, física etc). (NASCIMENTO, 2012, p. 154).

Não basta fornecer tão somente “teto” ou “comida”, acreditando que o repasse financeiro no valor aproximado de R\$ 400,00 ao mês possa garantir integralmente a permanência dos estudantes nos ensinos técnicos e superiores, tampouco suprir as necessidades estudantis. Oliveira e Vargas (2012) apontam que a assistência estudantil deve levar em consideração

a complexidade do ser humano, que na condição de “ser social” acumula direitos e uma gama de necessidades com vistas a uma vida digna que reúne moradia, alimentação, saúde, lazer, cultura, educação, entre outros. Ao agir nessa perspectiva, integrando ações, torna-se

[...] possível que a assistência estudantil se firme, não só como uma política pública de permanência, mas também de formação completa dos estudantes. A elaboração de projetos em áreas que abrangem não só questões acadêmicas propriamente, mas também aspectos da realidade vivida pelos alunos tornam-se fundamentais para garantir uma formação plena e de qualidade. (OLIVEIRA; VARGAS, 2012, p. 132).

De acordo com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) (2012, p. 64), ao considerar a complexidade das necessidades reais vivenciadas pelos seres humanos em seus modos de vida, a Política de Assistência Estudantil no contexto do ensino superior

[...] não pode atender apenas às necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte. Por isso, a perspectiva de formação ampliada dos estudantes deve possibilitar o desenvolvimento de ações, prioritariamente para estudantes de baixa condição socioeconômica, e também de caráter universal por meio de Programas e Projetos de Atenção à Saúde Física e Mental; Incentivo à Formação de Cidadania e à Cultura; Esporte e Lazer; Acessibilidade, Inclusão Digital, Ensino de Línguas Estrangeiras e Apoio Pedagógico visando a redução das reprovações e evasão escolar. Todas essas ações devem fazer parte da Assistência Estudantil no contexto universitário, a fim de colaborar com a formação ampliada dos estudantes, no despertar da consciência crítica e cidadã, para além da sua formação técnica e profissional. (FONAPRACE, 2012, p. 64).

A contribuição do Programa de Benefícios, como uma ação da Assistência Estudantil para atender as necessidades dos estudantes, concentra-se em questões historicamente estabelecidas como básicas: alimentação, aluguel e transporte. Conforme destacam EB 6, EB 15. “Me ajuda na compra

de alimentos e no transporte e em materiais como xerox e na compra de alguns livros acadêmicos” (EB 6). “O programa auxilia nos custos básicos que tenho, principalmente para moradia, que é o maior custo e a maior preocupação quando se sai de perto do núcleo familiar” (EB15).

Além disso, o Programa de Benefícios tem contribuído no seguinte sentido: cursar a graduação ou curso técnico para 41 deles (82%); não precisar trabalhar e dispor de mais tempo para se dedicar aos estudos para 21 deles (42%); apoiar as despesas/gastos familiares para quatro deles (28%).

A representação do auxílio concedido pelo Programa de Benefícios no apoio familiar é declarada positivamente pelos estudantes na proporção de 76%, 38 deles e negativamente na proporção de 24%, 12 deles.

Os estudantes enfatizam certa preocupação em não comprometer o orçamento familiar com sua permanência no ensino, podendo ter maior dedicação aos estudos. Além disso, atribuem aos auxílios concedidos pelo Programa um sentimento de “tranquilidade” e de “folga”, para enfrentar as condições exigidas pela permanência no Instituto, “sem precisar sacrificar ninguém da família para estudar” e “não ter que depender totalmente da renda familiar”. A Beneficiária B, participante do grupo focal, afirma a respeito.

Vou dar o exemplo da minha família: a minha mãe, ela trabalha como diarista. Então, para ela é uma tranquilidade. Se eu não tivesse esse auxílio, ela ia ter que trabalhar muito mais [...] e a saúde dela não é lá essas coisas. Então, tanto para ela quanto para mim significou uma tranquilidade. [...] a gente, por ter um curso integral, não tem como trabalhar. Então, isso impacta bastante. (Beneficiária B – Grupo Focal).

A partir desses registros, compreende-se que os auxílios concedidos via Programa de Benefícios subsidiam de modo indireto as famílias dos estudantes beneficiários, levando em conta que contribuem para a permanência dos estudantes no Instituto, liberando-as de assumir exclusivamente os gastos de seus filhos e filhas para permanecerem no ensino superior ou profissional.

Esse aspecto identificado na pesquisa de campo se aproxima das afirmações de Oliveira e Oliveira (2015) ao destacarem o significado que o auxílio financeiro do Programa tem para os estudantes: “eles atribuem à bolsa a sensação de tranquilidade que possuem, pois não teriam ‘cabeça’ para estudarem, por conta da preocupação de se tornarem mais uma ‘despesa’ a comprometer os poucos recursos de seu grupo familiar” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 210).

O programa de benefício não soluciona todos os problemas. Mas ele ajuda me manter, se manter dentro de um quadro social. A pessoa começa a ter o mínimo de condição de conviver com outras através desse pequeno valor. Ou seja, de uma maneira ou de outra, faz com que a pessoa permaneça aqui dentro. Ou seja, te dá oportunidade. Não adianta dar escola para os alunos e não dar o suporte. (Beneficiário D – Grupo Focal).

Santos (2012) argumenta que a assistência estudantil extrapola os muros institucionais, interferindo na dinâmica familiar, ou seja, aliviando as despesas financeiras da família e produzindo um sentimento de pertencimento, ao contribuir para a permanência dos estudantes no ensino. Prioritariamente, o Programa de Benefícios garante ao estudante a “permanência material” e, ao permitir tal permanência, contribui para a construção do que se pode considerar como sendo a “permanência simbólica”.

Desafios ao seu funcionamento

De um lado, os estudantes beneficiários reconhecem a relevância do Programa de Benefícios, por meio do apoio à permanência no ensino superior e profissional. De outro, identificam as principais limitações na sua operacionalização, levando em consideração as pautas que precisam ser valorizadas durante sua gestão no âmbito do IFRS – *Campus Sertão* –, sendo: (1) aumento do valor dos auxílios; (2) maior agilidade na homologação/divulgação dos resultados; (3) realização do pagamento no início do ano; (4) ampliação de servidores para atuarem no Programa.

Oliveira e Vargas (2012, p. 132) apontam que a assistência estudantil incide na redução das taxas de evasão escolar. Ainda, que é preciso reconhecer as demandas estudantis no âmbito da assistência estudantil,

[...] perpassando ações nas esferas indicadas pelo PNAES é um desafio que se impõe às nossas universidades, especialmente se levarmos **em conta os quadros técnicos disponíveis para tal tarefa e os limites orçamentários** destinados a esta política social. Estes fatores incidem como limitadores das ações de assistência aos estudantes, reduzindo a política à concessão de bolsas/auxílios financeiros, cujos **valores em geral são insatisfatórios e a quantidade de benefícios disponibilizados está aquém da demanda.** (grifo nosso).

Outras limitações relacionadas à implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) são reveladas no estudo de Jesus (2016) ao apontar sobre a falta de informatização, a burocracia e os atrasos dos pagamentos como fragilidades na operacionalização do Programa. Salienta que “o não atendimento, em tempo hábil, dos alunos que se encontram nessa situação pode contribuir para sua evasão no período, tendo em vista aqueles não terem acesso a benefícios básicos como alimentação e transporte” (JESUS, 2016, p. 93). Nesse sentido, EB 10 expressa sentimentos de “incerteza” e “preocupação” em razão do “tempo de espera para o recebimento e a incerteza que isso gera entre os beneficiários para planejar o restante do ano”.

Em contraponto a essas limitações, o Beneficiário A que participou do Grupo Focal destaca duas alterações que ele considerou como positiva no Programa de Benefícios nos anos de 2016 e 2017: a classificação por Grupos – situações/vulnerabilidade e a renovação do auxílio.

Achei que ficou bom esse sistema, já quem estava, renovou. A regulação foi um processo bom, simplificou para quem já participava do programa há mais tempo. Então, diminuiu a burocracia por um lado, sem perder a qualidade do processo, digamos assim. Ele ficou mais ágil, ficou melhor, ficou mais justo. E a divisão por moradia e por

permanência também ficou, acredito que ficou bom. (Beneficiário A).

Na opinião de 12 estudantes que responderam aos questionários, a renovação dos auxílios concedidos pelo Programa de Benefícios é vista como um avanço, indicando sua desburocratização. Essa renovação, uma vez mantidas as condições socioeconômicas familiares dos estudantes beneficiários, ocorre de um ano para outro, via editais. Desse modo, os estudantes ficam atentos ao processo de “análise socioeconômica”, compreendendo que vai além da mensuração do rendimento familiar, ao considerar outros aspectos que são particulares e, muitas vezes, desencadeiam situações de vulnerabilidades.

[...] tem muita gente que não é só questão da renda, mas vivem também uma questão de vulnerabilidade, pais separados, a comunidade que vive não tem condições de saúde. Na primeira seleção que eu participei não era levado em consideração isso. Era só a questão do salário, respondia lá um questionário, mas nada muito aprofundado. Então, evoluiu bastante. Achei interessante essa classificação de vulnerabilidades. [...] tem gente que às vezes não ganhava pela questão da renda, mas estava passando por muito mais dificuldade do que o outro. Tanto pela questão emocional, pelo convívio familiar. Então, acho que isso foi uma evolução assim, a meu ver do ano de 2013 até agora. (Beneficiário B – Grupo Focal).

A classificação por Grupos – situações/vulnerabilidades socioeconômicas – e as particularidades das famílias dos estudantes têm sido bem vistas e atendem aos critérios tanto do Pnaes quanto do Programa de Benefícios: “desde que foi implantado o novo sistema, melhorou muito. [...] pelo menos diminuiu a desigualdade [entre os beneficiários]” (Beneficiário A – Grupo Focal).

Eu acho que ele já melhorou bastante em questão de levar em consideração que a gente que é a maioria das pessoas que estuda aqui, é de famílias de agricultores. Importante que aqui da nossa instituição se leva em conta a particularidade, os casos diferentes.

Tudo vem de uma demanda diferenciada, acho que isso já foi uma questão que melhorou e pode ser ainda mais aprimorado. (Beneficiário C – Grupo Focal).

A renda oriunda da agricultura é obtida, na maioria das vezes, uma vez por ano, dependendo do resultado da safra anterior, das intempéries climáticas, das oscilações dos preços dos alimentos, da necessidade de financiamentos de matérias-primas. O fato de não ter uma renda familiar fixa mensal e estável no ano gera uma maior preocupação dos estudantes e de suas famílias em assegurar o auxílio do Programa, visando à permanência no IFRS – *Campus Sertão*.

Assim, valoriza-se o estudo socioeconômico realizado pelos assistentes sociais, por ser “[...] uma competência profissional dada à formação específica de leitura da realidade, de intercorrelação entre o sujeito e as estruturas sociais e da necessidade de prover respostas via políticas públicas e sociais” (SANTOS; MARAFON, 2016, p. 419).

Outra alteração identificada como positiva por um dos estudantes diz respeito à divulgação do Programa de Benefícios na abrangência do Instituto, ao afirmar que traz “clareza na divulgação do processo e seus problemas”, destacando como um avanço, “[...] a reunião com os beneficiários para explicar as alterações no Programa e sobre o andamento do mesmo no ano” (EB 15).

Os estudantes participantes do grupo focal reforçam a importância das reuniões de divulgação ou das reuniões com os beneficiários, como mecanismo de participação e democratização da gestão do Programa: “[...] a partir do momento que vocês começaram a fazer aquelas reuniões para explicar, melhorou bastante. [...] o pessoal, fica mais tranquilo como o fato de saber como funciona (Beneficiário C – Grupo Focal)”.

A informação concreta possibilita ao estudante certa tranquilidade dos tramites internos, bem como a transparência pública das informações, sejam elas de caráter financeiro ou de análise socioeconômica. Reforça-se a importância do estudante em fazer parte da gestão do Programa de Benefício, de modo a estar permanentemente informado sobre questões inerentes, de participar nas reuniões e na busca da solução de “situações problema”, decorrentes do seu funcionamento.

Nesse sentido, Oliveira e Vargas (2012, p. 132) salientam que além de público da assistência estudantil, os estudantes devem contribuir efetivamente em planejamento e elaborações de ações, tornando-se “propositores de novas alternativas em assistência estudantil”. A fim de garantir essa participação dos estudantes, em 2016 foi instituída no IFRS – *Campus Sertão* – a Comissão de Assistência Estudantil.

Considerando a finalidade do Programa de Benefício, que é de subsidiar as despesas dos estudantes beneficiados com auxílios, e como isso dar condições favoráveis de permanência e desempenho acadêmico, o seu funcionamento é avaliado pelos estudantes beneficiários no IFRS – *Campus Sertão* – como aquele que atende significativamente suas necessidades vinculadas à permanência material. Entretanto as limitações indicam desafios ao seu funcionamento.

Considerações

A atenção à assistência estudantil no Brasil a partir dos anos 2000, conduzida pelas ações governamentais sob a forma de planos e programas, revela o papel importante desempenhado pelo Estado. Ao mesmo tempo, indica desafios a serem enfrentados a fim de efetivar a democratização da educação superior e implementar novas políticas educacionais, visando ao assecuramento do acesso e da permanência de estudantes no ensino superior e profissional.

Considera-se a importância da assistência estudantil como área de intervenção governamental, e, ao mesmo tempo, como mecanismo de inclusão socioeducacional, uma vez que, vinculada à educação como “direito maior” dos cidadãos, promove processos de transformação social e emancipatórios. Por essa razão, a assistência estudantil necessita ser amplamente debatida no âmbito das Universidades e dos Institutos Federais, envolvendo amplamente os estudantes em sua organização e movimentos, suas famílias, profissionais e gestores responsáveis pelas ações nessa direção.

A implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil marcou a educação pública brasileira, pois, aliado ao direito de acesso

no ensino superior e profissional, afirma o direito à permanência dos estudantes na perspectiva da inclusão social.

A assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul se concretizou por meio da Política de Assistência Estudantil, sendo desenvolvida por diferentes linhas de atenção, como: Ações de Caráter Universal e o Programa de Benefícios. Na realidade do *Campus Sertão* o estudo ora finalizado explicita elementos importantes para compreender sobre aspectos que revelam as contribuições geradas pelo Programa de Benefícios, diretamente aos estudantes e indiretamente às suas famílias.

O referido Programa é analisado pelos estudantes como aquele que atende satisfatoriamente suas necessidades vinculadas à permanência material, de modo a oportunizar as condições de permanência no ensino. Essa permanência material é traduzida pelo pagamento das despesas relacionadas à alimentação, ao aluguel e ao transporte. Desse modo, considera-se que o valor dos auxílios supre parcialmente as necessidades que podem ser denominadas como sendo as de “sobrevivência imediata” dos estudantes.

Aspectos como a renovação do auxílio concedido, a divulgação, os estudos socioeconômicos e a garantia do sigilo profissional são valorizados pelos estudantes beneficiários. Entretanto indicam a necessidade de reivindicar aumento de valor dos auxílios; uma maior agilidade na homologação/divulgação dos resultados, uma sistemática de pagamento no início de cada ano e a ampliação de servidores para atuarem no Programa, perfazendo desafios a serem enfrentados pelo Programa de Benefícios em funcionamento no IFRS – *Campus Sertão*.

Esses aspectos exigem ser debatidos e problematizados pelo conjunto dos trabalhadores na gestão do referido Programa e pelos estudantes envolvidos, visando ao aprimoramento das pautas de luta por uma assistência estudantil universal e integralizadora.

Nesse sentido, este estudo potencializa o debate sobre assistência estudantil [ainda incipiente] no âmbito dos Institutos Federais, nesse caso no IFRS – *Campus Sertão* –, com foco no Programa de Benefícios. Ainda, reúne, pela voz dos estudantes beneficiários, elementos importantes que

identificam suas contribuições e desafios, sendo compreendidos nas “entrelinhas” de um movimento real vivido por eles próprios e pelas suas famílias.

Referências

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**. [online], n. 39, p. 279-292, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

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, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5.

COUTO, Berenice. Assistência Social em debate: direito ou assistencialização. *In: Seminário Nacional – O trabalho do/a Assistente Social no Suas*. 2011, Brasília. **Anais [...] Brasília: CFESS**, 2011. p. 32-64.

FONAPRACE. O FONAPRACE e a política de assistência estudantil em 2012: quem somos, onde chegamos e o que queremos. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. [S.l.], 2012, p.62-75.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 86 de 03 de dezembro de 2013**. Política de Assistência Estudantil do IFRS. Bento Gonçalves, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa PROEN nº 005, de 05 de novembro de 2015**. Normatiza o Programa de Benefícios da Assistência Estudantil dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e Revoga a Instrução Normativa PROEN nº 007 de 07 de novembro de 2014. Bento Gonçalves, 2015.

JESUS, Jaqueline Alves de. **Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação**: um estudo da metodologia de implementação do IFNMG. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil consentida: na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, v. 23, n. 53, p. 88-103, 2014. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1194016701.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. **Revista Comemorativa 25 anos: Histórias, memórias e múltiplos olhares**. [S.l.], 2012, p.147-157.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1299/444>. Acesso em: 10 dez. 2016.

OLIVEIRA, Simone Barros de; VARGAS, Melissa Welter. A assistência estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. **Revista 25 Anos do FONAPRACE**. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. [S.l.], 2012, p.127-134. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/Revista%20Fonaprace%2025%20Anos.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos Antônio (org.). **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 47-66.

SANTOS Claudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Moscon. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 408-422, ago./dez. 2016.

SANTOS, Dyane Britos Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negro no ensino superior como política de ação afirmativas**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Gênesis Feliciano dos. **Os impactos da Política de Assistência Estudantil sobre a população feminina assistida pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP)**. Ouro Preto: UFOP, 2012. Disponível em: <http://www.amde.ufop.br/tccs/Lafaiete/Lafaiete%20-%20Genesis%20Feliciano.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

SILVA, Juliana Fernanda da Silva. **Serviço Social e Educação em perspectiva: uma análise da implementação do Programa de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2015. XX f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015.

SOUZA, Débora Juliana Nepomuceno. **Política de Educação Superior e os Programas de Permanência para Universidades Públicas: um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2003 a 2010**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

DESCOLONIZAR PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – UM PASSO NECESSÁRIO

Vanda Aparecida Fávero Pino³⁵

Inicialmente eu disse que não iria escrever este capítulo. Achei importante e empolgante a ideia de que nós mulheres do *Campus* Sertão pudéssemos escrever um livro nosso, a partir dos saberes que mobilizamos. Mas vocês bem sabem, somos atravessadas pelos bens e pelos males do mundo contemporâneo. Especialmente nós, as mulheres, somos proporcionalmente mais atacadas por estes últimos. Em um contexto de pandemia, que é o tempo cronológico em que situamos nossa escrita, isso se revela de uma forma ainda mais extenuante. Então achei que realmente não iria conseguir. Aí me perguntaram se, por acaso, eu não teria algo pronto da minha “produção”. O problema é que eu sempre acho que não tenho nada pronto. E de fato não tenho. A ideia do acabado me incomoda, e, cá entre nós, já criei um certo ranço das palavras produção ou produtividade. Essa ideia de esteira de fábrica, produto pronto e encaixotado, não me apetece. Mas tenho feito as pazes com as palavras criação e criatividade. Isso movimenta a minha escrita. Pode ser apenas uma troca de termos e que o trabalho seja o mesmo, mas para mim não é. Pelo menos o resultado não será. Ficarei nesse interstício, de criar mediante algumas regras do rito da produção acadêmica, para não admitir que me rendi.

Mas o objetivo que me leva a escrever este capítulo hoje é a oportunidade que tenho de falar sobre algumas experiências no *Campus* Sertão desde 2013 junto a estudantes de comunidades indígenas e quilombolas

³⁵ Técnica em Assuntos Educacionais do IFRS – *Campus* Sertão. É doutoranda em letras pela UFRGS. E-mail: vanda.pino@sertao.ifrs.edu.br.

e também a turmas do Proeja. Me aproximei desses grupos por diversos motivos, mas creio que um dos mais fortes é porque também sou filha de políticas públicas que visaram incluir pessoas que nunca tiveram acesso ao ensino técnico e superior e, especialmente, em instituições de ensino públicas. Sem dúvidas, os avanços foram muitos nas primeiras duas décadas deste século³⁶. Mas a partir do momento que isso ocorre é preciso avançar. Há tempos consideramos que o ingresso nas instituições é um primeiro passo, mas o grande desafio é a permanência e a conclusão com êxito, e diversos trabalhadores da educação vêm investigando e trazendo resultados sobre isso.

Então escrevo desse lugar de fala de trabalhadora da educação que vem há algum tempo percebendo o potencial que têm os projetos de ensino, pesquisa e extensão em proporcionar aos estudantes a conclusão e seus cursos, mas, mais que isso, oportunidades que nunca tiveram em outros espaços, nas palavras dos próprios estudantes. Um outro ponto que precisamos abordar é que mesmo concluindo os cursos, muitos estudantes apenas passam por nossas instituições de ensino e, muitas vezes, passam despercebidos. Obviamente que por isso nos cabe em nossa retórica, além de distinguir e dar visibilidade aos pontos de acerto, apontar a necessidade de avanço nos processos, tendo que por vezes futucar nos pontos débeis. Dessa forma, não tenho a pretensão de apontar aqui somente realidades positivas, mas de refletir sobre o que precisa ser mudado para que nossas instituições tenham cada vez mais qualidade e sejam verdadeiramente interculturais.

Tive a oportunidade de trabalhar com projetos de três naturezas: ensino, pesquisa e extensão, e as reflexões aqui tecidas foram desenvolvidas em todas essas oportunidades. Porém como é necessário objetividade, irei centrar-me especialmente em minha última experiência que, diga-se de passagem, foi uma das mais significativas. Dessa forma, primeiro apresentarei resumidamente um projeto de pesquisa em que

³⁶ Embora seja importante sublinhar as ameaças de retrocessos que esses avanços vêm sofrendo nos últimos anos. Pode-se pontuar os sucessivos cortes de verbas nas instituições públicas de ensino federais, as duras investidas contra a política de cotas na pós-graduação e as tentativas de privatização da educação pública.

fui coordenadora e também colaboradora durante dois anos e as vozes das estudantes bolsistas por meio de um questionário realizado com elas. Após, trarei as considerações dos teóricos dos estudos decoloniais, que refletem sobre processos colonizantes que se estendem na atualidade em nossas instituições e sobre as possibilidades de desconstruir essa condição e construir outras coletivamente. Também são apresentadas contribuições de um estudos da UFMG sobre políticas de ações afirmativas com enfoque na permanência. Por fim, teço mais algumas considerações.

Por que bolsistas de comunidades indígenas, quilombolas e do Proeja

As Leis n.º 10.639/2003, n.º 11.645/2008 e n.º 12.711/2012 conferiram, respectivamente, às instituições federais de ensino a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, bem como a reserva de vagas para alunos negros, indígenas e demais estudantes oriundos de escolas públicas. Após o início desse processo, passamos a ver instituições proporcionalmente mais diversas do que anteriormente, e o *Campus Sertão* foi um dos *campi* que mostrou pioneirismo no IFRS em torno desses avanços. Contudo esse processo não se encerra com o ingresso desse público ou com a mera inclusão curricular. Tais instituições devem garantir que os estudantes tenham condições de permanecer e concluir, com êxito, os cursos nos quais estão matriculados. Algumas experiências já realizadas no *Campus* trouxeram contribuições para a construção desses caminhos.

O projeto de pesquisa intitulado Narrativas Oraís nas Comunidades Quilombolas da Região Norte do Rio Grande do Sul desenvolvido no IFRS – *Campus Sertão* –, realizado de maio de 2018 a fevereiro de 2020, por meio da pesquisa de narrativas oraís junto aos moradores dos quilombos da Arvinha e da Mormaça, investigou, dentre outros objetivos, saberes e memórias dessas comunidades a fim de dar conhecimento do valor histórico e cultural que confere a essa região a potencialidade que tem de ser trabalhada pelas instituições de ensino. Conseguimos duas bolsas de oito horas semanais por meio de editais de fomento interno em dois

anos consecutivos. Desde o início primamos por selecionar estudantes quilombolas para que esses estudantes buscassem trazer os saberes de suas comunidades por meio de suas vozes às instituições de ensino e que esses saberes contribuíssem com eles e com suas comunidades. Mas seria ingênuo de nossa parte pensarmos que as estudantes³⁷, a maioria delas vindas de muitos anos sem frequentar instituições de ensino, pudessem acessar os editais de bolsas e providenciar os documentos necessários de forma autônoma. Por isso, quando da abertura do edital, fizemos com elas conversas de sensibilização, para dialogarmos acerca da natureza e objetivos do projeto e do processo burocrático a ser seguido. Parece acessível dizermos aos estudantes que leiam todo o edital e sigam seus critérios se quiserem participar. Mas coloquemo-nos no lugar desses estudantes. Anos sem estudar, sem ter acesso a tecnologias que estudantes com condições financeiras têm há muitas décadas. O que é um edital? Um site? Um e-mail? Onde encontrar tudo isso? São perguntas que eles se fazem e que muitas vezes, se não houver um olhar atento por parte dos servidores ligados a esses processos, afasta o interesse do estudante. Precisamos entender que os estudantes indígenas, quilombolas ou de comunidades em vulnerabilidade socioeconômica, como costumam ser também os estudantes do Proeja, vêm de um contexto em que poucas pessoas tiveram acesso a educação técnica ou superior e têm quase nenhuma familiaridade com esses trâmites.

Certo dia, no *campus*, em um desses processos, ouvi de um colega que, embora estejamos em uma instituição de ensino pública, a seleção de bolsistas de projetos de ensino, pesquisa e extensão deve ter como parâmetro de seleção absoluto a meritocracia. Mas de qual meritocracia ele estaria falando? Quem teria mais mérito? Um estudante que teve acesso ao que de melhor a educação brasileira tem a oferecer, terminou os estudos na chamada “idade certa”, teve horário, tempo e um lugar adequado para estudar em casa, não precisou trabalhar na educação básica e jamais sofreu racismo na escola ou uma estudante que já no ensino

³⁷ No momentos em que for oportuno, iremos nos referir a estudantes (substantivo feminino), visto que participaram do processo de bolsas nesses dois anos somente estudantes do sexo feminino.

fundamental precisou, por necessidade, trabalhar em casa “de família”, passou por riscos longe de casa, casou cedo, precisou parar de estudar para ser mãe ou cuidar da família, viveu situações de racismo na escola que não a fizeram sentir-se segura e acolhida nesse local e, mesmo assim, depois de algum tempo, ela consegue dividir a mesma instituição com outros estudantes que não tiveram nem de longe as mesmas dificuldades? Quem teria mais “mérito”? A questão não é tirar o mérito do primeiro, mas arrebatá-lo qualquer merecimento da segunda, como se estivéssemos tratando de um ambiente tão competitivo e desumano como o de uma multinacional em que precisamos selecionar o sujeito mais experiente, que mais domine as tecnologias e que saiba estudar e escrever de forma autônoma. As instituições de ensino estão aí para serem muito mais do que isso. Não podemos esquecer que esse ambiente é acima de tudo um espaço pedagógico de aprendizagem. Mayorga e Souza (2012, p. 272) refletem para um contexto de desigualdades de cor e de classe que rechaça estudantes dos projetos de pesquisa e extensão e faz com que se limitem, no máximo, a frequentar as aulas durante a graduação:

A imersão na produção acadêmica pela participação em projetos de pesquisa e de extensão é também outro obstáculo no curso da graduação, pois o perfil exigido nas seleções de bolsas não condiz com a formação prévia desses estudantes em relação à formação extra, conhecimento de língua e informática. Essa condição nos mostra que os estudantes negros e pobres que cursam o nível superior têm impedida a inserção em atividades de pesquisa, por exemplo, o que resume muitas vezes a sua permanência na universidade à sala de aula. Mais uma vez, o mérito reconhecido naqueles estudantes que falam mais de um idioma ou têm acesso à informática deve ser relativizado: a “ignorância” dos estudantes negros e pobres certamente não se deve às incapacidades cognitivas, como muitas vezes é interpretada, mas a aspectos que nos remetem às desigualdades sociais e raciais”.

Conhecíamos essa realidade em nosso *campus* e sabíamos que nosso projeto possivelmente seria o único a contemplar estudantes

quilombolas³⁸ no campo da pesquisa e, tendo em conta essa constatação, tivemos ainda mais dificuldade em escolher duas entre as várias estudantes quilombolas que realizaram a inscrição e que fizeram uma boa entrevista, mostrando-se interessadas em participar e aprender. Tratava-se talvez da única oportunidade que teriam de serem bolsistas em toda a sua trajetória no curso. Por isso, o critério utilizado foi a vontade de pesquisar em sua comunidade e a motivação para aprender coisas novas, mesmo que elas demonstrassem que durante o percurso do projeto necessitariam de uma atenção maior do que um estudante que chegasse teoricamente “pronto” para a pesquisa.

Conforme mencionado, o projeto que essas estudantes participaram surgia da necessidade e importância de se trabalhar na escola saberes ancestrais afro-brasileiros, o que historicamente não vinha ocorrendo nessas instituições de ensino. Abdias do Nascimento, professor, escritor, político e ativista dos direitos civis das populações negras, já na década de 80, em seu livro *Quilombismo*, denuncia que a história das populações negras brasileiras faz parte de um projeto violento de esquecimento “nós, os negros, temos sido forçados a esquecer nossa história e nossa condição por um tempo demasiadamente longo” (NASCIMENTO, 1980, p. 21). Processo esse conveniente às classes que dominam o Brasil e que têm grande influência no sistema educacional brasileiro ainda hoje.

Seria necessário outro capítulo para falarmos sobre o projeto, embora precisemos destacar aqui pontos importantes, pois são as experiências do projeto que hoje nos fazem escrever este texto. A pesquisa baseou-se em documentos, publicações, mas especialmente por meio da oralidade, instrumento de propagação dos saberes dessas comunidades por cerca de 130 anos, mas que não chegava até as escolas da região. Nascimento (1980, p. 35) aponta esse descaso no continente americano com culturas de origem afro-brasileira, entendido como uma “contínua repetição do tratamento dado pelos brancos aos negros no passado, sem enfatizar suas realizações criativas [...]”.

³⁸ O que realmente se confirmou nos dois anos de projeto.

Buscando romper com o status de desigualdade de representação cultural a partir dessa pesquisa inicial do projeto, foram organizadas 18 oficinas em escolas e demais instituições de ensino da região norte do Rio Grande do Sul, além da apresentação em eventos acadêmicos e lives no período da pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19). Também, com base no subsídio da pesquisa, foi realizado um roteiro pedagógico cultural no Quilombo da Arvinha com o guiamento da equipe do projeto, especialmente das bolsistas e demais moradores, que oportunizou à comunidade uma organização prévia, quando da visitação de grupos, e a participação em editais de incentivo à cultura. O projeto, embora partisse da pesquisa bibliográfica, participante e de campo, era notadamente um projeto indissociável de ensino, pesquisa e extensão, todavia à época da submissão não havia editais dessa natureza, o que logo depois se concretizou.

O avaliação realizada por meio da equipe do projeto e também das comunidades considerou de forma unânime que foi possível alcançar os objetivos a que ele se propôs e também cumpriu a expectativa inicial de ser bastante propositivo visto as dinâmicas que foram se articulando conforme realizávamos as atividades do projeto.

Quero centrar reflexões ao redor da avaliação feita e autorizada pelas duas estudantes bolsistas, que, conforme destacado, são de comunidades quilombolas. Tanto na avaliação escrita quanto nas lives que fizemos quando fomos convidadas a falar de assuntos relacionados às comunidades e ao projeto de pesquisa, as estudantes frisaram nesses momentos que o projeto, além de favorecer a investigação sobre suas histórias, identidades e ancestralidades, também possibilitou expandir conhecimentos por meio de viagens técnicas, oficinas em escolas, participação a apresentação em eventos temáticos e científicos, escrita acadêmica, feiras interculturais. Essas **oportunidades** foram impulsionados pela participação nos projetos³⁹ e elas constantemente verbalizaram o quanto isso foi positivo nas suas vidas e desencadeou fatores motivadores para permanecerem estudando e vislumbrando outros níveis de

³⁹ Uma das estudantes teve experiências em outros projetos relacionados à sua comunidade.

ensino. Dado a brevidade do texto que proponho, trago aqui apenas dois excertos do questionário de avaliação do projeto pelas bolsistas:

O momento mais marcante do nosso projeto foi quando a dona Nena⁴⁰ foi fazer a oficina com nós para os jovens, ela era a nossa professora nós ajudando na construção do projeto. A nossa apresentação foi a mais importante, quando fomos para Londrina⁴¹ apresentar o nosso curso e o projeto até que eu vi tantas oportunidade da minha vida para falar pra pessoas a importância da minha comunidade quilombola e como estudante do *Campus* Sertão. E foi aí que eu aproveitei o momento para abrir meu coração e falar com uma quilombola, e principalmente a nossa coordenadora que sempre está com nós nos dando força e apoiando e isso vou levar pra minha vida toda e valorizo muito isso (Rita – bolsista de pesquisa de 2018 a 2020, Quilombo da Arvinha).

Foi muito orgulho em estar presente naquele momento da realização das oficinas, para todas as turmas da escola em relação ao dia da consciência negra. Transmitir para outras geração de crianças do próprio quilombo e ver meus parentes e sobrinhos presentes nas turmas foi muito gratificante. Portanto, por ter comentando que quando eu era criança achava que ser quilombola era uma coisa ruim, por causa que a sociedade observava dessa forma e passava pra nós do quilombo vergonha de ser que nós somos e até muita vezes medo, insegurança, mas agora e com passar do tempo e na maturidade não penso mais assim, e com ajuda do projeto sei que pertencer um quilombo tem seu grande valor sentir emoção forte por ter ido bem na apresentação, ver através de aplausos e na emoção e também ouvir elogios de satisfação das pessoas isso não tem preço, de como foi gratificante ter se

⁴⁰ Moradora mais idosa da Comunidade Quilombola da Mormaça – hoje com 100 anos de idade. A estudante se refere a um evento do Neabi do *Campus* em que essa grô esteve presente a convite da equipe do projeto e falou de seus saberes aos estudantes do ensino médio integrado.

⁴¹ II Encontro Nacional da EJA – EPT (Proeja) da Rede Federal de Ensino realizado em Londrina – PR em 2019.

dedicado ao máximo para fazer o melhor que puder para apresentar um pouco e dar visibilidade para duas comunidades quilombolas, que antes eram poucas representadas nesses espaços acadêmicos (Fernanda – bolsista de pesquisa de 2018 a 2020, Quilombo da Mormaça).

Nesse sentido, trouxemos esse relato de experiência de duas estudantes quilombolas para mostrar como a participação no projeto contribuiu positivamente em suas vidas e trajetórias acadêmicas. Os depoimentos mostram que ao apoderar-se dos saberes oriundos de sua ancestralidade essas estudantes se sentem protagonistas, fazendo com que o sentimento negativo de serem mulheres negras e quilombolas, propagado pela sociedade racista, seja desconstruído e se transforme em empoderamento, orgulho e motivo de luta pelo reconhecimento e melhores condições de vida em suas comunidades.

Mas também precisamos nos centrar no fato de que só tiveram acesso a essas oportunidades por meio da participação em um projeto de pesquisa. E é preciso deixar claro que essa participação não precisa e não deve ser exclusivamente em projetos que tratem de investigar cultura afro-brasileira, identidades, comunidades indígenas e quilombolas. Muitos desses estudantes reconhecem o trabalho importante dos projetos que trabalham com essas temáticas, mas verbalizam que gostariam de investigar, aprender e compartilhar outros saberes. Como quaisquer outros estudantes, eles também têm vontade de participar de projetos que envolvam outras áreas do conhecimento, como as áreas técnicas, artes, ciências agrícolas, ciências exatas, dentre outras. Mas sob a lógica que temos, como os processos de seleção poderiam ser “descolonizados”?

Descolonizar os projetos por meio de políticas de ações afirmativas

Quais são os saberes que estão representados nos currículos dos cursos do *Campus Sertão* e quais são os sujeitos que podem acessá-los em todas as suas potencialidades desde sempre? Não será difícil de responder que historicamente instituições como a nossa, mesmo pública

e situada em um contexto rural de uma região de importante presença quilombola e indígena, não abriram espaço para esses grupos e suas epistemes, trazendo um currículo que atende apenas aos anseios de uma classe dominante, colonizado em sua essência.

Na década de 90 o peruano Aníbal Quijano em contraposição ao projeto de modernidade e de processos globalizantes lança reflexões sobre a colonialidade do poder. A partir daí um conjunto de estudos passou a ser articulado por meio de teóricos em sua maioria latino-americanos. Para o grupo de teóricos da Modernidade Colonialidade Decolonialidade (MCD) a cultura anda par e passo a processos de economia e política. Assim há a separação de quem é superior e de quem é subalterno, quem pode ter acesso aos melhores postos de trabalho e a uma educação de qualidade, por exemplo, e quem não pode. Dessa forma, a colonização teve fim apenas do ponto de vista jurídico, mas continua dominando os grupos considerados minoritários. Nesse interím, as populações negras e indígenas são duplamente atacadas, pela questão de classe, mas também pela questão de raça, categoria socialmente construída. Quijano (1992) explica que a raça foi a primeira característica da colonialidade do poder, ou seja, a base sobre a qual se estabeleceu o padrão de dominação entre colonizadores e colonizados.

Por meio da colonialidade do poder também se apresenta a colonialidade do ser e do saber. E as instituições sociais participam dessa continuidade, estando aí incluídas, obviamente, as instituições de ensino que são estratégicas para a manutenção da espoliação colonial.

Todavia esses estudiosos propõem a descolonização das instituições, situação em que seja possibilitado um diálogo verdadeiramente intercultural em que as epistemes periféricas tenham voz e vez. Para confrontar o neoliberalismo e o capitalismo global que dominam esse sistema é preciso:

[...] procurar a descolonização das ciências do saber, mas também a do ser, é necessário, como disse aqui, uma visão crítica das geopolíticas do conhecimento. Porém somente essa visão não é suficiente. O que realmente necessitamos fazer é

colocar em curso o projeto político, ético e epistêmico da interculturalidade, um projeto no qual são essenciais o conhecimento coletivo, a análise coletiva e a ação coletiva (WALSH, 2003, p. 04)⁴².

Para descolonizar essas instituições, torna-se imprescindível romper com processos colonizantes. O acesso a projetos como bolsista faz parte das atividades que mais oportunizam experiências de aprendizagem. Infelizmente ainda é regra o fato de uma ausência de uma política de ações afirmativas dentro dos processos de seleção de estudantes bolsistas de ensino, pesquisa e extensão nas instituições federais de ensino, o que poderia de fato dar espaço para os sujeitos que nunca puderam acessar essas oportunidades. Para Mayorga e Sousa (2012, p. 273):

Raros são os exemplos de políticas que consideram em seu planejamento ações junto à universidade, no sentido de mobilizar seus diversos atores para a recepção da diversidade em todos os seus âmbitos; ou ainda a inserção de estudantes caracterizados como “socioeconomicamente desfavorecidos” em programas de pesquisa e extensão.

Nesse sentido, parece natural o entendimento distorcido de “meritocracia” que leva em conta quem é mais apto dentro de um contexto ideal. Essa régua deixa de fora estudantes em vulnerabilidade econômica, especialmente indígenas e quilombolas, dando-nos uma mostra da colonialidade do poder, do ser e do saber em curso. Por outro lado, vários técnicos e investigadores da temática permanência e êxito nas instituições federais de ensino vêm observando isso e apontando que a participação em projetos dessa natureza fortalece o vínculo com a instituição e conseqüentemente a conclusão com êxito. Trata-se de uma oportunidade pela qual o estudante se motiva e encontra “sentido” em frequentar um curso técnico ou superior e tem uma maior probabilidade de romper com o iminente processo de evasão. Mayorga e Souza (2012, p.

⁴² “[...] procurar la descolonización de las ciencias del saber, pero también del ser, es necesario, como he argumentado aquí, una visión crítica de las geopolíticas del conocimiento. Pero esta visión sólo no es suficiente. Lo que realmente necesitamos hacer es poner en marcha el proyecto político, ético y epistémico de la interculturalidad, un proyecto en el cual son esenciales el conocimiento colectivo, el análisis colectivo y la acción colectiva” (tradução nossa).

272), ao entrevistar estudantes vulneráveis economicamente da UFMG, expõem essa deficiência: “por diversas vezes tentei me inscrever como bolsista em projetos de pesquisa na Educação Física. Meu perfil acadêmico não se encaixava nos pré-requisitos exigidos.” (Memorial de bolsista do Conexões de Saberes na UFMG)” e outro também coloca “eu não havia procurado muitas formas de me inserir nos espaços de produção de saber na universidade [...] não sentia mesmo vontade [...], pois todos estabeleciam um perfil de candidato que eu sentia que não era o meu” (Memorial de bolsista do Conexões de Saberes na UFMG). Dessa forma, as autoras apontam que além do apoio econômico por meio de recursos financeiros da assistência estudantil, outros processos de políticas de ações afirmativas devem ser implementados, como a representatividade em projetos de ensino, pesquisa e extensão, pois são fomentadores da permanência e êxito. Os processos podem contemplar cotas, seja por meio de reserva de vagas ou por meio da “abertura de editais específicos no âmbito da graduação, da pesquisa e da extensão que recebam estudantes negros e pobres” (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 274). Essas são algumas possibilidades, mas certamente podem existir outras que façam com que estudantes que sempre estiveram à margem possam finalmente ocupar espaços que antes não lhes eram apresentados.

Entre desconstruções e construções

Pensar as instituições de ensino na atualidade, como espaços interculturais construídos coletivamente, pressupõe, além do que temos avançado há alguns anos, desconstruir e revolucionar todos os outros processos internos que precisam de mudanças significativas. Torna-se um passo necessário lançar um olhar sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão vistos pelos próprios alunos como espaços de oportunidade que podem ser verdadeiramente decoloniais e transformadores de uma realidade ainda excludente.

Assim como o presente livro propõe, “praticando conceitos e conceituando práticas”, procurei aqui trazer práticas significativas de meu percurso em um projeto de pesquisa que teve outro objetivo, mas que

aliado à teoria me fez entender por meio do constante diálogo com as bolsistas que a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão é uma possibilidade relevante na busca pela permanência e conclusão com êxito nos cursos em que estiveram matriculadas.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 ago. 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. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/htm>. Acesso em: 04 ago. 2020.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. de. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, 2012, p. 263-281.

NASCIMENTO, A. do. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

WALSH, C. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín Icci-ary Rimay**, Quito, v. 60, n. 6, p.1-2, mar. 2004. Mensal. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>. Acesso em: 29 jul. 2020.

EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A ESCOLA NOS CONTEXTOS DO IFRS – CAMPUS SERTÃO – E O INSTITUTO EDUCAR – POLO PONTÃO

Naiara Migon⁴³

Este capítulo traz um recorte do estudo desenvolvido em minha dissertação de mestrado (MIGON, 2018)⁴⁴ sobre os estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio nos contextos escolares do IFRS – *Campus Sertão* – e do Instituto Educar – Polo Pontão –, tendo em vista a reflexão sobre a interferência das experiências históricas dos discentes no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário dar voz aos estudantes, protagonistas que configuram a centralidade e o objetivo das escolas, para, então, entender e propor intervenções que façam sentido às suas vidas, como orienta Freire (2015, p. 117): “ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”.

Considerando que os jovens do ensino médio carregam uma diversidade de experiências, idades, gênero, culturas, pertencimento social, trajetórias, entre outros fatores que, conseqüentemente, influenciam no processo de ensino e aprendizagem, verificamos que estes precisam ser analisados para, posteriormente, à base de reflexão, poderem ser reconhecidas as diferenças para trabalhá-las, didática e metodologicamente.

Nesta seção, ao estabelecermos a relação dos jovens com a escola e com a Educação, focamos suas experiências, haja vista o importante papel exercido pela escola e como a Educação pode exercer influência.

⁴³ Técnica Administrativa em Educação no IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*. Mestre em Educação pela UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*. E-mail: naiara.migon@sertao.ifrs.edu.br.

⁴⁴ A dissertação pode ser acessada no link: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2416/1/MIGON.pdf>.

Além disso, existem situações no cotidiano escolar que corroboram os dados preocupantes do contexto educacional, tais como: evasão, retenção, problemas disciplinares, incompatibilidade de interesses entre educandos e currículo, falta de sensibilidade em percebermos a leitura de mundo⁴⁵ dos discentes, entre outras que merecem consideração.

O universo do estudo

O percurso metodológico do estudo teve abordagem qualitativa, com levantamento documental e pesquisa participante (questionário, grupos focais e entrevistas). A análise dos dados foi por meio da amostra por saturação e uso de categorias.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 3.º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, de diferentes faixas etárias, locais e com alguns servidores que atuam nas duas escolas.

No *Campus Sertão*, observamos a predominância de alunos do sexo masculino, sendo uma questão marcante na Instituição e no curso; apenas nos últimos anos é que o número de meninas vem aumentando. Em Pontão, esse fator é proporcional à turma analisada.

Para conhecermos a experiência de nossos estudantes, precisamos olhar para o contexto/comunidade em que estão inseridos, como também para a relação familiar. Isso porque o contexto social no qual estamos inseridos e as relações com a família e com a comunidade influenciam nossas ações.

No *Campus Sertão* observamos que os responsáveis possuem maior instrução e poder aquisitivo que os de Pontão. Os estudantes de Sertão são oriundos de escolas sem o comprometimento com as questões do campo, enquanto Pontão possui uma base no ensino Fundamental mais sólida, pensada em suas realidades.

Quanto à ocupação, prevalece o trabalho com a agricultura, porém as famílias dos educandos do Instituto Educar possuem experiências

⁴⁵ Para Freire (2015, p. 121), “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

com os movimentos sociais do campo e são pequenos produtores, diferentemente das famílias dos estudantes de Sertão, que se concentram na agricultura familiar, outros na agricultura convencional e alguns residem nas cidades.

A caracterização e o contexto do *Campus* Sertão estão descritos na apresentação deste livro. Quanto ao Instituto Educar, é pertencente ao município de Pontão, ao Norte do Rio Grande do Sul, região na qual se localizam vários assentamentos da reforma agrária, dentre esses, a Fazenda Annoni, um dos primeiros assentamentos do Rio Grande do Sul. O Instituto Educar está localizado no assentamento Nossa Senhora Aparecida e é administrado pelo MST.

Para o desenvolvimento do curso Técnico em Agropecuária, há uma parceria com o IFRS – *Campus* Sertão –, com a finalidade de realizar um trabalho de formação social, humana, profissional e de resgate constante de identidade com sua comunidade e seu movimento, sendo um exemplo de Educação do Campo, e tem como metodologia a Pedagogia da Alternância⁴⁶.

Os estudantes dos grupos focais de Sertão são assim identificados: ES1, ES2, e assim sucessivamente, da mesma forma que os estudantes do Polo de Pontão são identificados por EP1, EP2. Todos os estudantes tiveram tempo e oportunidade para expressar suas opiniões, sendo abordadas, em momentos diferentes, as mesmas questões. Os docentes são identificados por D1, D2, sucessivamente.

O que entendemos por experiência histórica

Ao iniciarmos nossa história escolar, trazemos intrinsecamente uma bagagem, que é a nossa história de vida, formada pela trajetória que construímos até então. Ou seja, nossa experiência vivida é influenciada

⁴⁶ Em conformidade com Ribeiro (2008, p. 31-32), essa Pedagogia é “uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens”. Seu marco inicial é em 1935, na região Sudoeste da França, por intermédio de mobilizações dos pais e ajuda do pároco, para atender a inquietações e ao descontentamento dos adolescentes em relação ao ensino regular não compatível à sua realidade.

pelo passado e pelo presente, juntamente ao contexto e à história de vida das pessoas que nos cercam e da comunidade em que estamos inseridos.

Cada indivíduo estabelece, com o passar dos anos sua própria história, juntamente ao espaço em que está inserido, com o coletivo que compartilha conhecimentos, vivências e anseios, construindo, assim, a sua experiência histórica que perpassa todos os segmentos da vida em sociedade como o trabalho, Educação, religião, entre outros, condicionando as escolhas, como esclarece Cerri (2011, p. 30): “[...] a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie”.

Somos sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, possuímos um perfil social e histórico e nossas próprias condições de vida e saberes são construídos antes, durante e fora das escolas. Tais elementos constituem nossa trajetória, por isso a necessidade de articularmos as experiências históricas com a Educação, já que influenciemos e somos influenciados por diferentes contextos e variados ambientes. Nesse sentido, Frigotto (2012a, p. 267-268) assinala que “a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica”.

A construção de nossa história acontece no processo histórico por meio da relação com o outro, na troca ou compartilhamento das experiências cotidianas, culturais, perspectivas, valores, ideias, entre outros, bem como nas relações que assumimos enquanto classe na produção e/ou dominação.

Isso porque, dependendo do espaço onde os sujeitos estão inseridos e de acordo com as relações de poder, econômicas, sociais ou culturais desse espaço, as relações de futuro podem ocorrer pela ruptura ou pela manutenção da realidade. Todavia o olhar para o passado é diferente, isto é, muda dependendo do ambiente e das experiências que estamos vivenciando ou já foram vivenciadas.

Relação dos Jovens com a Escola e a Educação

Para entender essa relação, direcionamos perguntas sobre a escola e o ensino profissional, considerando os conhecimentos técnicos e os do ensino médio, adquiridos no decorrer do curso, dentre elas, como a escola aborda algumas questões e como as experiências dos alunos influenciam nesse contexto.

As 12 perguntas sobre essas questões foram dispostas em escala linear, de 1 a 5: 1 – muito ruim; 2 – ruim; 3 – regular; 4 – bom; 5 – muito bom.

Os alunos podiam apontar apenas uma opção. As respostas encontram-se concentradas no Quadro 1 e mostram a porcentagem que cada escola atingiu.

Quadro 1 – Situação quanto à escola e ao Ensino Profissional

Perguntas	Sertão					Pontão				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1. Os conteúdos e metodologias de ensino proporcionam relação com suas expectativas de futuro?	-	-	42,6	42,6	14,8	-	4,8	33,3	9,5	52,4
2. A escola, de modo geral, considera suas experiências anteriores e o contexto de onde você veio?	-	16,4	41	29,5	13,1	-	-	23,8	23,8	52,4
3. As disciplinas e metodologias possuem relação com o mundo do trabalho?	-	6,6	26,2	34,4	32,8	-	-	19	23,8	57,1

Perguntas	Sertão					Pontão				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
4. As disciplinas e metodologias estão proporcionando a formação necessária para obter um emprego?	-	8,2	27,9	37,7	26,2	-	-	52,4	23,8	23,8
5. As disciplinas e metodologias estão contribuindo para que você possa ajudar a comunidade onde está inserido(a)?	-	4,9	39,3	37,7	18	-	-	-	19	81
6. A escola, de modo geral, contribui para a permanência dos alunos na escola?	-	9,8	27,9	32,8	29,5	-	-	9,5	42,9	47,6
7. Você acredita que a formação técnica de nível médio é imprescindível na formação dos alunos?	-	8,2	16,4	37,7	37,7	-	-	28,6	19	52,4
8. Você se considera preparado para conseguir um emprego?	3,3	4,9	31,1	32,8	27,9	14,3	14,3	28,6	33,3	9,5
9. As aulas práticas foram suficientes?	45,9	36,1	11,5	1,6	4,9	4,8	14,3	9,5	47,6	23,8
10. Em sua opinião, de modo geral, existe interesse dos alunos em participar das aulas?	4,9	8,2	54,1	24,6	8,2	-	4,8	33,3	33,3	28,6

Perguntas	Sertão					Pontão				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
11. Em sua opinião, de modo geral, existe interesse dos alunos em participar de atividades extraclasse?	8,2	16,4	41	19,7	14,8	-	-	23,8	33,3	42,9
12. Os ambientes para atividades extraclasse, proporcionados pela escola, são suficientes?	4,9	13,1	36,1	31,1	14,8	-	9,5	28,6	33,3	28,6

As perguntas elencadas no Quadro 1 são importantes para compreendermos, por meio das respostas, questões a respeito do ensino e da aprendizagem, bem como a percepção dos discentes diante de fatores fundamentais ao desenvolvimento acadêmico e à organização da escola. Em se tratando disso, Corrochano (2014, p. 223) destaca:

Conhecer as experiências e os sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho, as semelhanças e diferenças entre eles, suas trajetórias de escolaridade e suas expectativas futuras e, também, oferecer informações, orientações e apoios sobre os caminhos a seguir durante ou depois do Ensino Médio são passos importantes nessa construção.

No *Campus Sertão*, as percepções apontadas pelos estudantes indicam que a escola proporciona relação com suas expectativas de futuro e há um direcionamento para o mundo do trabalho e para a conquista de emprego, conforme questões 1, 3, 4 e 8. Os discentes acreditam que a formação técnica de nível médio é imprescindível à formação, porém expõem que a escola deixa a desejar nas aulas práticas, pois 45,9% dos estudantes sinalizam esse item com a escala muito ruim.

Para as perguntas 2 e 5, que tratam da valorização, por parte da escola, das experiências e do contexto dos estudantes, bem como da

contribuição destes no espaço escolar, as respostas corresponderam à escala regular. Essa valorização é de suma importância para o desenvolvimento das atividades escolares, tanto pela influência exercida pelos alunos na escola quanto da escola para com eles.

Viana (2014, p. 259) discorre sobre as experiências que os jovens trazem para escola, muitas vezes, não reconhecidas: “Essas experiências juvenis carregam conhecimentos sensíveis e cognitivos intrínsecos que podem ser expandidos na medida em que se mesclam com outras áreas do conhecimento ou são reconhecidas em seus sentidos próprios”.

No Instituto Educar, essa relação das experiências e da comunidade é apontada pelos estudantes na escala muito bom, e a relação das expectativas de futuro, do mundo do trabalho e da preparação foi sinalizada como bom e muito bom. Já na questão relativa à conquista de emprego, mais da metade dos alunos sinaliza como regular. Esse apontamento deve ser levado em consideração pela escola, pois evidencia o direcionamento para questões do coletivo e do contexto em que os estudantes estão inseridos.

Quanto à participação em atividades extraclasse (períodos considerados sem aula) e oferta de ambientes para participar delas, os alunos de Sertão apontam a escala regular. Em Pontão, o interesse dos alunos equivale a muito bom e bom.

A fim de obtermos respostas a algumas de nossas inquietações, interrogamos os docentes: como acontece a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, na construção de sua formação, para um pensamento crítico, participação política, organização e planejamento das atividades didáticas? Em que momentos?

Dentre as respostas, destacamos de D4 (*Campus – Sertão*) e D5 (*Polo – Pontão*), respectivamente:

Eu percebo que a participação é muito pequena. O seminário GETECS organizado anualmente pelo Grêmio Estudantil dos Cursos técnicos talvez seja um dos poucos momentos em que eles são protagonistas na organização destas atividades e acabam sentindo muito dificuldade justamente por que não

tem experiência e por que não desenvolveram adequada autonomia para a tomada de decisão. Outra constatação é que a procura dos estudantes nos horários de atendimento dos professores é baixa. Tenho a impressão que ainda não encontramos um ponto de equilíbrio: nós professores ainda usamos muito dos métodos tradicionais onde controlamos todas as etapas, desde o planejamento até a execução das tarefas e os alunos ainda assumem uma postura muito passiva já que não são estimulados à maior participação. (D4, 2017).

[...] eles saem com o debate muito forte, esse debate de defesa da Agricultura Familiar, de defesa por alimentos saudáveis, isso sai forte [...]. Todas as manhãs tem alguém que faz a mística e conferência, e isso também é um momento que eles trazem fatos pra ajudar a ter um pensamento social crítico. Cada etapa, nós temos alguém que a gente passa para cá para fazer a análise de conjuntura para eles, para saber como estão agindo as forças sociais, e uma outra questão é que eles participam das lutas dos movimentos sociais. (D5, 2017).

Com o interesse voltado à permanência no curso, questionamos os estudantes sobre a desistência de alguns de seus colegas desde o início do curso e se saberiam dizer o porquê. A finalidade da pergunta foi para verificarmos a percepção dos estudantes diante do elevado índice de evasão. Sendo uma questão aberta, no campo para respostas os alunos puderam escrever livremente o que pensavam sobre o assunto.

As respostas foram agrupadas, levando em consideração a repetição e a familiaridade. Os motivos mais apontados no *Campus Sertão* foram, respectivamente, nesta ordem:

- a. não conseguir acompanhar o conteúdo/ensino (principal fator);
- b. dificuldades de aprendizagem;
- c. notas baixas;
- d. reprovação;
- e. saudade de casa ou não conseguir ficar longe da família;

- f. não sabem;
- g. não identificação com o curso/formação.

Outra questão preocupante e discutida nos Conselhos de Classe do primeiro ano foi apontada por alguns alunos e por docentes, conforme depoimentos de R1, R3, D4 e D5, que assinalam problemas decorrentes do ensino fundamental, os quais podem ocasionar dificuldades de permanência e até a reprovação.

Pela dificuldade encontrada no início do Curso, perante o número de matérias diante a antiga escola. Ficar longe da família, entre outros. (R1, 2017).

Por saudade da mãe e Ensino Fundamental de baixa qualidade. (R3, 2017).

Em relação aos conhecimentos escolares, eu percebo graves falhas na formação básica dos estudantes. Estas falhas são muito perceptíveis em todas as disciplinas, mas ficam mais escancaradas em Língua Portuguesa e Matemática. (D4, 2017).

[...] uma diferença muito grande de alunos que vem de diferentes espaços, até de domínio de conteúdo, só que a gente se cuida muito para falar isso, porque a gente acaba culpando um no outro. O Ensino Médio culpa o Fundamental e o Fundamental, começa do nono ano culpa o oitavo, e daí vem o sétimo, a sexta a quinta até a pré-escola, né, eu acho que cada um tem que assumir a sua parcela. Tem uma deficiência muito grande, vamos corrigir, vamos passar adiante. E essa é uma preocupação que nós temos muito grande, então formamos grupos, fizemos oficinas, né para eles poder superar essas dificuldades que eles têm a nível de domínio de conteúdos. (D5, 2017).

Em relação à questão de permanência no Instituto Educar, tivemos as seguintes respostas:

- a. situações familiares (principal fator);
- b. não identificação com o curso/formação;
- c. condições financeiras.

Como observamos pelas respostas dos estudantes, os motivos de desistência nos dois contextos escolares são distintos. No *Campus Sertão*, a dificuldade com o ensino, a reprovação e a saudade de casa são os principais fatores de evasão. Distintamente, em Pontão, a situação familiar é apontada como principal fator para que os discentes não sigam seus estudos.

Notamos esse fator no cotidiano escolar dos alunos, pois a proximidade e o compromisso que eles têm com a família/comunidade é decisivo para desistência. Também aparecem as condições financeiras, pois, como já vimos, os estudantes possuem um poder aquisitivo baixo, inviabilizando a continuidade dos estudos.

Os problemas disciplinares estão muito presentes no cotidiano escolar, o que exige da assistência estudantil um trabalho diário e exaustivo para resolvê-los, principalmente na residência estudantil. Isso também está relacionado à experiência que esses estudantes possuem antes mesmo do ingresso à escola.

Já em Pontão, as questões disciplinares são resolvidas pelos próprios estudantes. No espaço escolar, eles são sujeitos ativos do processo de formação, mas é uma construção que surge nos trabalhos de base e que aprendem a fazer desde muito cedo na comunidade em que estão inseridos.

Posteriormente, abordamos e aprofundamos questões referentes à Educação e ao curso frequentado pelos estudantes. Procuramos refletir sobre as experiências trazidas do contexto em que estavam inseridos e como a escola e servidores abordaram isso; se houve interesse, por parte da instituição, em conhecer, aprofundar, dialogar, construir a partir dessas experiências, enfim, como foi esse processo de construção do conhecimento no tempo do curso.

Nessa perspectiva, nas conversas com os discentes, tivemos a oportunidade de identificar que, no Instituto Educar, por ser uma escola pensada com e para os sujeitos do campo, as práticas pedagógicas acontecem a partir dessa realidade. Distintamente, na conversa com os estudantes de Sertão, notamos que a tendência é trabalhar com conhecimentos científicos, estes repassados aos alunos.

Sim, tipo eles entendem, tipo, os professores perguntam o que a gente produz, qual a atividade do cara, daí ele tenta explicar, só que aqui é de um jeito diferente, do que o que a gente faz não é muito certo assim. (ES5, 2017).

Por exemplo, em casa, como eu posso dizer, em casa tu tem uma base, mas como o pai te ensinou, então nem sempre ele teve conhecimento, aqui tu já tem professor que já tem Mestrado, então, ele conhece da área, te dá mais informação sobre os assuntos. (ES7, 2017).

Algumas coisas, alteração de algumas coisas, metas de como nós fazíamos, que não eram corretas, enfim, nessas coisas, que aprendendo aqui, sei lá, eu diria que é uma inovação, bastante inovação que tu aprende aqui, facilitar também bastante o trabalho. (ES11, 2017).

Inferimos, pelas conversas e depoimentos, que os alunos chegam à escola com uma bagagem de experiências, construídas no tempo e espaço em que estão inseridos, com conhecimentos, práticas e muitas incertezas, sem deixar de considerar que os alunos oriundos do meio rural e que residem com pessoas de outras gerações, geralmente avós, também carregam, nessa bagagem, os saberes destes.

Dayrell e Carrano (2014, p. 123) apontam que esse período é “crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e como cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem que cada um experimente e desenvolva suas potencialidades”.

Para Freire (2015, p. 62), a bagagem constitui cada indivíduo histórico, seus saberes e ideologias, já que “não é possível respeito aos educandos [...] se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola”.

Pensando na autonomia dos estudantes e, portanto, em uma Educação libertadora, a indissociabilidade teoria-prática deve articular o ensino médio com o técnico, como orienta Simões (2007, p. 84):

O Ensino Técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão

da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social em que estão inseridos. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e da cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia como configuração da Educação média de uma sociedade pós-capitalista.

Nesse sentido, solicitamos a manifestação de percepções a respeito do curso. Os estudantes de Sertão foram categóricos e, de forma unânime, apontaram a carência de aulas práticas nas disciplinas, conforme relatos a seguir.

Mais prática nas matérias, principalmente as do Técnico, de pegar e ir ver os bichos e mexer neles, claro tem aquela lei⁴⁷ que não pode mais, só que é uma coisa que faz falta, porque só na teoria fica ruim. A gente notou que quando a gente vê na teoria e vê na prática, daí a gente diz ahaaa agora sim. (ES1, 2017).

Daí quando a gente vai na prova, a gente lembra o que fez na prática, é bem mais fácil e bem melhor. (ES2, 2017).

Tipo pra mim, até não tem tanta influência porque se eu não faço na escola, eu pratico em casa, sabe, mas eu tenho uns colegas que não sabem, tipo castrar um suíno, casquear, e quando tem prática, o professor manda eu, eu faço em casa, tem colegas meus que nem conheciam porco e coisa, daí eu acho importante dar a prática porque pessoas da cidade não sabem, não praticam, que nem pra mim não tem tanta influência porque eu tenho em casa, até do soja, do milho, e tem colegas meus que conheceram esse ano lavoura de soja, trigo, milho, entraram esse ano, e visualizaram de perto. (ES7, 2017).

⁴⁷ O discente refere-se às normas da Comissão de Ética no Uso de Animais (Ceua).

Os registros orais dos alunos estão diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e em conformidade com a concepção freireana que ressalta a importância da integração teoria e prática, pois:

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Essa relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (FREIRE, 2011, p. 20 -21).

Constatamos que há uma maior facilidade dos estudantes do meio rural, o que reafirma a bagagem de experiências que os alunos trazem para a escola, porém alguns professores acabam priorizando conhecimentos, ou então colocam todos no mesmo patamar, dificultando o aprendizado dos alunos que não tiveram vivências.

Quanto à percepção dos estudantes de Pontão, em diversos momentos, relatam pontos positivos do Instituto Educar, a exemplo do depoimento de EP5 (2017): “todo mundo se transforma quando tu chega no Educar”. Como não apresentam descontentamento, as sugestões voltam-se ao sistema educacional como um todo.

Eu acho que para a juventude, para quem está nessa área, no Ensino Fundamental aprender técnicas sustentáveis, agroecológicas, sabendo o diferencial e prejudicial do transgênico, eu acho que talvez eles consigam ter conscientização, mas pra quem está acima de 40... (EP3, 2017).

Segundo os relatos dos estudantes do Instituto Educar, embora acostumados a viver em um ambiente de luta, a escola proporciona momentos de reflexão que viabilizam a realização de propostas para a melhoria de realidades.

Sob essa perspectiva, entendemos que, durante o processo formativo, os sujeitos devem ter acesso ao processo sócio-histórico-cultural e vivências das formas produtivas do trabalho, construindo saberes a respeito da exploração ou abordagem em cada contexto. A finalidade dessas ações é a de permitir que os estudantes, ao longo do processo formativo, tenham condições de construir e solidificar conhecimento crítico e reflexivo da realidade, presente na vida diária e essencial à construção da coletividade.

Considerações Finais

Verificamos que os públicos possuem diferentes objetivos, expectativas, consciência crítica e comportamentos e que isso se dá pela experiência histórica dos sujeitos estudantes jovens. Após o término da análise dos dados, concluímos que tais experiências influenciam no ensino e na aprendizagem, devido à bagagem que os alunos carregam ao ingressarem na escola.

Todavia a escola tem um papel basilar com os estudantes que chegam, de mostrar-lhes e abordar caminhos possíveis, como, por exemplo, a questão das práticas, outros modelos de produção como a Agroecologia e a valorização de conhecimentos prévios.

O estudo permitiu-nos um olhar atento para essa realidade e como isso interfere nas relações acadêmicas e extraescolares na própria escola. Consequentemente, cabe à escola atuar diante da possibilidade de experiências que contribuam para a construção de novos saberes.

Compreendemos que as experiências históricas dos estudantes de Pontão, somadas ao contexto estudado, impulsionam práticas de uma ruptura do sistema capitalista, presente em nosso cotidiano, pois são oriundas de contextos de lutas, principalmente sociais, pelo direito à terra e à Educação.

Tais experiências históricas trazem a consciência do coletivo, da preservação do meio ambiente, do questionamento do sistema capitalista. Com isso, atrelam a produção agroecológica para uma alimentação saudável não apenas à comunidade, mas a toda a população.

Já para os estudantes de Sertão há uma continuidade de sua realidade e maior aceitação após o percurso escolar, uma vez que suas expectativas de futuro correspondem a trabalhar em outras empresas ao invés de retornar para suas propriedades.

O currículo do *Campus Sertão* foi pensado para atingir um determinado perfil de alunos que nem sempre são os que acessam a escola. Isso sugere um olhar mais atento da escola para conhecer esses estudantes e propor metodologias pedagógicas que levem em consideração o saber de quem possui vivências na agricultura, e ainda priorizar alternativas para os estudantes residentes nas cidades que não tiveram tais experiências, principalmente no 1.º ano, com intuito de ampliar o conhecimento e reduzir possíveis desistências.

Isso posto, precisamos assumir a experiência histórica de nossos estudantes como ponto de partida no processo pedagógico. Além de conhecê-los e de instrumentos pedagógicos capazes de considerar e utilizar a trajetória e a realidade como componente da formação, é preciso a incorporação de conhecimentos historicamente vivenciados pelos estudantes.

Referências

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CORROCHANO, M. C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.; (org.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

SIMÕES, C. A. **Juventude e Educação Técnica**: A experiência na formação de jovens trabalhadores do colégio Estadual prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/simoes07m.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

VIANA, M. L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA NO IFRS – CAMPUS SERTÃO

Ana Sara Castaman⁴⁸ e Marta Marques⁴⁹

Considerações Iniciais

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) enquanto um marco da democratização destaca, em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa [...]”. Diante do exposto e com o propósito de garantir esse direito, inúmeros movimentos inclusivos no Brasil e no mundo têm se mobilizado com convenções, declarações, decretos, protocolos, recursos, serviços, entre outros, para subsidiar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas(os) as crianças, os jovens e os adultos na escola comum. “A Educação Inclusiva, nesse caso, é concebida a partir de um conjunto de medidas que colocam a educação comum como responsável por atender os alunos e adaptar-se à sua diversidade” (CASTAMAN, 2011, p. 71).

Para tanto, implementa-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual está previsto em lei, assim como está pautado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução n.º 04 (BRASIL, 2009), do Conselho

⁴⁸ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Sertão. Graduada em Psicologia e Pedagogia; especialista em Mídias na Educação; mestre em Educação e doutora em Educação. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.

⁴⁹ Professora substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Sertão. Graduada em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia; mestre em Educação e doutora em Educação. E-mail: marta.marques@sertao.ifrs.edu.br.

Nacional de Educação, sendo obrigatória sua oferta pelos sistemas de ensino. Pertile (2014, p. 69) considera que:

O AEE assume centralidade nas proposições de apoio à educação ao ser promovido no discurso de sucesso individual pela inclusão e ao ser colocado como garantia de viabilidade desse processo. Além disso, ele não tem ênfase no ensino e na aprendizagem, mas no fornecimento de aparato técnico, bem como na formação da capacidade de uso desses recursos.

O AEE contribui/complementa/suplementa às estratégias pedagógicas comuns de ensino visando ao desenvolvimento integral do estudante e deve ser empreendido, preferencialmente, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Em consonância à Lei Federal, à missão e aos princípios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), este tem por finalidade

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 (IFRS, 2018a, p. 44, grifo nosso).

Destarte, o IFRS – *Campus Sertão* –, em 2019, contrata por meio de edital específico n.º 55 (IFRS – *Campus Sertão*, 2018) uma docente

especializada para atender via AEE, os estudantes com especificidades. Assim, este ensaio tem por objetivo examinar os conceitos que fundamentam o AEE, de modo a relatar a experiência da SRM no IFRS – *Campus Sertão*. Orienta-se em uma abordagem qualitativa, de objetivos descritivos e exploratórios, assim como pauta-se na técnica bibliográfica narrativa e documental por análise de conteúdo. Divide-se em duas partes: a) aborda considerações conceituais acerca do AEE; b) relata a experiência do AEE no IFRS – *Campus Sertão*.

Atendimento Educacional Especializado: algumas considerações

Os sistemas de ensino (municipal, estadual e federal) possuem o compromisso da oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme apontado na Resolução n.º 04, de 2009, do Conselho Nacional de Educação, em seu parágrafo único:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O AEE pode ser realizado em todos os níveis e as modalidades de ensino, sendo definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na função de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10). Nas palavras de Garcia, Daguiel e Francisco (2009, p. 1): “O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, conside-

rando suas necessidades específicas”. Em relação aos objetivos do AEE, o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 3.º, dispõe:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Ressalta-se que as atividades desenvolvidas no AEE diferem-se “[...] daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 10). Para tanto, a oferta do AEE deve ser no contraturno ao horário em que o estudante está na escola regular, constituindo-se em um caráter complementar e/ou suplementar. O AEE deve ser prestado da seguinte forma:

- I complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2011).

Deve-se observar as singularidades e as especificidades de cada estudante, e a atuação do professor responsável pelo AEE necessita ser diferenciada, com metodologias e conteúdos diferentes da escola comum (BATISTA, 2013).

A sala de atendimento especializado funciona como mediador da relação de aprendizado em sala de aula regular e desenvolvimento das com-

petências, sendo assim um recurso da educação especial na rede regular de ensino. É verdade que os professores, na realidade escolar brasileira de salas lotadas, muitas vezes, não tem condições ou oportunidades de ter esse olhar sensibilizado a respeito dos alunos deficientes. É nessa etapa que se encaixa o AEE, possibilitando essa atenção especial ao aluno, atendendo às suas necessidades (NUNES; NEGÓCIO, S/A, p. 06-07).

As atividades a serem implementadas no AEE visam ao enriquecimento curricular, ao ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008). Ainda,

Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p. 10).

O AEE, prioritariamente, necessita ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional, do tipo I e II, em parceria com o professor da sala de aula comum e com materiais acessíveis aos estudantes. Conforme manual orientador, a SRM do Tipo I possui dois computadores, dois estabilizadores, impressora multifuncional, roteador *wireless*, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, *notebook*, *software* para comunicação aumentativa e alternativa, bandinha rítmica, dominó de associação de ideias, material dourado, tapete alfabético encaixado, esquema corporal, memória de numerais, sacolão criativo, quebra-cabeças – sequência lógica –, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit de lupas manuais alfabeto Braille, dominó tátil, memória tátil, plano inclinado, suporte para livro, uma mesa redonda, quatro cadeiras para a mesa redonda, duas mesas para computador, uma mesa para impressora, armário de aço e quadro branco (BRASIL, 2010).

A sala de Tipo II possui os mesmos materiais das salas de Tipo I mais recursos de acessibilidade específicos para alunos cegos, tais

como impressora Braille – pequeno porte –, scanner com voz, máquina de datilografia Braille, duas regletes de mesa, quatro punções, dois soroban, dois guias de assinatura, globo terrestre tátil, kit de desenho geométrico, calculadora sonora, uma caixa de números e duas bolas com guizo (BRASIL, 2010).

A Resolução n.º 4 aponta que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009, p. 3). O papel do professor, dentro desse entendimento, é perceber seus estudantes como sujeitos de múltiplas capacidades e relações, as quais estão em formação para o enfrentamento de uma sociedade que evolui rapidamente. É necessário também que estes estejam empenhados em conhecer as especificidades desses indivíduos para que possam realizar os cronogramas e planos de AEE, o que inclui identificação das necessidades educacionais específicas, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, bem como se haverá necessidade de inserção de outros profissionais e de traçar estratégias para a realização em conjunto com demais professores e familiares. Garcia, Daguiel e Francisco (2009, p. 02) enfatizam que:

Os professores destas salas devem atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva.

Para maior entendimento das atribuições do professor do AEE, segue o estabelecido nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 13:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade

e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Diante dessas atribuições, o engajamento e o comprometimento desse profissional frente a esses alunos se torna fator essencial. Assim, o docente estabelece uma certa relação de afinidade com seu trabalho como educador e, mais especificamente, sincera preocupação pelos estudantes que atende.

Após essa breve narrativa acerca dos principais conceitos sobre o AEE, na sequência, relata-se a experiência do AEE que vem sendo desenvolvido no IFRS – *Campus Sertão* –, em parceria com o Projeto de Ensino intitulado “Elaboração de estratégias de ensino e de materiais didático-pedagógicos de apoio à Educação Profissional e Tecnológica”.

Atendimento Educacional Especializado no IFRS – *Campus Sertão*

O IFRS constitui-se enquanto uma instituição que oferta Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública, gratuita, de qualidade

e de igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo. Assim, implementou Políticas para garantir seu Projeto Educacional, tais como as Ações Afirmativas.

Dentre as Políticas de Ações Afirmativas há diretrizes e ações de serviços de AEE aos estudantes com especificidades. Salienta-se que o AEE no IFRS está atrelado ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que tem por finalidade implementar estratégias de inclusão, de permanência e de saída exitosa para o mundo do trabalho de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEEs); articular os setores da instituição nas ações inclusivas; angariar parcerias com entidades de atendimento de PNEEs; incentivar e/ou realizar pesquisa e inovação no que concerne à inclusão de PNEEs; fomentar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais nos *campi* (IFRS, 2014).

Com base nessa perspectiva, e fundamentados em documentos nacionais e internacionais que asseguram o direito ao acesso de todos à educação, o IFRS, por meio de Instrução Normativa n.º 12 (IFRS, 2018b), regulamenta os fluxos e os procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas. No IFRS, o PEI compreende 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 registro das adaptações individualizadas que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele, no qual deve haver registro dos conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e traçar 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 (IFRS, 2018b, p. 01).

Segundo a autora Ulliane (2016, p. 1-2), “O PEI é uma ferramenta para otimizar o processo de E-A de estudantes com deficiência ou outras especificidades; recurso pedagógico com foco individualizado no aluno”. Assim, no IFRS, o PEI é um documento no qual são registradas todas as adaptações curriculares implementadas aos estudantes com especificidades, sendo entregue no Napne/Núcleo de Ações Afirmativas (Naaf) ou Setor Pedagógico, ao final de cada trimestre ou semestre letivo para arquivamento e memória.

Esse documento é base de trabalho, de planejamento e de acompanhamento no AEE, no IFRS – *Campus Sertão*. O AEE no referido *Campus* foi implantado em 2019, a partir da contratação específica de professora responsável para atuar com estudantes com necessidades educacionais específicas.

A docente contratada é licenciada em Pedagogia (URI), Psicopedagoga (Ideau), mestre em Educação (UPF), doutora em Educação (Unisinos) e capacitada em AEE (Faculdade de Educação São Luís). Atua 40 horas, não sendo dedicação exclusiva para o AEE, já que também é responsável por ministrar unidades curriculares em cursos superiores na referida instituição. Ainda, no ano de 2019 contou com dois estudantes voluntários do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Foram realizados 19 atendimentos de estudantes com especificidades em 2019, dos cursos: técnico em Manutenção e Suporte em Informática (integrado), técnico em Agropecuária (integrado e subsequente), licenciatura em Ciências Agrícolas, técnico em Comércio – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) –, tecnologia em Gestão Ambiental e tecnologia em Agronegócio.

Os atendimentos ocorreram em uma sala compartilhada com o Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão (Niepe) de Humanas no prédio A-1316. Essa sala continha um espaço limitado, com mesa, materiais pedagógicos, computador pessoal e que também era socializado com outros professores. Os atendimentos eram realizados individualmente e em pequenos grupos, em horários e dias agenda-

dos, no contraturno das aulas do ensino regular, a partir de materiais didático-pedagógicos diversos: jogos, quebra-cabeça, memória, palavras-cruzada, trilhas, leitura, escrita, desenho e pintura de histórias, ferramentas e ambientes virtuais de aprendizagem, leituras e elaboração de memórias, construção de portfólios por imagens, dentre outros.

Para a elaboração da maioria dos materiais didático-pedagógicos utilizados no AEE, realizou-se uma parceria com o Projeto de Ensino “Elaboração de estratégias de ensino e de materiais didático-pedagógicos de apoio à Educação Profissional e Tecnológica”. A referida proposta tem por finalidade auxiliar e contribuir com o docente na pesquisa, sugestão, instrumentalização e criação de materiais didático-pedagógicos para mediar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (CASTAMAN, 2019).

Assim, foram selecionados e confeccionados inúmeros materiais de apoio, adaptados, acessíveis e inclusivos para a formação e a mediação dos seguintes conteúdos: avicultura, mecanização, climatologia agrícola, bioclimatologia e extensão rural. A Figura 1 apresenta alguns dos materiais elaborados para trabalho no AEE.

Figura 1 - Materiais didático-pedagógicos confeccionados



Fonte: Autoras, 2019

Os materiais foram planejados para que o estudante com especificidade construa conhecimentos complementares ao ensino regular. Acredita-se que o uso desses recursos facilita a compreensão e a construção do conhecimento de modo atrativo e dinâmico. Ainda, reforça-se que o “ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular, [...] são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum” (POKER *et al.*, 2013, p. 19).

Ressalta-se neste momento que os objetivos traçados no tocante ao aluno por meio da seleção/elaboração/construção de cada material didático-pedagógico sempre obteve o intuito de que esses materiais pudessem desenvolver os potenciais ainda não consolidados do estudante durante o processo regular de ensino assegurando, assim, as condições para a continuidade dos seus estudos. Corrobora-se essa afirmação no depoimento da professora:

Acompanhar o Leonardo (Léo) nos seus horários de AEE é desafiador, me faz todos os dias me desconstruir como docente, me faz repensar e refletir sobre o meu papel dentro e fora da sala de aula. Ele é um jovem com muitas limitações cognitivas que influenciam no seu processo de aprendizagem, mas o seu potencial é imensurável, basta que haja as possibilidades certas para ele, basta que ele seja percebido e compreendido pelos seus docentes como um aluno capaz de alcançar objetivos pensados e elaborados para ele os quais, possam respeitar suas especificidades. (Relato da docente Marta Marques) (DIEFENBACH *et al.*, 2020, p. 105).

Desse modo, percebe-se que o AEE realizado no ano de 2019, em parceria com o projeto “Elaboração de estratégias de ensino e de materiais didático-pedagógicos de apoio à Educação Profissional e Tecnológica” atendeu também políticas vigentes, as quais ressaltam que o AEE oferecido aos alunos deve ser complementar e/ou suplementar ao ensino regular, observando e considerando as suas especificidades educacionais.

Contudo, apesar de se vislumbrar inúmeros avanços no que concerne ao processo escolar inclusivo no *Campus Sertão*, salienta-se que redes de apoio são importantes para o processo de inclusão num universo escolar. Estas podem reunir alunos, professores da classe comum por meio de trabalho colaborativo com os professores especializados, equipe escolar como um todo e gestores (BENDINELLI, 2018).

Tendo em vista a amplitude de ações voltadas ao atendimento das necessidades específicas dos alunos e frente às adversidades encontradas para a realização do AEE no *Campus Sertão*, sejam essas de espaço físico ideal, com disponibilidade de mobiliários, recursos pedagógicos, materiais didáticos, de acessibilidade, de formação continuada e de professor de quadro permanente para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, considera-se necessário sinalizar que a parceria que ocorreu no ano 2019 amenizou algumas dessas dificuldades e contemplou questões contidas na IN 12/18. Para Baptista (2011, p. 66), também “temos um longo caminho a ser percorrido”, e

[...] é necessário reconhecer que, além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto (BAPTISTA, 2011, p. 71).

Os desafios postos ao AEE ainda são dinâmicos e recorrentes. Mas acredita-se que vem ocorrendo um movimento no *Campus Sertão* em torno das melhores possibilidades de efetivação de um AEE que seja conduzido por diversos atores e envolvendo de forma efetiva as ações afirmativas.

Considerações finais

O AEE constitui-se como uma prática diferenciada e que facilita a inclusão escolar. Consta-se que a legislação brasileira tem avançado no tocante à inclusão na escola comum dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Ainda que o planejamento, a organização e a implementação do AEE no IFRS – *Campus Sertão* – estão de acordo com

os regulamentos, e as políticas nacionais e institucionais encontram algumas ressalvas que precisam ser reorganizadas e planejadas.

Teve-se a intenção neste momento de olhar de forma positiva para o trabalho que foi desenvolvido no ano de 2019 no AEE juntamente ao projeto de Ensino “Elaboração de estratégias de ensino e de materiais didático-pedagógicos de apoio à Educação Profissional e Tecnológica”, independentemente das adversidades encontradas nesse percurso, com o intuito de que os leitores possam melhor compreender de que forma o IFRS, em especial o *Campus Sertão*, tem pensado as ações e as estratégias para criar as condições adequadas à efetivação do AEE. Para tanto, as ações do AEE devem estar articuladas com a totalidade institucional, envolvendo seus diferentes atores.

Por fim, ressalta-se que o AEE é um conjunto de serviços, já que constitui-se como uma forma de: minimizar barreiras, sejam arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais dos estudantes incluídos no *Campus Sertão*, por meio de recursos didático-pedagógicos adequados e adaptados; acompanhar e orientar os estudantes com necessidades específicas; orientar e acompanhar os professores quanto ao planejamento das ações educativas, às adaptações dos materiais didático-pedagógicos, à avaliação e ao seu registro; participar na articulação de ações inclusivas.

Apesar de esse relato de experiência ancorar-se no AEE no IFRS – *Campus Sertão* –, cabe realizar uma investigação aprofundada de como vem sendo considerada a questão da inclusão escolar em todos os *campis* do IFRS.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, mai./ago. 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENDINELLI, Rosana Claudia. **Atendimento educacional especializado (AEE):** pressupostos e desafios, 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ Seesp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 04/09.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: mec/seesp/dpee, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.611/11.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara. **Inclusão Escolar na região Noroeste colonial do Rio Grande do Sul.** Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011.

CASTAMAN, Ana Sara. **Projeto de Ensino Produção de estratégias e de materiais didático-pedagógico de apoio ao docente da Educação Profissional e Tecnológica.** Mimeo, 2019.

DIEFENBACH, Carla Verônica Vasconcellos *et al.* (Rel)atos: experiências desenvolvidas pelos núcleos de ações afirmativas do IFRS – *Campus Sertão*. **Revista Plural**, Bento Gonçalves, v. 1, n. 1, p. 104-112, 2020.

GARCIA, Aleksandra Debom; DAGUIEL, Fatima Gomes Nogueira; FRANCISCO, Fernanda Pereira Santana. **Atendimento Educacional Especializado (AEE),** 2009. Disponível em: http://www.ufrjrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/Curso%20de%20Extens%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20para%20favorecer%20a%20inclus%C3%A3o%20escolar/GARCIA_FRANCISCO_E_DAGUIEL_OK.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf> Acesso em: 19 ago. 2020.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023.** Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 84, de 11 de dezembro de 2018. 2018a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf Acesso em: 9 ago. 2020.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa Nº 12, de 21 de dezembro de 2018.** Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. 2018b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/IN-12-2018-PEI-publicacao.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*. **Edital nº 55, de 11 de outubro de 2018.** Processo seletivo simplificado para contratação de professor substituto. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/wp-content/uploads/sites/7/2018/10/Edital-55-2018-Processo-Seletivo-Simplificado-para-contrata%C3%A7%C3%A3o-de-professor-substituto.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

NUNES, Anna Paula de Paiva; NEGÓCIO, Polianny Ágne de Freitas. **A importância e o papel do atendimento educacional especializado (AEE) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência.** S/A. Disponível em: [http://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A-rrio_potiguar_\(polianny_e_anna_paula\).pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A-rrio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf). Acesso em: 19 ago. 2020.

PERTILE, Eliane Brunetto. **A Sala de Recursos Multifuncional:** a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2013. 165p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/860>. Acesso em: 21 ago. 2020.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2013.

ULLIANE, Carla. **Como elaborar um Plano Educacional Individualizado.** Disponível em: <http://carlaulliane.com/2016/plano-educacional-individualizado-como-elaborar-um-pei/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PROJETO SERTÃO BILÍNGUE: NOVAS OPORTUNIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFRS CAMPUS SERTÃO

Deise Caldart Roscioli⁵⁰ e Máisa Helena Brum⁵¹

Trajatória da língua inglesa no *Campus Sertão*

O ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira são uma questão complexa para muitos professores e gestores escolares em muitos países (BOHN, 2003). No Brasil, por exemplo, na maioria das escolas brasileiras, a língua estrangeira ainda é vista como secundária ou acessória ao ensino, possuindo, em média, de um a dois períodos semanais em cada turma. A complexidade de ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola pública também está relacionada às “condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.)” (BRASIL, 1998, p. 21); todos esses fatores refletem na inviabilização de um ensino eficiente das quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, falar, ouvir – *read, write, speak, listen*, em inglês).

Além desses fatores, a aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, e a sua relação com fatores econô-

⁵⁰ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e atualmente coordenadora do curso Técnico em Agropecuária – Modalidades Integrado e Subsequente ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*. Licenciada em Letras: Português, Inglês e Respectivas Literaturas (URI – *Campus Erechim*). Mestre em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente (UFSC) e doutora em Estudos da Linguagem (UFSC). E-mail: deise.roscioli@sertao.ifrs.edu.br.

⁵¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*. Licenciada em Letras/Inglês (UFSM) e Letras/Português (UFSM/UAB). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFSM). E-mail: maisa.brum@sertao.ifrs.edu.br.

micos e sociais em nosso país fez com que “o aprendizado do inglês tenha sido visto, até muito recentemente, como um artigo de luxo da classe alta” (BOHN, 2003, p. 159, nossa tradução). Com a finalidade de quebrar esses paradigmas relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, no ano de 2017, o Projeto Sertão Bilíngue foi criado com o objetivo principal de oportunizar aos alunos do *Campus* Sertão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul a prática de um segundo idioma, o inglês, fora do contexto das disciplinas curriculares de língua estrangeira.

O *Campus* Sertão está situado em uma área rural, no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão, a 25 quilômetros de Passo Fundo, região Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Sobre sua criação, antes de se tornar *Campus* do IFRS, a instituição foi fundada em 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo e, em 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Com a Lei n.º 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no dia 29 de dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão passou a ser conhecida como *Campus* Sertão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Nesse breve contexto histórico do *Campus* Sertão, pode-se notar que a trajetória educacional da instituição está apoiada, principalmente, na relevância de estudos na área das ciências agrárias para a região na qual o *Campus* está localizado. Assim, pode-se dizer que a maioria dos alunos está, de certa forma, atrelada ao mundo rural, seja em relação aos cursos que estão matriculados no *Campus* ou ao seu contexto familiar.

Nesse contexto educacional de alunos vinculados ao mundo predominantemente rural, inúmeras indagações sobre a relevância da aprendizagem da língua inglesa surgiram: “Mas teacher, pra que eu preciso aprender inglês se só vou ‘conversar’ com as vacas?”. O ano era 2013 e de lá para cá muita coisa mudou, inclusive a criação de um curso técnico de nível médio na área de manutenção e suporte em informática, o que expandiu, de certa forma, o foco nas áreas do conhecimento para além da área agrícola. Além disso, os alunos têm demonstrado cada vez mais

consciência da importância de aprender outras línguas, em especial a língua inglesa, reconhecendo que a prática comunicativa de um outro idioma pode levá-los a novos e diferentes caminhos pessoais e profissionais.

No *Campus Sertão*, a prática da língua inglesa fora do contexto curricular da sala de aula vem acontecendo, de forma esporádica, desde o ano de 2006, com a oferta de cursos optativos de língua inglesa para os estudantes. A partir do ano de 2008, com o estabelecimento de novos cursos de ensino superior no *Campus*, a oferta da disciplina de Inglês Instrumental tornou-se recorrente, visto a relevância da língua inglesa como língua franca da ciência. No ano de 2011, no mês de maio até o mês de julho de 2012, foi ofertado aos técnicos administrativos e aos docentes um curso de inglês básico ministrado pela professora Ivete Scariot. Já no ano de 2014, a partir da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), houve a oferta de um curso de extensão (180h) de inglês básico para a comunidade externa. O curso também foi ministrado pela professora Ivete Scariot e aconteceu nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antônio de Col, na cidade de Sertão.

Todavia foi com a criação do Sertão Bilingue como um projeto de ensino institucionalizado⁵² que a aprendizagem da língua inglesa passou a ser vista como uma oportunidade concreta para o estudante compreender-se como cidadão empoderado, favorecendo a sua participação social e permitindo a ampliação da compreensão do mundo (BRASIL, 2002).

Pressupostos teóricos do Projeto Sertão Bilingue

Considerando que a aprendizagem da língua ocorre pela interação e prática da comunicação linguística, o projeto buscou instituir, no *Campus Sertão*, um espaço de aprendizagem da língua inglesa com vistas ao engajamento dos alunos em práticas linguísticas e de imersão no inglês para além das atividades curriculares de sala de aula. As práticas linguísticas e de imersão desenvolvidas no projeto buscaram

⁵² Projeto de Bolsas de Ensino 2020 cadastrado no SIGProj sob o número 350990.1942.169899.12032020.

estar relacionadas ao campo de atuação profissional dos estudantes, sem deixar de considerar os aspectos sociais, culturais e econômicos que envolvem o uso da língua inglesa.

Graddol (2006, p. 22, nossa tradução) já mencionava que, “por um lado, a disponibilidade do inglês como língua global está acelerando a globalização. Por outro lado, a globalização está acelerando o uso do inglês”. Nessa perspectiva, tendo em vista que o conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira (em especial a língua inglesa) deixou de ser um diferencial na formação de um indivíduo para ser um suporte necessário à realização das tarefas cotidianas tanto pessoais como profissionais, existe a necessidade de formação linguística não apenas na área técnica, mas também em outras áreas que deem suporte ao desempenho de sua formação específica.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o inglês deixa de ser visto como uma língua estrangeira e passa a ser considerado uma língua internacional, legitimando o uso que dela é feito em todo o mundo, o que rompe um antigo pensamento de que o inglês falado por falantes nativos é um modelo perfeito a ser imitado. Com base nessa concepção, a BNCC aponta alguns dos principais motivos pelos quais o inglês deve ser ensinado nas escolas:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de

educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BNCC, 2017, p. 241).

Dessa forma, entende-se que a língua inglesa seja assimilada por meio de práticas linguísticas cotidianas sobre as quais deve haver uma reflexão crítica. Sendo o Sertão Bilíngue um projeto de ensino institucional faz-se necessário e relevante estar em consonância com os documentos normativos para a educação brasileira. Assim, o projeto visa desenvolver conhecimentos suficientes a fim de que os estudantes possam participar do processo de construção de sentidos, utilizando não apenas seu conhecimento da língua – estrutura e vocabulário –, mas também seu conhecimento de mundo e do contexto sócio-histórico-cultural em que vivem. Com isso, focaliza-se na importância de os estudantes sentirem-se parte ativa e relevante de um mundo globalizado, possibilitando o desenvolvimento de um indivíduo proativo que possa utilizar a língua como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Em decorrência da evolução tecnológica e da globalização, a busca por melhores colocações no mundo do trabalho vem fazendo com que os cidadãos procurem por uma melhor qualificação, acarretando na atualização constante do indivíduo. Uma vez que o mundo tem se tornado cada vez mais conectado, sendo a linguagem o principal meio de comunicação, o aprendizado de uma segunda língua, em especial o inglês, tornou-se primordial.

Inúmeros pesquisadores atentam para a importância do conhecimento em língua inglesa, tanto para fins acadêmicos como publicações de artigos, provas de proficiência, entre outros, como para a preparação dos indivíduos para uma demanda cada vez maior de conhecimento da língua inglesa para/no mundo do trabalho. Oportunizar aos alunos o aprendizado de uma língua estrangeira, de forma gratuita e de qualidade, é a principal justificativa desse projeto. Levando-se em consideração que idiomas são aprendidos por meio da prática, ou seja, da efetiva comunicação – o que só é possível a partir do momento em que os indivíduos são expostos a situações em que realmente precisam da língua para se comunicar –, faz-se necessária a criação de um espaço que possibilite tal interação.

Esse projeto também leva em consideração a economia dos municípios de onde são oriundos os alunos do *Campus Sertão*, bem como do próprio município de Sertão, a qual é baseada, majoritariamente, nas atividades industriais, de agricultura e comércio; áreas essas que carecem de profissionais que tenham, além da formação técnica específica, o domínio da língua inglesa. O conhecimento de língua inglesa desenvolve-se, nesse contexto, como um facilitador das tarefas em que os materiais de trabalho apresentam-se em inglês, realidade de muitas das indústrias do município e região.

Ensino e Aprendizagem de Inglês na Teoria

No campo do ensino de línguas estrangeiras, diversos métodos já foram propostos, sempre com a premissa de que trariam a forma ideal para auxiliar o aluno a aprender uma língua estrangeira. Entre alguns dos mais conhecidos estão o Método da Gramática e Tradução, o Método Direito e o Método Audiolingual. Hoje, acredita-se que não existe uma metodologia que sozinha consiga abranger todos os objetivos e necessidade dos alunos, o que resultou na criação de diversas abordagens comunicativas, que se caracterizam por compreenderem formas ecléticas de ensino emprestadas de diversas metodologias.

De forma geral, a Abordagem Comunicativa baseia-se na teoria que a principal função da linguagem é a comunicação, de forma que seu principal objetivo é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ou seja, utilizar-se de situações reais de comunicação que precisam de interação para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Por competência comunicativa entende-se a habilidade que o falante possui de utilizar a língua apropriadamente em diversas situações, levando em consideração as funções e variedades linguísticas, bem como o contexto social em que se está inserido (HYMES, 1972). De acordo com Canale e Swain (1980), a competência comunicativa envolve outras quatro competências, denominadas competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. Dessa forma, a competência comunicativa não se limita à

utilização de regras gramaticais para a comunicação, mas envolve a capacidade de discernir quando e como utilizar a língua para comunicar-se.

Dentro da Abordagem Comunicativa é comum a utilização de outras abordagens complementares, dentre as quais está a Abordagem de Ensino Baseada em Tarefas (*Task-based Approach*, em inglês), cujo objetivo primordial é o de aumentar a competência comunicativa dos educandos. Como o nome sugere, ela utiliza tarefas como unidades de ensino, pois acredita que estas criam melhores situações para promover a aprendizagem da língua estrangeira. Tarefas, nesse contexto, referem-se a atividades nas quais “o significado é o principal, há um problema a ser resolvido, há uma relação com atividades reais, a conclusão da tarefa é prioridade, e a avaliação da tarefa é feita através do seu resultado” (SKEHAN, 1998, p. 94, tradução nossa). Cabe salientar que apesar de o foco ser no sentido, essa abordagem não exclui o foco na forma. De fato, Long e Norris (2000) enfatizam a importância da união entre significado e forma (não formas), especialmente para lidar com possíveis deficiências causadas por falta de conhecimento gramatical, pois acredita-se que a combinação de forma e significado traz melhores resultados do que o foco exclusivo apenas no significado ou apenas na forma (SPADA, 1987).

Dentre os pontos fortes dessa abordagem está a aprendizagem da língua a partir de contextos, que torna o aprendizado mais significativo e eficaz, uma vez que aquilo que se aprende em sala de aula pode ser posteriormente utilizado em situações reais de comunicação. Além disso, a Abordagem de Ensino Baseada em Tarefas reforçou as seguintes práticas e princípios, no que se refere ao ensino de línguas, segundo Nunan (2009):

- a seleção dos conteúdos com base nas necessidades dos alunos;
- a ênfase na aprendizagem comunicativa, por meio da interação na língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos nas situações de comunicação;
- a provisão de oportunidades para que os alunos foquem não só na língua como também no processo de aprendizagem em si;

- um aumento da própria experiência pessoal dos alunos como elemento contributivo importante ao aprendizado em sala de aula;
- a relação entre a língua que se aprende em sala de aula com a língua utilizada fora da sala de aula.

No que se refere ao papel da gramática, ela aparece nessa abordagem em momentos de Foco na Forma (*Focus on Form*, em inglês). Long (1991) propôs a abordagem com foco na forma a fim de enfatizar a importância do ensino de gramática dentro de um contexto comunicativo. Long (1991) define o foco na forma de duas maneiras: primeiramente, o foco na forma “atrai a atenção dos alunos para os elementos linguísticos à proporção que eles aparecem incidentalmente em lições cujo foco principal está no significado ou na comunicação” (LONG, 1991, p. 45-46, tradução nossa). Além disso, compreende-se que

[...] o foco na forma refere-se ao modo pelo qual recursos de atenção são alocados. [...] o foco na forma geralmente consiste em uma ocasional transferência da atenção para aspectos do código linguístico – pelo professor e/ou por um ou mais alunos – acionada por problemas de compreensão ou produção (LONG; ROBINSON, 1998, p. 23, tradução nossa).

Em síntese, foco na forma deve ser utilizado por professores de língua estrangeira como um suporte para o ensino com foco no significado, ou seja, ambas as abordagens devem ser contempladas para que realmente haja um aprendizado significativo e consciente. Tarefas gramaticais devem ser utilizadas como alternativas metodológicas com o propósito de deslocar a atenção dos alunos para estruturas problemáticas da língua. Conforme proposto por Doughty e Williams (1998), o importante é que o foco na forma aconteça durante a realização de uma tarefa comunicativa, ao invés de partir de um objetivo comunicativo para abordar um conteúdo linguístico. Assim, o ensino com foco na forma possibilita aos alunos interagirem, compartilharem informações e se envolverem em discussões na língua-alvo, recriando situações reais de comunicação, num ambiente motivador e colaborativo.

Ensino e Aprendizagem de Inglês na Prática

Assim como acontece no processo de aprendizagem de qualquer outro idioma, o aprendizado de inglês deve incluir as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar, que, apesar de serem diferentes, estão estritamente conectadas, dificultando uma comunicação bem-sucedida caso não sejam abordadas em conjunto. É importante enfatizar que aprender um idioma não se limita ao conhecimento de palavras isoladas ou à habilidade de repetir frases memorizadas; mas sim poder se comunicar em todos os níveis de maneira satisfatória. Além das quatro habilidades básicas no ensino de línguas, o aluno também pode ser levado a desenvolver estratégias de comunicação baseadas em seu conhecimento prévio na língua materna, fazendo uso de comparações, transferências, inferências, argumentações, entre outras.

A prática de ensino-aprendizagem deve ser pensada como algo dinâmico, como a própria língua, que vem sendo adaptada conforme as necessidades de seus falantes. Por esse motivo, nas aulas de língua do projeto Sertão Bilíngue, as turmas são compostas por um número reduzido de alunos, o que facilita o acompanhamento individualizado das professoras. Além disso, as aulas são ministradas e os alunos são incentivados a se comunicarem o máximo possível em língua inglesa, de forma a criar uma atmosfera de imersão. O Método Comunicativo, mais especificamente a Abordagem Comunicativa Baseada em Tarefas, é utilizado na preparação das aulas e na escolha do material didático, de forma a oportunizar uma aprendizagem mais efetiva e dinâmica. A partir disso, são utilizados materiais didáticos de apoio, como o livro texto, livro de exercícios, jogos, dinâmicas, músicas, filmes, seriados, plataformas de atividades e jogos on-line, além de atividades didáticas autorais criadas pelas professoras especificamente para o contexto das turmas ministradas no projeto.

Ao se pensar sobre a dinamicidade da língua, também deve-se refletir sobre as diferentes formas de significar a língua, isto é, suas diferentes semioses e linguagens – verbal, visual, corporal, audiovisual.

Nessa perspectiva, o Projeto Sertão Bilíngue também busca estar alinhado à BNCC no que tange ao ensino de língua inglesa, principalmente no que diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital (BNCC, 2017). Em outras palavras, o projeto apoia-se no potencial que a língua inglesa tem em possibilitar a participação e a circulação dos estudantes em diferentes semioses e linguagens, principalmente as do mundo digital.

Dessa forma, enfatiza-se que o uso de tecnologias digitais bem como metodologias ativas nas ações desenvolvidas pelo projeto “representam uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de transitar de maneira autônoma por essa realidade” (DAROS, 2018, p. 12), assumindo “uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção do conhecimento” (VALENTE, 2015).

No que se refere ao processo avaliativo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), as práticas pedagógicas do professor devem estar em conformidade com sua metodologia de avaliação, para que ao serem avaliados os alunos tenham maiores chances de serem bem-sucedidos. Por esse motivo, se a metodologia de ensino adotada pelo professor é a comunicativa, mais especificamente a Abordagem de Ensino Baseada em Tarefas, a avaliação da competência comunicativa desses alunos deverá incluir princípios dessa abordagem (ELLIS, 2001, 2003), ou seja, deverá utilizar tarefas como forma de avaliação. Dessa forma, no projeto Sertão Bilíngue, a avaliação das atividades é realizada de forma processual, observando-se as individualidades dos alunos.

Atividades desenvolvidas no Projeto Sertão Bilíngue

O projeto Sertão Bilíngue iniciou em 2017 com quatro (4) turmas (duas de nível iniciante, uma de nível intermediário e uma de conversação). Contudo, devido à elevada carga-horária dos docentes da área de Linguagens, no ano de 2018 foram ofertadas apenas duas turmas, e

em 2019 somente uma turma. A coordenação do projeto foi desempenhada pelas docentes Deise Caldart Roscioli (2017, 2019 e 2020) e Máisa Helena Brum (2018). Dentre as principais atividades desenvolvidas estão as três edições da Festa de Halloween, sendo duas delas em parceria com a Cooperativa dos Estudantes (Coopera), com premiação para as melhores fantasias e uma edição que contou com diversos jogos (*spooky games*) e um lanche compartilhado entre os alunos da turma. Houve também duas celebrações de Natal, em que os alunos se fantasiam, cantam e entregam doces e presentes na Escola Estadual de Ensino Fundamental Engenheiro Luiz Englert, localizada no mesmo distrito rural do IFRS – *Campus Sertão*.

Imagem 1 – Primeiro Halloween do Sertão Bilingüe, em 2017



Fonte: Autoras, 2019

Imagem 2 – Primeiro Halloween do Sertão Bilíngue, em 2017



Fonte: Autoras, 2019

Imagem 3 – Entrega de doces e livros à escola EEEF Engenheiro Luiz Englert, em 2017



Fonte: Autoras, 2019

Imagem 4 – Segunda comemoração de Halloween do Sertão Bilíngue com jogos e confraternização, em 2018



Fonte: Autoras, 2019

Imagem 5 – Comemoração Halloween e Día de Los Muertos, em 2019



Fonte: Autoras, 2019

Imagem 6 – Apresentação de canções de Natal e entrega de presentes para os alunos da EEEF Engenheiro Luiz Englert, em 2019



Fonte: Autoras, 2019

Aprendendo Inglês em tempos de pandemia

De acordo com Moran (2015), “a comunicação aberta, em múltiplas redes, é um componente-chave para a aprendizagem significativa, pelas possibilidades de acesso, troca, recombinação de ideias, experiências e sínteses”. Levando em consideração o novo contexto de ensino e aprendizagem que a pandemia do vírus Sars-CoV-2 (responsável pela doença Covid-19) situou professores, estudantes e instituições de ensino, o Projeto Sertão Bílingue buscou novas maneiras de estar em consonância com esse novo contexto.

No ano de 2020, pela primeira vez o projeto Sertão Bílingue: Núcleo de Idiomas participou do edital para bolsas de ensino do IFRS – Campus Sertão. Porém, com a suspensão das atividades por conta da Covid-19, o processo de seleção dos bolsistas e as atividades do projeto tiveram que ser realizadas de forma remota.

As atividades realizadas durante o período de suspensão das aulas confirmaram o que Siemens (2008 *apud* GOMES, 2016) já havia afirmado: “a aprendizagem informal é um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem”. Ou seja, a possibilidade de troca de informações em tempo real e a facilidade de acesso a informações nos mostram que a sala de aula, apesar de importante, já não é suficiente para cobrir tudo que um indivíduo necessita aprender.

Nesse novo contexto educacional essencialmente on-line, surgiu a ideia de criar um perfil para o projeto na rede social *Instagram*, visto que muitos estudantes utilizam essa rede social para manter contato com seus colegas, professores e também com outros perfis educativos que possam, de certa forma, contribuir para o seu aprendizado. Assim, a página do projeto Sertão Bilíngue no Instagram (@sertao_bilingue) foi criada no mês de junho de 2020 com o intuito de promover a prática da língua inglesa de forma criativa e interativa, bem como de manter contato e proximidade com os estudantes em um momento complicado e difícil para o mundo todo.

As ações nesse período, na página @sertao_bilingue, foram desenvolvidas, inicialmente, de forma voluntária pelos estudantes, até a definição por parte da reitoria em prosseguir com os projetos de ensino de forma remota. Entre as ações desenvolvidas na página do *Instagram* estão postagens e interações, com destaque para três temáticas fixas: *AgroMonday* (vocabulário e expressões relacionadas às áreas de agricultura e pecuária), *TechThursday* (conteúdo relacionado à tecnologia da informação) e *Traveling Around the World* (informações e curiosidades sobre diversos destinos pelo mundo). Nesse período remoto, o projeto contou com a participação de dois estudantes bolsistas (um aluno do curso de Agronomia e uma aluna do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – TMSI) e oito estudantes voluntários (5 estudantes do curso TMSI e 3 estudantes do curso técnico em Agropecuária), para auxiliar na preparação do material a ser postado, na construção de novas ideias e atividades para a página, na administração da página, entre outras ações.

Imagem 7 – Printscreen da página do Sertão Bilíngue na rede social Instagram



Outra novidade no ano de 2020 foi a inclusão da língua espanhola no projeto, com a colaboração da professora Verônica Wegner e de estudantes voluntários. Além disso, durante a suspensão das atividades letivas presenciais e com a aprovação das atividades pedagógicas não presenciais (pelo Conselho Superior – Consup), enquanto perdurar a pandemia, estão sendo ofertadas aulas de conversação tanto em inglês quanto em espanhol, além de outros projetos em fase de implementação. Dessa forma, espera-se expandir cada vez mais o alcance do Projeto Sertão Bilíngue, tanto no que se refere ao número de participantes quanto às línguas ofertadas, de forma a fortalecer a aprendizagem de idiomas no IFRS – *Campus Sertão* –, com vistas à internacionalização do ensino.

Referências

- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, 1980, v. 1, n. 1, p. 1-47.
- BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2; p. 159-172, 2003.
- BNCC. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, v. 1, 2002.
- DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: CAMARGO, F.; DAROS, T. (org.). **A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**, 2018, p. 8-12.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: C. DOUGHTY; J. WILLIAMS (ed.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 197-262.
- ELLIS, R. **Form-Focused Instruction and Second Language Learning**. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos a aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** Parábola Editorial: SP, 2016, p. 81-92.
- GRADDOL, D. **English Next**. British Council, 2006.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.; J. Holmes. **Sociolinguistic**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- LONG, M. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: K. De BOT, R. GINSBERT; C. KRAMSCH (org.). **Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective**. Amsterdam: John Benjamins, p. 39-52, 1991.
- LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1998.
- LONG, M. H.; NORRIS, J. M. Task-Based Language Teaching and Assessment. In: M. BYRAM (ed.). **Encyclopedia of Language Teaching**. London: Routledge, p. 597-603, 2000.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, T. A.; TREVISANI, M. F. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**, 2015.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SPADA, N. 1997. Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching Abstracts**, p. 73-87, 1997.

VALENTE, J. A. Prefácio. *In*: BACICH, L.; NETO, T. A.; TREVISANI, M. F. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**, 2015.

OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA NO CAMPUS SERTÃO SABERES E APRENDIZAGENS EM MOVIMENTO

Alexandra Ferronato Beatrici⁵³ e Elaine Pires Salomão⁵⁴

O ser humano não é um ser acabado, mas um ser que necessita construir-se e reconstruir-se incessantemente pela construção e reconstrução do conhecimento.

(Paulo Freire, 2011)

No Brasil a concepção de formação continuada ganhou força nos anos de 1960 e 1970, depois de aceita oficialmente na II Conferência Mundial de Educação de Adultos, em 1960, em Montreal, e novamente discutida na conferência seguinte, em Tóquio em 1972, sendo concebida como um processo contínuo realizado ao longo da vida do indivíduo, superando a concepção de que a escola é a única fonte de formação (SMITH, 2007).

Na primeira década dos anos 2000 as reformas educacionais avançaram com o propósito de cumprir planos de ação preconizados no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, publicado na Conferência de Jomtien, em 1990, cujo objetivo era o de atender às necessidades básicas da alfabetização. Uma das recomendações da Declaração conclamava os países em desenvolvimento a aprovar planos de educação, com metas a serem atingidas. O Brasil aprovou seu primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). No Plano, a educação continuada é assumida pelo Estado como instrumento para elevar o nível da formação dos profissionais do magistério da educação básica. O Plano prevê a ampliação dos programas de formação em serviço e defende a

⁵³ Doutora em Educação. Professora EBTT, diretora de Ensino no IFRS *Campus* Sertão. E-mail: alexandra.beatricci@sertao.ifrs.edu.br.

⁵⁴ Mestra em Educação. Pedagoga. E-mail: elaine.salomao@sertao.ifrs.edu.br.

premissa de que a melhoria do ensino somente ocorrerá com a valorização do magistério, incluindo-se aí a formação inicial, as condições de trabalho, o salário e a formação continuada. Com o objetivo explícito de valorizar e incentivar a formação continuada, o PNE aponta, entre outros requisitos, para a necessidade de “[...] um sistema de educação continuada que permite ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo [...]” (BRASIL, 2001, p. 49).

No PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), a questão da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica também está presente. Nele, a valorização desses profissionais bem como sua formação inicial e continuada são contempladas mais especificamente na meta 16, em que se prevê formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, assim como garantir a todos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Assim, na formação continuada, as pessoas assumem o papel de estudantes e de profissionais ao mesmo tempo. A condição de profissional acaba sendo predominante, fazendo-se necessário articular teoria e prática (PIMENTA, 2002), diferente da formação inicial em que as pessoas colocam-se no papel de estudantes e a teoria acaba prevalecendo sobre a prática. Assim, a formação continuada traz consigo a concepção de um processo pautado no saber histórico, inacabado e provisório, o qual remete ao próprio movimento do fazer pedagógico, que pressupõe espaço para reflexão e aprendizagem aos sujeitos envolvidos. Para Candau (1996), existem dois modelos de formação continuada, o modelo clássico e o novo modelo de formação continuada. O modelo clássico ou tradicional se aproxima da ideia de reciclagem, treinamento e capacitação, enfatizando o sentido de atualizar a formação recebida em espaços destinados para isso. O modelo clássico de formação continuada, segundo Cimadon (2010, p. 21), “pressupõe uma relação de instrução versus aprendizagem, que modifica o comportamento do treinando com objetivos específicos, mais restritos e imediatos, e de

acordo com as necessidades de determinada organização”. Para Tardif (2002), essa concepção dominou e ainda domina as visões de formação de professores nos dias de hoje. Cimadon (2010) também aponta que esse modelo clássico de formação de professores ainda está presente nas políticas de formação docente das escolas públicas, pois os cursos que são oferecidos aos docentes, na maioria das vezes, ainda são impostos de fora para dentro, sem se observar a real necessidade da escola e sem a participação do coletivo na escolha dos temas que seriam pertinentes para aquele momento de discussão. Esse modelo de formação, ainda segundo a autora, “se vincula à tradicional dicotomia entre teoria e prática” (CIMADON, 2010, p. 22), em que não se considera a complexidade do espaço escolar e a “necessidade de uma formação mais crítica, reflexiva e autônoma dos professores.” (CIMADON, 2010, p. 23), no intuito de se desenvolver uma melhor prática pedagógica. Já o novo modelo de formação continuada, apontado por Candau (1996), entende que a formação deve ser pensada a partir de três eixos: a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. A escola, então, é o lugar da formação continuada, pois é nela, em seu cotidiano, que o professor aprimora seus processos formativos mediante reflexões críticas sobre o seu pensar e o seu fazer pedagógico. Essa concepção vai ao encontro da proposta de formação de professores pesquisadores, uma vez que favorece o processo coletivo de reflexão e de intervenção na prática pedagógica e pode contribuir para os processos de mudança que as instituições escolares tanto desejam.

Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) classificam os saberes docentes em saberes das disciplinas, saberes profissionais e saberes da experiência. Observam que, mesmo os professores ocupando papel significativo entre a sociedade e os saberes por ela produzidos, estes não são valorizados pelos saberes que possuem. Para Tardif (2002), é a partir dos saberes adquiridos da experiência profissional que os professores constituem os fundamentos de sua competência, que julgam sua formação anterior e sua formação ao longo da carreira. Candau (1996, p. 150) conclui que: a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários

etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Com isso, a renovação nas metodologias dos encontros e cursos de formação continuada deve avançar, buscando novos caminhos e proposições. Um modelo de formação que possibilite aos participantes refletir, levantar dúvidas, questionar sua prática, criar possibilidades de enfrentar situações novas, tomar decisões. Ou seja, um modelo que, segundo Cimadon (2010, p. 26), “[...] tem, portanto, na sua base, uma racionalidade prática, o que representa uma tentativa de superar a racionalidade técnica preponderante no modelo clássico”.

Nessa perspectiva, Alarcão (1998) afirma que a formação continuada é instrumento de profissionalização, um processo dinâmico, em que, ao longo do tempo, os profissionais vão adequando sua formação às exigências de suas atividades profissionais. Segundo a autora, a formação continuada permitiria ao profissional da educação considerar-se autor de seu fazer e de sua identidade profissional, perceber-se e posicionar-se como parte do processo e não como mero executor das políticas educacionais. Hargreaves (2002) utiliza-se da expressão formação continuada e diz que ela é o processo que envolve aprendizado, planejamento, reflexão, valores, propósitos e conceitos sobre o que está se propondo modificar. Segundo o autor: os professores não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os docentes necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas em sala de aula (HARGREAVES, 2002, p. 114). A formação continuada é entendida como uma perspectiva de mudança das práticas dos professores e da escola. É a experimentação do novo a partir das experiências que ocorrem no processo dessa formação. Imbernón (2010) também se utiliza da expressão formação continuada e aponta que esta deve estar além das atualizações científicas, didáticas e psicopedagógicas

do trabalho docente, que podem ser recebidas mediante certificados de estudos ou participação em cursos de instituições superiores. Para o autor, a formação continuada dos professores supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão destes sobre sua própria prática, fomentando, assim, o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Dessa maneira, Imbernón (2010, p. 47) enfatiza que a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a própria prática docente nas instituições educativas e em outras instituições, de modo que permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. O autor afirma, ainda, que a formação continuada deve ajudar os professores a descobrir, organizar, fundamentar, a revisar e a destruir novamente sua teoria.

Para Gatti (2008), formação continuada é um enorme guarda-chuva que abriga toda oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível, incluindo trocas diárias com os pares no cotidiano escolar, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos. Nóvoa (1992, p. 72) intensifica ainda mais esse conceito, pois para ele “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”.

Outros autores como Mizukami (2002) e Schön (2000), ao analisarem a expressão “capacitação” (também muito utilizada e relacionada a formação continuada), entendem que ela tem a ver com a ideia de reciclagem, em que a atividade do professor se resume na resolução de problemas instrumentais, apoiando-se nos acúmulos de conhecimentos teóricos e de técnicas científicas para posterior aplicação na prática. Marin (1995) entende que capacitação possui relação com a perspectiva da educação continuada, mas chama a atenção para o fato

de que a adoção dessa concepção desencadeou inúmeras ações que visavam apenas à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas, aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria da educação. Para a autora, as expressões educação permanente, formação continuada e educação continuada pertencem a um único bloco, pois valorizam a pesquisa como fundamental no processo de formação. Por mais que essas expressões sejam similares, elas possuem peculiaridades. “Educação permanente” remete à ideia de educação ao longo da vida e em contínuo desenvolvimento; já “formação continuada” tem a ver com ações que se diferenciam quanto ao modelo de socialização. Na “educação continuada”, as ações são pensadas e implementadas no lócus do próprio trabalho, como uma prática social de educação mobilizadora que aborda todas as possibilidades e saberes profissionais. Segundo a autora, educação permanente, formação continuada e educação continuada possuem como eixo do processo de formação o conhecimento, e defendem uma concepção que supera a dicotomia entre o mundo pessoal e o mundo do trabalho. Marin (1995) acredita que os processos de construção, interação e superação exigem uma base sólida de conhecimentos, valorização e partilha destes na busca da superação dos problemas e dificuldades da educação. Assim, recomenda o uso da expressão “educação continuada”, pois esta contempla os demais termos e fundamenta-se no conceito de que a educação consiste em auxiliar os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão. Por trás da concepção de Marin sobre educação continuada está o pensamento de Freire (2011), de que o ser humano não é um ser acabado, mas um ser que necessita construir-se e reconstruir-se incessantemente pela construção e reconstrução do conhecimento.

Os encontros de Formação Pedagógica Continuada no IFRS – Campus Sertão

Diante do exposto, e entendendo que a formação continuada é também uma exigência nas atividades profissionais da atualidade e

que deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva implicando ações efetivas que venham a melhorar a qualidade do ensino, o texto apresentado visa contribuir com análises capazes de favorecer as mediações necessárias para a organização de projetos futuros que avancem nas metodologias e proposições transformando-se de propostas de formação continuada para propostas de educação continuada, como aponta Marin (1995).

Optamos por fazer um recorte temporal de análise, e na busca de informações para a construção do histórico de temas que foram desenvolvidos nos encontros de formação continuada do IFRS – *Campus Sertão* – encontramos no site da instituição os registros destes⁵⁵. As informações coletadas deram origem à tabela abaixo, que foi elaborada para melhor visualização das temáticas desenvolvidas do ano de 2010 até o momento atual.

Tabela 1 - Temas dos Encontros Pedagógicos de Formação Continuada – *Campus Sertão*

Ano	Temas dos Encontros de Formação Pedagógica
2010*	Não foram encontrados registros eletrônicos da programação
2011*	Não foram encontrados registros eletrônicos da programação
	II CICLO DE ESTUDOS Da Docência da Educação Profissional Temas:
2012	- O papel dos Institutos Federais na política de educação profissional (Naira Lisboa Franzoi e Félix Alexandre) - Comitês de ética em pesquisa na UFSM (Antunes Soares) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Paulo César Carbonari, Márcia Carbonari e Elisa Mainardi)
2013*	Não foram encontrados registros eletrônicos da programação

⁵⁵ As informações disponibilizadas no site do *Campus Sertão* foram organizadas no ano de 2018 pela equipe da Direção de Ensino, que por meio de pesquisa em registros escritos e arquivos dos projetos de ensino cadastrados no Sigproj coletou as informações e organizou-as em ordem cronológica.

Ano	Temas dos Encontros de Formação Pedagógica
2014	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas da utilização da modalidade de Educação a Distância nos Institutos Federais (Roberta Pasqualli) - Debate sobre a minuta da Organização Didática do IFRS (Diretoria de Ensino) - A presença de estudantes indígenas no IFRS (Gilnei Candinho, Francisco Runja, Manoel Antonio e Joel Kuaray Pereira) - Juventudes (Bianca de Oliveira Ruskowski)
2015	<p>CICLO DE ESTUDOS Sobre a Docência da Educação Profissional</p> <p>Temas:</p> <p>Refletindo sobre as ações inclusivas do NAPNE do IFRS – <i>Campus Sertão</i> (NAPNE – <i>Campus Sertão</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como pensamos o que pensamos: linhas de construção das subjetividades de gênero (Noeli Gemelli Reali) - Desafios e perspectivas da educação profissional integrada no Brasil (Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco) - Perspectivas da educação profissional e tecnológica no Brasil / Ensino Médio Integrado, Cursos Superiores, Proeja, EaD, Certific e outros (Francisco José Montório Sobral) - Os desafios das variadas modalidades do Ensino Médio (Jorge Alberto Rosa Ribeiro) - As epistemologias que orientam a formação de professores na educação profissional (Vilmar Alves Pereira) - Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na atual conjuntura política e educacional (Gaudêncio Frigotto) - Modalidades/formas de ofertas do médio e a educação tecnológica (Marise Nogueira Ramos)
2016	<p>CICLO DE ESTUDOS As Interfaces da Formação Humana e a Formação Profissional</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatos sobre uma Escola do Trabalho (Maria Salete Campigotto e Gerônimo Pereira da Silva e Loduvino Consalter Beltrame) - Conversa com a Pró-Reitora de Ensino e Diretora de Ensino da PROEN (Clarice Escott e Maria Cristina França) - Primeiros Socorros (Elton Vieira e Marilize Barriquello) - Direitos Humanos na Educação (Paulo César Carbonari) - Análise e crítica da medida provisória 746/2016 (Alexandra Ferronato Beatrici, Leila de Almeida Castillo e Odair José Spenthof)

Ano	Temas dos Encontros de Formação Pedagógica
2016	<p>- Inclusão e algumas proposições pedagógicas no cotidiano da sala de aula (Andréia Mendiola Marcon, Cíntia de Oliveira Martins, João Anselmo Meira, Leila de Almeida Castillo e Marcia Zeni Botton)</p> <p>- Da escravidão aos dias de hoje: a inserção do negro nas Instituições de Ensino (Leandro Daronco, Marcele Ravasio e Jorge Honrlicht)</p>
<hr/> <p>JORNADA PEDAGÓGICA – Refletindo sobre o fazer pedagógico</p>	
<p>Temas:</p>	
<p>- Construção de estratégias para implementação da Progressão Parcial no IFRS – <i>Campus</i> Sertão (Paula Maria Zanotelli e Andréia Teixeira Inocente)</p>	
<p>Oficinas:</p>	
<p>- Metodologias de ensino: como a criatividade pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem (Alexandra Ferronato Beatrici)</p>	
<p>- Atitudes que calam: preconceito linguístico na escola (Maire Josiane Fontana, Vanda Aparecida Fávero Pino)</p>	
<p>- Construção de Planos de Ensino (Elaine Pires Salomão e Samile Drews)</p>	
<p>- O plano de aula: desafios e possibilidades (Verenice Lipsch)</p>	
<p>- Como lidar com alunos incluídos portadores de alguma necessidade especial / déficit de atenção, down, problemas de aprendizagem (Leila de Almeida Castillo, Andréia Mendiola Marcon)</p>	
2017	<hr/> <p>- Saúde vocal do professor/a (Deise Dalastra)</p>
<hr/>	
<p>- Preenchimento de diário de Classe (Paoline Bresolin)</p>	
<p>- Recuperação Paralela: uma possibilidade de construção do conhecimento (Samile Drews e Elaine Pires Salomão)</p>	
<p>- Apresentação da Subcomissão de Permanência e êxito do IFRS/<i>Campus</i> Sertão (Rodrigo Ferronato Beatrici)</p>	
<p>- Recuperação paralela na Educação Básica e Recuperação no Ensino Superior (Sidinei Sobrinho)</p>	
<p>- Recuperação Paralela: uma possibilidade de construção do conhecimento (Elaine Pires Salomão e Samile Drews)</p>	
<p>- Preenchimento de diário de Classe (Paoline Bresolin, Diego Lusa e Patrícia Nascimento)</p>	
<p>- Metodologias de ensino – como a criatividade pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem (Alexandra Ferronato Beatrici)</p>	
<p>- Reformulação do Regimento dos NIEPEs (Diretoria de Ensino)</p>	
<p>- Saúde coletiva – aspectos psicológicos (Vanderleia Pulga)</p>	
<hr/>	
<p>CICLO DE ESTUDOS: Criando Alternativas para a Transformação das Práticas Pedagógicas</p>	
2018	<p>Temas:</p>
<p>- Desafios para a Educação do Século XXI: Aprendizagem Ativa (Amilton Rodrigues de Quadros, Verônica Paludo Bressan, Rodrigo de Almeida Silva)</p>	

Ano	Temas dos Encontros de Formação Pedagógica
2018	- Diretrizes e normativas do IFRS e do <i>Campus Sertão</i> (Roberto Valmorbida de Aguiar, Sergiomar Theisen, Rodrigo Ferronato Beatrici e Elaine Pires Salomão)
	- Diversidade e Inclusão (Angela Mara Berlando Soares)
	Oficinas:
	- Gamificação (Amilton Rodrigues de Quadros)
	- Uso de tecnologias em Sala de Aula (Verônica Paludo Bressan)
	- Aprendizagem baseada em times (Rodrigo de Almeida Silva)
	- Oficinas Núcleo de Ações Afirmativas do <i>Campus Sertão</i>
	NAPNE (Angela Mara Berlando Soares)
	NEPGS (Patrícia Ketzler)
	NEABI (Carlos da Silva Junior)
	- Relacionamento interpessoal e mediação de conflitos (Rodrigo Espiúca dos Anjos Siqueira, Paulo César Carbonari, Gabriele Albuquerque)
	- Como o cérebro aprende (Arnaldo Nogaro)
- Educação e Mídias Digitais (Adriano Canabarro Teixeira)	
CICLO DE ESTUDOS – da inter-relação teoria e prática	
Oficinas	
- Gamificação / Ferramentas do Google (Marcos Antonio de Oliveira)	
- Google Classroom (Diego Lusa)	
- Rotação por estações (Maísa Helena Brum)	
- Design Thinking (Felipe Batistella Alvares)	
- Aprendizagem baseada em problemas (Márcia Amaral Correa Ughini Villarroel)	
I JORNADA PEDAGÓGICA INTEGRADA (<i>Campus Sertão</i> e Ibirubá)	
Proposição Artística:	
2019	- O céu ainda é azul de Yoko Ono (Elisa Iop)
Temas:	
- Inteligências Múltiplas: desafios e possibilidades (Celso Antunes)	
Oficinas integradas:	
- A rádio como Metodologia Ativa de Aprendizagem (Felipe Batistella Alvares)	
- Estratégias pedagógicas e a sala de aula (Ana Sara Castaman)	
- Metodologias de Ensino e Aprendizagem voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica (Alexandra Ferronato Beatrici)	
- O Memorial do IFRS <i>Campus Sertão</i> : ações educativas em espaços de memória (Elisa Iop, Luciana Machado)	
- Vivências pedagógicas por meio da equoterapia (Marcos de Oliveira)	

Ano	Temas dos Encontros de Formação Pedagógica
2019	<ul style="list-style-type: none">- Cultura Afro-brasileira: O Brasil Negro Que Não Se Ouve, Não Se Vê E Não Se Lê (Vanda Aparecida Fávero Pino)- Som, música e movimento (Iara Cadore Dallabrida, Eduardo Fernando Antunes)- Confecção de terrários ornamentais (Eduardo Mato Montezano)- Amplificando o mindset da aprendizagem através do recurso Lego Serious Play (Tarsila Rubin Battistella, Fernanda Schneider)- Criação de videoaulas com o celular (Felipe Iop Capeleto, Edimar Manica)- Brincar na formação do ser humano (Maria Inês Simon, Dionéia Magda Everling)- Produtos sem Glúten e sem lactose (Barbara Küntzer, Tássia Michele Schwantes) <p>SEMINÁRIO das Metodologias Ativas</p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentação pelos professores de propostas envolvendo metodologias ativas realizadas em sala de aula.- Publicação em anais do evento.
	<p>CICLO DE ESTUDOS – Criando, Experimentando e Reinventando a práxis do Ensino (em elaboração)</p> <ul style="list-style-type: none">- Oficinas sendo montadas para o segundo semestre <p>II JORNADA PEDAGÓGICA INTEGRADA (Ibirubá/Sertão)</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Entrelaçamento da Comunicação não violenta e da Cultura da Paz (Gabriele Albuquerque Silva, João Paulo Bittencourt Cardozo) <p>Proposição Artística:</p> <ul style="list-style-type: none">- Entrelaçamentos de Gentileza (Elisa Iop) <p>Oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Avaliações online com o Google Formulários (Rodrigo Farias Gama)
2020	<ul style="list-style-type: none">- Cosmética Natural: Beleza saudável (Ana Dionéia Wouters)- Desenvolvimento de Tecnologias Assistivas (Cristiano Kulman)- As abelhas e o meio ambiente (Renata Porto Alegria Garcia)- Noções Básicas de fotografia no celular (Marcos Tafarel Tavares)- Criação de jogos para a sala de aula (Ederson Henrique de Souza Machado, Deise Caldart Roscioli)- Comunicação Não-Violenta (Gabriele Albuquerque da Silva)- Estatística sem complicação (Roberto Valmorbidia Aguiar)- Design Thinking como uma abordagem para desenvolver aprendizagem por meio de processos criativos (Felipe Battistella Alvares) <p>SEMINÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentação e Publicação em anais do evento (em andamento)

Fonte: Site do IFRS – *Campus Sertão/Ensino/Formação Continuada*. <https://ifrs.edu.br/sertao/ensino/niepe/>. Acesso em: 19 ago. 2020

Segundo relatos, nos anos de 2010, 2011 e 2013 aconteceram reuniões de docentes, mas não foram encontrados registros eletrônicos desse período, referente à formação pedagógica continuada, ou seja, formação sobre temas específicos do campo da educação. Os registros encontrados foram de eventos organizados pelas coordenações de curso e Núcleos de Ações Afirmativas da instituição.

Em 2015 os encontros de formação pedagógica continuada retomam a nomenclatura de ciclos de estudos, viabilizados por palestras realizadas por professores convidados de outras instituições de ensino, para o coletivo de profissionais da educação do *Campus* com temas voltados para a docência na educação profissional e para a compreensão das políticas educacionais da área, especialmente com enfoque na criação, função social e educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os encontros de formação pedagógica continuada abordaram temas educacionais amplos para a formação do docente EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) no ano de 2016. O ciclo de estudos teve como objetivos oportunizar espaços de estudo, vivências, debate e reflexão sobre o fazer pedagógico em educação profissional, tendo como premissa a formação continuada dos profissionais da educação, também proporcionou momentos de discussão de propostas para a realização de um fazer pedagógico visando à inter-relação da teoria e da prática do/no *Campus*.

No ano de 2017 teve início a proposta da jornada pedagógica, com o objetivo de propiciar momentos de construção e efetivação de práticas de ensino que mobilizassem os docentes do *Campus* para novas aprendizagens e procedimentos de ensino. Nesse ano, as oficinas pedagógicas são introduzidas como procedimento de ensino e aprendizagem para os docentes. Muitas dessas oficinas foram realizadas por professores do *Campus* Sertão para seus pares. Ao final da jornada foi realizada a avaliação da metodologia e esta apresentou-se positiva para uma nova proposição metodológica de trabalho, inclusive com os professores indicando temas de interesse formativo.

Figura 1 - Encontros de formação pedagógica continuada nos anos 2017, 2020, 2019 e 2018.



Fonte: Arquivo fotográfico Direção de Ensino

Em 2018, a proposição de trabalho formativo por meio das oficinas ganhou destaque no Ciclo de Estudos e Jornada Pedagógica, a temática sobre metodologias ativas possibilitou a troca de conhecimentos, práticas interessantes e aprendizagens diversas. O desenvolvimento metodológico dos encontros pedagógicos de formação continuada configurou-se em uma experiência diferente, pois favoreceu a oportunidade de (re) formulação de conceitos, posturas e soluções diante da realidade que se apresentava no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva buscou-se uma nova forma de propor a aprendizagem, a construção do conhecimento por meio de um processo dialético e dinâmico.

O projeto Ciclo de estudos: da inter-relação teoria e prática, no ano de 2019, apresentou, como nos anos anteriores, uma concepção participativa, buscando por meio das avaliações das edições posteriores desse “ouvir” os docentes sobre as temáticas de interesse formativo. Assim, o *Campus* Sertão inovou em seu projeto de formação continuada possibilitando para o público-alvo do projeto a I Jornada Pedagógica Integrada, organizada pelas equipes das Diretorias de Ensino de dois *campi* do IFRS: Sertão e Ibirubá, tendo o primeiro como anfitrião. As oficinas foram organizadas de maneira que os docentes de cada *campus* realizassem a formação com os colegas do outro *campus*. Também foi realizado o Seminário: da inter-relação teoria e prática em metodolo-

gias ativas, em que a programação do evento contou com a proposição artística contextualizada pela exposição “O Céu ainda é azul”, de Yoko Ono, conduzida pela professora do componente curricular de Artes, Elisa Iop. Após isso aconteceram as apresentações das práticas em metodologias ativas realizadas em sala de aula pelos professores da instituição. As apresentações foram publicadas por meio de resumos nos anais do evento mediante o Portal de Eventos do IFRS.

Figura 2- Encontros de formação pedagógica continuada nos anos 2019 e 2020.



Fonte: Arquivo Fotográfico da Direção de Ensino do IFRS *Campus* Sertão

No ano de 2020, o primeiro encontro de formação pedagógica continuada realizado foi referente ao projeto da II Jornada Pedagógica Integrada, tendo dessa vez o *Campus* Ibirubá como anfitrião. As reflexões aconteceram tendo a temática da comunicação não violenta como pano de fundo na mesa de diálogo. A atividade também envolveu a preposição artística “Entrelaçamentos de Gentileza” da professora Elisa Iop e posteriormente aconteceram as oficinas pedagógicas com temas diversificados, desenvolvidas pelos docentes para com seus pares. O projeto do Ciclo de Estudos nesse ano, com o lema: criando, experimentando e reinventando a práxis do ensino, está previsto para acontecer no segundo semestre e está sendo elaborado juntamente aos docentes oficinairos, tendo como referência as sugestões das avaliações do ano anterior, bem como a necessidade de possibilitar aprendizagens voltadas para as tecnologias, especialmente para os ambientes educativos

on-line, já que o contexto educacional atual, instalado com a Pandemia do Coronavírus, fez com que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse totalmente distante do ambiente escolar, com atividades não presenciais, exigindo dos profissionais da educação distanciamento, conhecimento, informação e capacidade de adaptação.

Conhecedoras de que a formação continuada é parte do aperfeiçoamento dos profissionais da educação e ocorre ao longo da sua atuação teórica e prática, tendo a escola como lócus, possibilitando um novo sentido ao fazer pedagógico, contextualizando novas circunstâncias e (re)significando a atuação profissional, podemos dizer que os procedimentos metodológicos que vêm sendo construídos nos ciclos de formação pedagógica continuada no *Campus Sertão* dividem-se em cinco momentos, ou, segundo Gasperin (2007), passos metodológicos: a) a **prática social inicial**, caracterizada pela preparação, pela mobilização para o conhecimento, por meio das vivências e experiências da prática social dos docentes. Para Gasperin (2007, p. 15), esse passo acontece por meio do desafiar, mobilizar, sensibilizar, perceber alguma relação entre o conteúdo a ser aprendido e a vida cotidiana (escolar), suas necessidades, problemas e interesses; b) a **problematização**, que acontece por meio da necessidade de aprender e da importância de problematizar as diversas dimensões presentes no contexto que se está trabalhando em sala de aula. Esse passo metodológico presente nos encontros de formação pedagógica continuada constitui-se por meio da explicação dos principais problemas postos pela práxis; c) a **instrumentalização**, viabilizada pela introdução do conhecimento elaborado mediante a sistematização do conteúdo trabalhado, para que esse possa ser assimilado, recriado e transformado em instrumento de construção profissional; d) a **catarse**, que acontece quando os docentes são instigados a expressarem e assumirem uma nova posição sobre o conhecimento apreendido, permitindo-se compreender a teoria e a prática com uma nova visão, compreendendo com maior clareza tanto a problematização quanto a instrumentalização; e por último o quinto passo metodológico, e) a **prática social final**, que consiste em assumir a nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Manifestando tal

ação por meio de uma nova postura prática, de novas disposições que se expressam nas intenções de um novo fazer pedagógico.

Assim, considerando os objetivos dos Institutos Federais, bem como a formação inicial dos docentes e técnicos administrativos que integram o quadro de pessoal da instituição, é importante e necessário que existam espaços institucionais para o estudo de teorias, socialização de práticas pedagógicas e reflexões sobre as políticas educacionais. Viabilizar esses espaços reforça o compromisso da Instituição, descrito no Projeto Pedagógico Institucional do IFRS (PPI do IFRS, p. 48), de criar oportunidades para que seus trabalhadores em educação estejam inseridos nesse universo por meio da criação de oportunidades de formação continuada.

Considerações Finais

Defende-se a concepção de que a formação pedagógica continuada dos profissionais da educação na instituição precisa ser realizada em outras instituições de ensino, mediante cursos de longa ou curta duração, que visam ao aprimoramento profissional e institucional. Mas também que ocorra por meio de reuniões, debates, palestras, grupos de estudos, videoconferências, oficinas, entre outros, em que a valorização do saber docente e a busca por estratégias venham a contribuir com a melhoria do trabalho desenvolvido.

Por melhor que seja a formação inicial dos profissionais da educação, esta jamais conseguirá abarcar em seu currículo as novas temáticas incorporadas à educação trazidas pelas constantes mudanças vividas pela nossa sociedade. Assim, percebe-se que no *Campus Sertão* a possibilidade de formação continuada não acontece somente de forma individual, pelos Programas de *lato* e *stricto sensu* (a meta 16 do PNE 2014-2014 já foi atingida nesse espaço educativo), ou pelas políticas de capacitação ligadas ao plano de carreira. Existe uma preocupação do ponto de vista pedagógico por parte da equipe da Diretoria de Ensino e também do corpo docente, para com a melhoria dos ciclos de estudos possibilitados pelos encontros das formações continuadas para o desenvolvimento profissional. Conhecimento esse que resulta na melhora da qualidade das aulas,

nas produções científicas e na formação acadêmica dos estudantes. Cabe destacar também que, como um espaço de construção de conhecimentos e aprendizagens, os técnicos administrativos em educação do *Campus* também participam do projeto, sendo na equipe de planejamento, execução e participação viabilizando a ampliação da ação educativa.

Os encontros de formação pedagógica continuada, com o passar dos anos, foram mudando a concepção e a organização metodológica, saindo do modelo tradicional apontado por Candau, abrindo espaço para uma participação em que os envolvidos podem ser protagonistas nas ações pensadas, pois os processos de formação necessitam apresentar pressupostos teóricos e práticos que venham a auxiliar os docentes a compreender, refletir e estabelecer sentido.

Percebe-se, ainda, que as metodologias adotadas fomentaram a corresponsabilização pelas decisões tomadas, pois não ficaram centradas em um único docente e sim enfatizaram a importância do trabalho coletivo. Existem pontos a avançar, cabe identificá-los e a partir daí compreendê-los e buscar soluções estabelecendo o elo entre o saber e o fazer.

Por fim, as propostas planejadas viabilizam um espaço de formação que aponta novas descobertas e caminhos, uma vez que se constituem como processo em construção com todos os envolvidos, possibilitando a comunicação, a contextualização, o estabelecimento de vínculos, de reflexão, de mudanças, de construção coletiva de saberes e aprendizagens em movimento.

Referências

ALARCÃO, I. Formação contínua como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2011. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 ago. 2020

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Paulo: EDUFSCar; FINEP, 1996.

CIMADON, Vera Salette Riffel. **Formação Continuada dos Profissionais do Magistério:** Organização da Formação na Gerência de Educação (GERED) de Joaçaba. 2010. 65p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

CHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, **Educação e Mudança.** Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GASPERIN, J, L. **Uma didática para a pedagogia Histórico Crítica.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, B, A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes,** Campinas: Papyrus, n. 36, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da Docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo no Brasil: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; G, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SMITH, Celso Henrique da Silva. **Formação continuada na Marinha do Brasil:** dificuldades e acertos de um curso a distância e presencial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em http://www.estacio.br/mestrado/educacao/completa/ticpe/celso_smith.pdf. Acesso em: 19.ago 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação:** Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

COMO OS DOCENTES VISUALIZAM O FUTURO PROFISSIONAL DOS JOVENS RURAIS ESTUDANTES E A SUCESSÃO GERACIONAL?

Raquel Breitenbach⁵⁶ e Tainah Cristina Ferreira Monteiro⁵⁷

“Os professores ensinam, inspiram e podem direcionar o futuro profissional dos estudantes”

Raquel Breitenbach

Problematizando a sucessão geracional

No Brasil e no mundo predomina a agricultura familiar (GRAEUB *et al.*, 2016). Nesses estabelecimentos, o funcionamento e a manutenção das propriedades ficam a cargo do gestor, normalmente representado pelo membro mais experiente da família e, predominantemente, pelos homens (GRAEUB *et al.*, 2016).

Nas propriedades familiares, visando à permanência da posse da propriedade nas mãos da família, os genitores devem capacitar um herdeiro para dar continuidade ao trabalho exercido na propriedade, estabelecendo um processo de sucessão familiar (BREITENBACH; CORAZZA, 2017; TROIAN; BREITENBACH, 2018). Nesses processos, são transferidos patrimônio e conhecimentos para as próximas gerações, mantendo tradições e costumes familiares, bem como preservando a identidade e paisagem das propriedades rurais (SILVESTRO *et al.*, 2001).

Transferir a propriedade rural entre gerações é um processo complexo e que engloba consecutivamente: sucessão, aposentadoria e herança (GASSON; ERRINGTON, 1993). Na sucessão o controle e a gestão da propriedade são gradualmente abandonados pelos genitores e repas-

⁵⁶ Professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*.

⁵⁷ Estudante do curso de Zootecnia do IFRS *Campus Sertão*.

sados para o sucessor. A aposentadoria ocorre quando o proprietário se retira da participação ativa no negócio da propriedade. Já a herança é a fase final da sucessão, quando todos os ativos da propriedade são transferidos de maneira legal para o sucessor (ERRINGTON; LOBLEY, 2002). Parte-se do princípio de que, com a nova geração bem-sucedida, a velha geração se aposenta (ERRINGTON; LOBLEY, 2002; UCHIYAMA *et al.*, 2008; LOBLEY, 2010).

O processo de sucessão familiar é vital no desenvolvimento de uma propriedade familiar, pois é a ocasião em que a família decide se a propriedade continuará em posse dela. Constitui um período coerente para a família rural refletir e ajustar práticas agrícolas (INWOOD; SHARP, 2012). No período que compreende a sucessão, são atribuídas mais responsabilidades de trabalho e tomada de decisão para o sucessor, o qual passa a ter acesso a informações e decisões da propriedade (KENNEDY, 1991; BURTON, 2012).

A sucessão familiar nas propriedades rurais pode durar por vários anos (KENNEDY, 1991). Utilizando a metáfora da “escada da propriedade” ao analisar as posições ocupadas pelo novo e o antigo agricultor na hierarquia de trabalho e de tomada de decisão, enquanto o sucessor (o filho) sobe gradualmente, o antecessor (os pais) desce (FISHER; BURTON, 2014).

Esse processo conjunto de aposentadoria e sucessão, se não for conduzido adequadamente, pode se tornar um período de estresse para a família de agricultores, seja emocional ou financeiro (FISHER; BURTON, 2014). Diversas pesquisas têm dedicado esforços para compreender o processo de transferência da propriedade familiar entre gerações. Estas, por sua vez, se dedicam mais em estudar a indisponibilidade de sucessores para assumir a propriedade do que a relutância dos agricultores idosos em se aposentar e transferir a gestão para as gerações mais jovens (FOSKEY, 2005; BIKA, 2007; LOBLEY *et al.*, 2010; BOGUE, 2013).

Com a população rural cada vez mais envelhecida, aumenta o interesse de pesquisadores e do Estado na transferência intergeracional da propriedade rural da família, bem como o impacto que isso pode

gerar na economia (INGRAM; KIRWAN 2011). As tendências demográficas em nível global apontam que as pessoas com 65 anos ou mais são a parcela da população que mais rápido cresce no campo (JOOSSE; GRUBBSTROM, 2017).

O jovem rural do Brasil tem na migração uma estratégia para buscar melhor condição de vida e oportunidades de trabalho e estudo, infraestrutura e condições dignas de vida (BRUMER, 2007; CASTRO *et al.*, 2013; CASTRO, 2013; CASTRO, 2009; BREITENBACH; CORAZZA, 2017). Semelhantemente ao que está ocorrendo em escala global, a agricultura brasileira vem sendo composta por uma geração mais velha de agricultores. A transferência intergeracional da propriedade familiar se torna cada vez mais importante para a sustentabilidade e continuidade da agricultura familiar no Brasil, bem como do próprio setor agrícola (TROIAN; BREITENBACH, 2018).

Jovens rurais estudantes do IFRS *Campus* Sertão: profissionalização e sucessão geracional na agricultura

Um dos fatores que contribuem para a migração rural-urbana dos jovens rurais é a busca de oportunidades que julgam ser melhores no meio urbano. Dessa forma, o estudo profissional, especialmente ensino superior, é um dos aspectos que contribui para a migração (SPANVELLO, 2011; TROIAN; BREITENBACH, 2018; BREITENBACH; CORAZZA, 2017).

No caso do IFRS (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul), *Campus* Sertão, são ofertados diversos cursos das Ciências Agrárias (CA), quais sejam: Técnico em Agropecuária nível médio e subsequente; bacharelados em Agronomia e Zootecnia; Tecnólogo em Agronegócio; e Licenciatura em Ciências Agrárias. Dos estudantes desses cursos, aproximadamente 60% são jovens rurais e precisam traçar um destino profissional após a finalização do curso. Nesse caso, terão a difícil decisão entre permanecer/voltar para o meio rural e suceder os pais na propriedade rural ou projetar um futuro profissional fora do campo.

Os jovens e as jovens rurais que estudam no IFRS *Campus* Sertão têm boas perspectivas de permanecer no meio rural. Do total de jovens rurais estudantes no *Campus*, 50,8% traçam o futuro profissional no campo, ou seja, pretendem continuar na agricultura como gestores e sucessores nas unidades de produção familiares (BREITENBACH; CORAZZA, 2019).

Esses jovens rurais, estudantes do IFRS *Campus* Sertão, estão motivados a sucederem seus genitores na agricultura. Destacam-se como fatores motivacionais o desejo de permanecer a ligação emocional e a valorização das tradições familiares, além do incentivo financeiro. Ainda, o fato de os pais oportunizarem a participação desses jovens, desde cedo, nas atividades gerenciais e produtivas da propriedade rural é o fator interno que mais interviu no desejo desses jovens em continuar no campo. Quando os pais dão autonomia aos filhos para participar da propriedade, eles aprendem, se interessam e criam vínculos não só profissionais, mas também emocionais com o campo e a agricultura (BREITENBACH; CORAZZA, 2019).

Considera-se que o processo de formação profissional dos jovens rurais pode distanciá-los ou aproximá-los do meio rural. Os docentes cumprem papel primordial na tomada de decisão dos jovens rurais estudantes. Estes são profissionais que servem de exemplo e inspiração para os estudantes durante o período de formação e sua opinião e posicionamento podem interferir nas decisões dos estudantes.

Baseado nisso, o presente capítulo buscou discutir como os docentes dos cursos de Ciências Agrárias do IFRS – *Campus* Sertão – visualizam o meio rural e a agricultura, bem como a permanência dos jovens rurais egressos dos cursos de ciências agrárias na agricultura como sucessores nos estabelecimentos agrícolas familiares.

Para obter esses dados, se partiu de uma pesquisa quantitativa (GIL, 2005) que utilizou questionário fechado para a coleta de dados. O público-alvo da pesquisa foi a totalidade de docentes do quadro efetivo e temporário do IFRS *Campus* Sertão que ministram ou ministraram disciplinas para os cursos de Ciências Agrárias. A população da pesquisa foi de 72 docentes. Para estes, foi aplicado questionário fechado, enviado individualmente por e-mail ou entregue pessoalmente no semestre

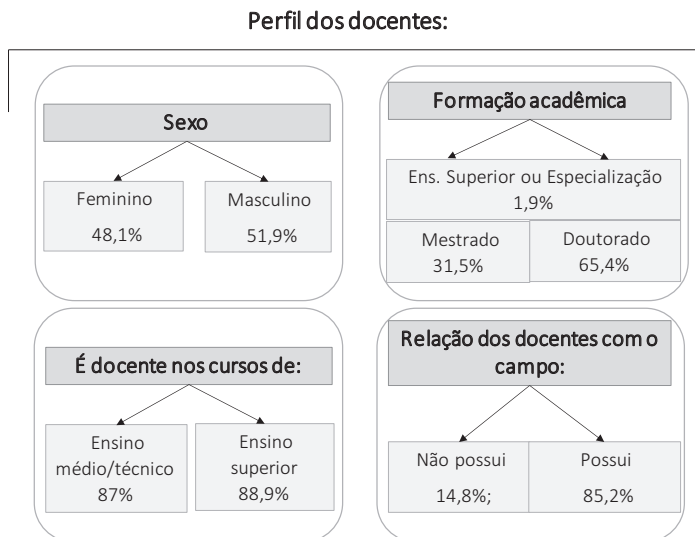
1/2019. Do total de docentes, 55 (76,39%) responderam o questionário. Os resultados obtidos a partir do questionário foram tabulados em planilhas do Excel® e analisados estatisticamente a partir de estatística descritiva, com destaque para medida de frequência.

Os estudantes de ciências agrárias do IFRS Campus Sertão e o incentivo à sucessão geracional

O perfil dos docentes que ministram disciplinas para os cursos de ciências agrárias do *Campus* mostra que 51,9% são homens e 48,1% mulheres. Quanto à formação acadêmica, a maior parte dos docentes tem como último grau acadêmico o doutorado, sendo 65,4%; enquanto 26,9% têm mestrado; e 7,7% têm graduação ou especialização.

Esses docentes ministram disciplinas tanto para o ensino técnico de nível médio quanto para o ensino superior. Ainda, 85,5% têm alguma relação com a agricultura, sendo que 53,7% destes são filhos de agricultores, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Perfil dos docentes que ministram disciplinas para os cursos das ciências agrárias no IFRS Campus Sertão



Fonte: As autoras (2020)

Sobre agricultura e o meio rural, a maioria dos docentes acha que o meio rural oferece mais qualidade de vida que os centros urbanos, é bom para viver e adequado para investir e empreender, mas contestam a segurança existente no campo.

Os docentes também consideram que ser agricultor não é menos promissor em relação a outras profissões. Com isso, os docentes não relacionam a permanência no campo com menores chances de qualificação ou menor sucesso profissional, como visualizado na Tabela 1.

Tabela 1- Opinião dos docentes dos cursos de Ciências Agrárias do IFRS *Campus* Sertão sobre a agricultura

No meio rural e agricultura:	Concor- do	Discor- do	Indife- rente
Bom de viver	90,7%	9,3%	-
Mais qualidade de vida	63%	25,9%	11,1%
Mais segurança	29,6%	27,8%	42,6%
Adequado para empreender	87%	3,7%	9,3%
Menos promissor profissionalmente	11,1%	85,2%	3,7%
Fica no campo quem não faz ensino superior	24,1%	63%	13%

Fonte: As autoras (2020)

Sobre o futuro profissional dos jovens rurais egressos dos cursos de Ciências Agrárias do IFRS *Campus* Sertão (Tabela 2), os docentes não acreditam que o trabalho no meio urbano, na área de sua formação, traga maior chance de sucesso profissional ou satisfação profissional. A percepção dos docentes é de que os jovens rurais serão mais bem remunerados e terão melhor qualidade de vida se permanecerem na agricultura.

Tabela 2 - Opinião dos docentes sobre o destino profissional dos jovens rurais egressos dos cursos de Ciências Agrárias do IFRS *Campus* Sertão

Jovens rurais formados nas ciências agrárias terão:	Ao ficarem no campo e serem sucessores	Ao trabalharem no meio urbano na área de formação	Indiferente/ Não sei
Maior sucesso profissional	46,3%	5,6%	48,1%
Melhor remuneração	61,1%	7,4%	31,5%
Mais satisfação profissional	38,9%	13%	48,1%
Mais qualidade de vida	59,3%	3,7%	37%

Fonte: As autoras (2020)

Ao pensar sobre a influência desses docentes na tomada de decisão dos jovens entre permanecer ou não no campo, 50,93% dos professores afirmam manifestar opinião para os estudantes sobre o que consideram melhor para o futuro profissional dos jovens e 46,3% expressam tal pensamento apenas se consultados. Portanto, seja voluntariamente ou a partir de questionamento dos estudantes, os docentes de cursos de CA do IFRS *Campus* Sertão manifestam sua opinião para os respectivos estudantes. Como a opinião deles é positiva em relação ao meio rural, a profissão do agricultor e uma trajetória profissional na agricultura para os jovens rurais estudantes podem contribuir para o processo de tomada de decisão deles entre ficar e sair do campo e entre ser ou não sucessor familiar na propriedade dos pais.

A instituição de ensino possivelmente esteja contribuindo positivamente no processo de desenvolvimento local, pois incita os jovens estudantes a permanecerem ou retornarem para o meio rural, exercendo a tarefa de gestor e sucessor rural (BREITENBACH; CORAZZA, 2019).

Um dos aspectos que podem estar relacionados com o maior desejo dos estudantes do *Campus* em permanecer na agricultura pode estar relacionado ao incentivo docente. Além disso, os cursos das CA são impor-

tantes para a permanência na agricultura dos jovens rurais estudantes (SCHLEICH *et al.*, 2006). Ao estudar numa área afim, os jovens rurais podem ser surpreendidos com aspectos complexos e com várias facetas sobre o futuro, e isso pode interferir na tomada de decisão entre ficar/retornar ou sair do meio rural (ALMEIDA; SOARES, 2003; SCHLEICH *et al.*, 2006).

Outros estudos corroboram estes aspectos observados no IFRS *Campus* Sertão. Cavicchioli, Bertoni, Tesser e Frisio (2015) na Itália e Sili, Fachelli e Meiller (2016) na Argentina concluíram que os jovens com profissionalização na área de ciências agrárias têm 26,69% mais probabilidade de serem sucessores do que os jovens que estudaram na área. Os jovens precisam estimar a educação como algo que aumenta as oportunidades na vida. O ensino na área de CA traz aprendizado unificado, contemplando as especificidades do campo e do ambiente rural (CAPUTO, 2002).

A educação técnico-profissional nas ciências agrárias é primordial na valorização da identidade rural dos jovens estudantes, podendo reforçar sua ruralidade. Essa mesma educação e os docentes podem contribuir para distanciar, a partir da profissionalização, a ideia de que o rural é atrasado, tradicional e conservador diante de novas formas de produzir (PEREIRA; SOUZA, 2020). Ao passo que os docentes permitem o contato dos jovens rurais com o novo, eles começam a reconhecer o rural como parte importante do seu processo de formação profissional e observar a valorização da sua cultura (PEREIRA; SOUZA, 2020).

Os próprios agricultores reconhecem que a sucessão familiar precisa ser motivada (MOREIRA *et al.*, 2020). Essa motivação pode partir dos pais, da sociedade e, sobretudo, dos próprios docentes com quem os jovens têm contato ao longo de sua formação profissional. Por isso a importância da postura positiva dos docentes acerca de um futuro profissional dos jovens rurais enquanto sucessores das propriedades rurais.

Exemplo de estudo envolvendo professores e sua influência nas decisões dos estudantes pode ser visualizado em Castillo-Vergara e Álvarez-Marín (2016). Esses autores concluíram que em Coquimbo/Chile os professores e o ambiente escolar são importantes influenciadores da capacidade empreendedora dos alunos. Outro exemplo é o estudo de

Beltrán-Véliz e Osses-Bustingorry (2018), que investigou a atuação dos professores na transposição didática do conhecimento cultural indígena “mapuche” no Chile. Os professores precisam estar preparados para trabalhar com currículos flexíveis, estar abertos para a ótica da cultura local, profissionalizar o ensino em diversos contextos culturais, preparando cidadãos críticos e reflexivos, que apliquem os conhecimentos na vida cotidiana (BELTRÁN-VÉLIZ; OSSES-BUSTINGORRY, 2018).

Os docentes do IFRS *Campus* Sertão têm uma visão positiva do campo e da profissão de agricultor. A maioria destes demonstrou reconhecimento e valorização da profissão de agricultor, bem como considera o campo como um bom lugar para morar e viver. Os docentes consideram, ainda, que o futuro dos jovens rurais, egressos dos cursos de ciências agrárias, será mais promissor se retornarem para as propriedades dos pais. Ou seja, eles têm uma perspectiva positiva dos jovens rurais como sucessores na agricultura familiar, seja do ponto de vista de realização pessoal, profissional ou financeira.

Além disso, os docentes do *Campus* manifestam essa opinião para os alunos, alguns com frequência e outros quando questionados. Dessa forma, ao passo que pensam positivamente sobre a agricultura, o campo e a sucessão familiar rural como destino para os alunos e apresentam esse pensamento para os estudantes, podem contribuir positivamente para a permanência deles no campo como sucessores de seus genitores agricultores.

Essa perspectiva e posicionamentos positivos frente ao rural e à profissão de agricultor, adotada pelos docentes do *Campus* Sertão, pode estar relacionada com o fato de a maioria ter origens rurais. Dessa forma, eles reconhecem os valores e o trabalho rural pela própria experiência familiar e de vida. Isso faz com que o Instituto assuma uma função de intermediar o contato dos alunos agricultores com valores que não se distanciam da vida rural, como ocorre em outras realidades (BOURDIEU, 2000). Em outras instituições pode ocorrer de a matriz curricular e as práticas pedagógicas se fundamentarem em aspectos urbanos. Em muitos casos, mesmo que a instituição de educação esteja no meio rural, ela

é urbana, pelos conteúdos ministrados, pelos professores urbanos ou ainda as técnicas que adota. No caso do IFRS *Campus* Sertão, os jovens rurais conseguem se identificar nos aspectos sociais que os professores propõem e discutem.

Por esses fatores de incentivo da instituição e dos docentes, os jovens rurais são menos atraídos pela realidade urbana. Isso evita também que se produzam identidades diferentes entre pais e filhos e entre os próprios filhos (quem sai e quem fica na propriedade), como Bordieu (2000) sugere acontecer em outros ambientes escolares.

Ao vivenciarem um ambiente educacional em que se identificam com os aspectos de vida rural, não é necessário que os jovens rurais forjem mecanismos de inserção urbana. Pelo contrário, se observa uma revalorização de sua identidade e dos hábitos rurais. Nesses casos, os jovens rurais do IFRS *Campus* Sertão demonstram e enfatizam sua ruralidade, tornando-se um elemento que os aproxima entre si, mas que também aproxima da família rural e da própria agricultura, o que poderá ser observado no capítulo seguinte.

Como conclusão, destaca-se que esta pesquisa conseguiu identificar quais as perspectivas que os docentes têm sobre a agricultura e a sucessão rural como futuro profissional dos estudantes dos cursos das Ciências Agrárias do *Campus*. Por isso, no capítulo seguinte, o desafio é apresentar as percepções dos estudantes sobre seu futuro profissional e a sucessão geracional na agricultura.

Referências

BELTRÁN-VÉLIZ, J.; OSSES-BUSTINGORRY, S. Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 16, n. 2, 2018, p. 669-684. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16202>

BIKA, Z. The territorial impact of the farmers' early retirement scheme. **Revista de Sociologia Rural**. v. 47, n. 3, p. 246e272, 2007.

BOGUE, P. **Land Mobility and Succession in Ireland. Research report commissioned by Macra na Feirme in partnership with the Irish Farmers As-**

sociation. The Agricultural Trust and the Department of Agriculture, Food and the Marine. 2013.

BOURDIEU, P. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000. p. 93-119.

BREITENBACH, R. Economic Viability of Semi-Confined and Confined Milk Production Systems in Free-Stall and Compost Barn. **Food and Nutrition Sciences.** v. 9, p. 609-618. 2018. doi: 10.4236/fns.2018.95046.

BREITENBACH, R.; CORAZZA, G. Perspectiva de permanência no campo: estudo dos jovens rurais de Alto Alegre, Rio Grande do Sul/Brasil. **Revista Espacios**, v. 38, n. 29, p. 9. 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n29/a17v38n29p09.pdf>. Acessado em: 20 ago. 2020.

BREITENBACH, R.; CORAZZA, G. Formação profissional e a relação com a sucessão geracional entre jovens rurais, Brasil. **Rev. lat inoam.cienc. soc. niñez juv.** v. 17, n. 2, jul.-dic. de 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17212>

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: M. J. CARNEIRO; E. G. DE CASTRO. **Juventude Rural em Perspectiva** Rio de Janeiro: Mauad X. 2007. p. 35-52.

BURTON, R.J. Understanding farmers' aesthetic preference for tidy agricultural landscapes: a Bourdieusian perspective. **Landsc. Res.** v. 37, n. 1, p. 51e71. 2012.

CAPUTO, L. **Informe de Situación: juventud rural argentina 2000.** Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, Dirección Nacional de Juventud. Disponível em: <http://fediap.com.ar/juventud-rural/>. 2002.

CASTILLO-VERGARA, M.; ÁLVAREZ-MARÍN, A. Entrepreneurship perception in higher education. A comparative study among Students, Faculty Members and Directors. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 1, 2016, p. 221-233. doi: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14114261114>

CASTRO, E. G. de. **Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural.** Rio de Janeiro: Contra Capa. 2013.

CASTRO, A. M. G. de; LIMA, S. M. V.; SARMENTO, E. P. de M.; VIEIRA, L. F. **Juventude rural, agricultura familiar e políticas de acesso a terra no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2013.

CASTRO, E. G. de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, p. 179-208. 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000100008. Acessado em: 20 ago. 2020.

CAVICCHIOLI, D.; BERTONI, D.; TESSER, F.; FRISIO, D. G. What factors encourage intrafamily farm succession in mountain areas? **Mountain Research and Development**, v. 35, n. 2, p. 152-160. 2015. doi: <https://doi.org/10.1659/mrd-journal-d-14-00107.1>

ERRINGTON, A. Handing over the reins: a comparative study of intergenerational farm transfers in England, France and Canada'. *In: Paper Prepared for Presentation at the Xth EAAE Congress, Exploring Diversity in the European Agri-food System*. Zaragoza (Spain) 28-31 August, 2002.

ERRINGTON, A.; LOBLEY, M. Handing over the reins, a comparative study of international farm transfers. *In: Paper Presented to the Agricultural Economics Society Annual Conference*. 2002.

FOSKEY, R. **Older Farmers and Retirement**: a Report for the Rural Industries and Development Corporation. Kingston, ACT: RIRDC Publication No 05/006. 2005.

GASSON, R.; ERRINGTON, A. **The Farm Family Business**. CAB-International, Wallingford. 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAEUB, B. E.; CHAPPELL, M. J.; WITTMAN, H.; LEDERMANN, S.; KERR, R. B.; GEMMILL-HERREN, B. The state of family farms in the world. **World Dev.** v. 87, p. 1-5. 2016.

INGRAM, J.; KIRWAN, J. Matching new entrants and retiring farmers through farm joint ventures: insights from the fresh start initiative in Cornwall, UK. **Land Use Policy**, v. 28, n. 4, p. 917e927. 2011.

INWOOD, S. M.; SHARP, J. S. Farm persistence and adaptation at the ruraleurban interface: succession and farm adjustment. **Journal of Rural Studies**, v. 28, n. 1, p. 107e117. 2012.

JOOSSE, S.; GRUBBSTROOM, A. Continuity in farming – Not just family business. **Journal of Rural Studies**, v. 50, 2017, 198e208. February 2017. doi <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.11.018>

KENNEDY, L. Farm succession in modern Ireland: elements of a theory of inheritance. **Econ. Hist. Rev.** v. 44, n. 3, p. 477e499. 1991.

LOBLEY, M. Succession in the family farm business. *In: The Oxford Farming Conference*. 2010.

LOBLEY, M.; BAKER, J. R.; WHITEHEAD, I. Farm succession and retirement: some international comparisons. **Journal Agricultural Food System Community Development**. v. 1, n. 1, p. 49e64. 2010.

MOREIRA, S. da L.; SPANEVELLO, R. M.; BOSCARDIN, M.; LAGO, A. Estratégias paternas para a manutenção da sucessão geracional em propriedades rurais. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 413-433, jun. 2020.

PEREIRA, J. L. de G.; SOUZA, F. C. Formação de Técnico em Agropecuária no Brasil e na Espanha: Projetos de vida da juventude rural. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 58, n. 4, e202404, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.202404>.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação psicológica**, v. 5, n. 1, p. 11-20. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100003&lng=pt&nrm=isso

SILL, M.; FACHELLI, S.; MEILLER, A. Juventud rural: factores que influyen en el desarrollo de la actividad agropecuária. Reflexiones sobre el caso argentino. **Revista de Economía e Sociología Rural**, v. 54, n. 4, p. 635-652. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1234-56781806-94790540403>

SILVESTRO, M. L. *et al.* **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: Epagri; Brasília: Nead/Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2001.

SPANEVELLO, R. M. *et al.* Migração juvenil e implicações sucessórias na agricultura familiar. **Revista de Ciências Humanas** (UFSC), v. 45, p. 291-304. 2011.

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 4, p. 789-802. 2018. doi: [10.20435/inter.v19i4.1768](https://doi.org/10.20435/inter.v19i4.1768).

UCHIYAMA, T.; LOBLEY, M.; ERRINGTON, A.; YANAGIMURA, S. Dimensions of inter-generational farm business transfers in Canada, England, the USA and Japan. **Jpn. Journal Rural Econ.** v. 10, p. 33e48. 2008.

COMO OS JOVENS RURAIS ESTUDANTES VISUALIZAM O SEU FUTURO PROFISSIONAL E A SUCESSÃO GERACIONAL?⁵⁸

Raquel Breitenbach⁵⁹ e Graziela Corazza⁶⁰

*“Não é necessário que uma estrela se apague
para que uma nova comece a brilhar”*

Raquel Breitenbach

Jovens rurais: formação profissional e migração para a cidade

Em um mundo de adultos, comumente os jovens e as jovens têm seu protagonismo minimizando, sendo considerados como sujeitos vulneráveis e incapazes (BÁCARES, 2012). Porém um novo cenário proporcionado pelo avanço da modernidade abriu espaço para a infância e juventude serem analisadas e abordadas do ponto de vista teórico e político, já que são a base para processos de desenvolvimento – foi o que concluiu um estudo realizado no Peru (ARAUJO, 2010).

Coexistem no Brasil diversas juventudes (NOVAES *et al.*, 2006). A condição social de ser jovem tem qualidades específicas que se manifestam de diferentes maneiras, resultantes das características históricas e sociais. Ser jovem, mesmo estando ligado a uma classificação etária – 15 a 29 anos –, é estar imerso em uma série de identidades, posições e vivências (NOVAES *et al.*, 2006).

Dentro dessa diversidade social, existe uma distinção importante para as discussões aqui propostas: juventude rural e juventude urbana.

⁵⁸ Artigo publicado parcialmente: BREITENBACH, R.; CORAZZA, G. Formação profissional e a relação com a sucessão geracional entre jovens rurais, Brasil. **Rev. lat inoam.cienc. soc.niñez juv.** v. 17, n. 2, jul. -dic. de 2019. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17212>

⁵⁹ Professora e pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*.

⁶⁰ Engenheira agrônoma, formada pelo IFRS, *Campus Sertão*.

O jovem rural, diferentemente do urbano, tem como forma de inserção social o espaço rural, modelando sua concepção de vida e de mundo. Esses jovens são mais vulneráveis socialmente, vivendo em uma situação diferente, sob alguns aspectos, do que os do meio urbano, que acessam e têm oportunidades distintas (NOVAES *et al.*, 2006; AGUIRRE-PASTÉN *et al.*, 2017; CASTRO *et al.*, 2013). No RS, bem como demais regiões do Brasil, o espaço urbano proporciona ao jovem a busca por trabalho mais bem remunerado, melhores condições de vida, estudo e profissionalização. Já no espaço rural brasileiro, acentuam-se as dificuldades de vida no que tange às atividades relacionadas a esse meio (BRUMER, 2007; CASTRO *et al.*, 2013). O jovem rural brasileiro coloca a migração como alternativa na busca por melhores infraestruturas e condições dignas de vida, estudo e trabalho (NOVAES *et al.*, 2006).

Por outro lado, os jovens e as jovens rurais têm vantagens comparativamente ao jovem urbano: maior qualidade de vida, convívio familiar, relações sociais de vizinhança, trocas culturais e de alimentos etc., tornando-se um espaço propício para viver. Esse aspecto contribui para a permanência do e da jovem no campo e fortalece o desejo de ser sucessor, como concluíram as pesquisas realizadas no Brasil por Troian e Breitenbach (2018a; 2018b).

A dicotomia entre urbano e rural tem construído preconceitos e relações de subalternidade, em que se desvaloriza cultural e socialmente o morar e o trabalhar no campo (MAGNO; DOULA; PINTO, 2011), o que contribui para um processo acelerado de migração do rural para o urbano, especialmente pelos jovens. Porém o problema de ficar ou sair do meio rural não se resolve apenas com ações relacionadas ao mundo do trabalho. Por isso, a valorização de atributos de qualidade de vida, como sossego, tranquilidade, ausência de barulhos e do trânsito, presença da família no local, também justifica o desejo de permanecer no campo e evitar a migração para o urbano (MAGNO *et al.*, 2011).

Por outro lado, as migrações podem ser de retorno, temporárias e circulares, podendo expressar uma saída definitiva do meio rural ou, também, ser uma alternativa para que os jovens e as jovens permane-

çam em suas localidades (MENEZES, 2012). A migração é um processo social, não apenas transferência de força de trabalho entre regiões menos desenvolvidas e mais desenvolvidas, em que os agentes sociais aparecem como seres passivos de um processo determinado exteriormente pela estrutura social, ou pelo processo de acumulação capitalista (SILVA; MENEZES, s.d.). A migração pode ser entendida também como um ritual de passagem na vida dos jovens e das jovens que buscam sua autonomia (WOORTMANN, 1990), ou, ainda, uma experiência transmitida entre gerações (MENEZES, 2002).

A migração faz parte da origem da acumulação de recursos materiais e culturais. Exigiu sacrifício físico e psicológico, mas permitiu a muitos descendentes de pequenos proprietários escaparem da sujeição ao se estabelecerem como pequenos proprietários, comerciantes ou profissionais, em suas regiões de origem (GARCIA, 1990; 2003).

Também na Colômbia, a migração para o meio urbano de jovens rurais com maior nível de formação acadêmica é preocupante e requer estudos capazes de compreender a dinâmica migratória e as possibilidades para enfrentar e reverter esse fenômeno (JURADO; TABASURA, 2012). Esse problema afeta a atual dinâmica rural, além das perspectivas de evolução do mundo rural (WHITE, 2012).

Concomitantemente a isso, a população universitária no Brasil vem crescendo, devido ao aumento da oferta de vagas e de instituições de ensino (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006). O ambiente acadêmico é importante para o desenvolvimento do estudante e a educação superior pode ser promotora de mudanças neles (ASTIN, 1993; SCHLEICH *et al.*, 2006). Isso não é diferente para os jovens e as jovens rurais, o que instiga pesquisas no viés de compreender a tomada de decisão e as percepções de futuro dos jovens e das jovens filhos e filhas de agricultores que cursam a universidade.

Portanto a questão que norteia esta pesquisa é: *os jovens e as jovens, filhos e filhas de agricultores que estudam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão – querem*

sair ou permanecer no campo⁶¹ a partir de seu ingresso nos cursos oferecidos no Campus? E quais as motivações? Esses jovens e essas jovens querem ser agricultores sucessores nos negócios agropecuários familiares? Existe diferenciação entre gêneros quanto às motivações e às perspectivas de permanência no campo e sucessão familiar na agricultura?

O presente capítulo teve como objetivo analisar as perspectivas de permanência no campo como agricultores sucessores familiares dos jovens e das jovens rurais que estudam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*. Especificamente, objetivou identificar o perfil desses jovens e dessas jovens; os fatores que motivam ou desestimulam sua permanência no campo enquanto agricultores e agricultoras, sucessores e sucessoras familiares; e identificar a diferença entre gêneros quanto às motivações e às perspectivas de permanência no campo enquanto agricultores e agricultoras sucessores familiares.

Para obtenção dessas informações foi realizado um estudo quantitativo, com coleta de dados *in loco* a partir de questionários fechados e a posterior tabulação e análise estatística. O público-alvo da pesquisa foram os jovens e as jovens rurais estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*. Quando da realização da pesquisa, novembro de 2017 a fevereiro de 2018, o *Campus* contava com um quadro total de alunos matriculados nos cursos de Ciências Agrárias de 1.046.

O questionário fechado foi aplicado em sala de aula, contemplando os níveis acadêmicos ensino médio técnico, subsequente ao ensino médio e ensino superior. A pesquisa buscou contemplar a totalidade de estudantes do IFRS *Campus Sertão* com origem e laços com

⁶¹ Neste trabalho os termos “meio rural” e “campo” foram utilizados como sinônimos. Tomamos como base Marques (2002), que destaca que o campo é um espaço com menos mediações do que o espaço urbano, em que a intensidade dos laços e relações próximas verificados no meio rural depende de como os grupos sociais se relacionam com a terra, podendo provocar questões de territorialidade e sentimento de localidade. Para a autora o espaço rural é um meio específico, com características mais naturais comparativamente ao espaço urbano, que é resultante de uma variedade de usos, em que a terra ou o “espaço natural” é fator primordial. Isso resulta na criação e recriação de formas sociais de territorialidade intensa (MARQUES, 2002, p. 109).

o campo. Os jovens e as jovens deveriam se autodeclarar como rurais. O número de respondentes totalizou 386 jovens, 36,9% dos estudantes do *Campus*. Esses estudantes são oriundos de diversos municípios da região e demais estados brasileiros.

Os dados foram analisados no programa estatístico PSPP. Realizou-se análises estatísticas univariadas (estipulando a frequência de variáveis) e bivariadas (teste *chi-square*). Para a análise bivariada foram cruzados os dados de perfil dos jovens e das jovens e das propriedades com as demais questões. A partir do teste *chi-square*, que considerou a relação dos dados de perfil dos jovens e das jovens com as demais questões de estudo, foi possível investigar a relação entre gênero e motivações e perspectivas de permanência no campo e interesse na sucessão familiar.

Perfil dos jovens e das jovens rurais estudantes e respectivas unidades de produção agropecuárias

Conhecer as características dos jovens e das jovens é o primeiro passo para possibilitar ações de transformação no campo. A Tabela 1 possibilita analisar o perfil dos estudantes e das estudantes jovens rurais do IFRS *Campus* Sertão participantes da pesquisa.

A maioria dos cursos ofertados pertence ao ramo agrícola (Tabela 1). Para o jovem se manter no meio rural, realizando atividades agrícolas e gerenciando as unidades de produção agropecuárias (UPAs) é fundamental a oportunidade do estudo em áreas ligadas à agricultura. Assim podem se profissionalizar e tratar as propriedades como empresas. Quando observada a Tabela 1, verifica-se que os estudantes são a maioria do sexo masculino e estão na faixa etária de 14 a 20 anos.

Tabela 1 - Perfil dos e das jovens rurais estudantes do IFRS – *Campus Sertão* (gênero, cursos, idade)

Indicadores de perfil	Categorização do perfil dos jovens	Percentual de estudantes
Gênero	Jovens do sexo feminino	25,4%
	Jovens do sexo masculino	76,6%
Curso	Cursos Ciências Agrárias (Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; Bacharel em Agronomia; Tecnologia em Agronegócio; Bacharel em Zootecnia; Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio; Licenciatura em Ciências Agrícolas).	88,3%
	Demais Cursos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Técnico em Manutenção e Desenvolvimento de Sistemas; Licenciatura em Biologia; Gestão Ambiental; Técnico em Comércio).	11,7%
Idade	De 14 a 20 anos	71,2%
	De 21 a 25 anos	23,6%
	De 26 a 30 anos	4,7%
	De 31 a 40 anos	0,5%

Fonte: Elaboração dos autores

Ainda, a pesquisa levantou dados para caracterização das propriedades a que os e as jovens estão vinculados, especialmente a área, classificação entre familiares e não familiares, localização em relação à sede do município e núcleo familiar (Tabela 2).

Tabela 2 - Perfil das propriedades que pertencem aos e às jovens rurais estudantes do IFRS – *Campus Sertão* (área, familiar e não familiar, distância da sede do município, núcleo familiar)

Indicadores de perfil	Categorização do perfil das propriedades	Percentual das propriedades
Categoria das Propriedades	Familiares (até 80 ha)	76,0%
	Não familiares	20,7%
	Não identificado	3,4%

Indicadores de perfil	Categorização do perfil das propriedades	Percentual das propriedades
Distância da sede das propriedades até o meio urbano	Até 10 km da cidade	57,3%
	De 11 a 20 km da cidade	21,8%
	De 21 a 40 km da cidade	4,4%
Núcleo familiar	Até 2 integrante	1,8%
	De 3 a 4 integrantes	75,1%
	De 5 a 6 integrantes	22,1%
	7 integrantes	1,0%

Fonte: Elaboração dos autores

No estado do Rio Grande do Sul (RS), 85,7% das propriedades agrícolas são da agricultura familiar (GRANDO, 2011). Na situação estudada, a representatividade de agricultores familiares foi menor, 76,0%, mas ainda indicando que o acesso ao ensino técnico e superior atinge de forma importante a agricultura familiar. Para a classificação das propriedades rurais às quais os jovens e as jovens estão vinculados, enquanto familiares ou não familiares, utilizou-se como base a Lei n.º 11.326 (2006), que define agricultor familiar quem pratica atividades no meio rural e atende aos requisitos: I – não detenha, a qualquer título, área maior do que quatro módulos fiscais; II – utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III – tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV – dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

Considerada a distância existente entre a sede das propriedades rurais e o meio urbano, a maioria está a menos de 10 km. Esse aspecto é positivo, uma vez que, no Brasil, existe precariedade de infraestruturas de estradas e baixa disponibilidade de transportes no campo (SCOTT; CORDEIRO; MENEZES, 2010). Acerca do núcleo familiar, a maioria das propriedades é composta por unidades familiares de até quatro pessoas.

O que condiciona o interesse dos jovens rurais estudantes na sucessão familiar e no meio rural?

Nesta pesquisa, 79,3% dos jovens e das jovens (66,3% das jovens e 83,7% dos jovens) têm participação com atividades de gerenciamento da propriedade. Os jovens do sexo masculino participam significativamente mais do que as jovens do sexo feminino (teste *chi-square*=0,000). Esse resultado vai ao encontro da pesquisa de Breitenbach e Corazza (2017), realizada no município de Alto Alegre/RS/Brasil, que concluiu que o maior interesse dos jovens do sexo masculino no gerenciamento da propriedade e nas atividades operacionais coincide com o maior interesse em permanecer na propriedade. Na presente pesquisa, a maioria dos jovens e das jovens tem participação nas atividades desenvolvidas na propriedade, bem como demonstra interesse em ser o gestor e ser o sucessor da propriedade, assim como pretende permanecer nesta e/ou no meio rural (Tabela 3).

Foi constatado um interesse maior de 50% dos jovens e das jovens pesquisados em permanecer no campo, ser sucessor e gestor das propriedades rurais. Ainda que exista um nível alto de interesse em permanecer no meio rural, observa-se diferença entre os gêneros. As mulheres, em maioria, não pretendem permanecer no meio rural.

A complexidade de gestão do campo exige pessoas profissionalizadas para gerenciar as propriedades. Estudando as chances de sucesso no campo são maiores (BREITENBACH, 2014). No caso estudado (Tabela 3), 54,7% dos e das jovens (73,5% das jovens e 48,3% dos jovens) pretendam continuar estudando e ingressar em uma faculdade ou pós-graduação. Após a faculdade, 45,1% pensam em voltar ao meio rural (35,7% das jovens e 48,3% dos jovens) e 27,2% estão medianamente interessados (29,6% das jovens e 26,4% dos jovens).

Para o fortalecimento de escolas do ramo agrícola, um estudo realizado na Argentina por Caputo (2002) concluiu que os e as jovens devem valorizar a educação como forma de ampliar oportunidades de vida, ainda que muitos acreditem que a aprendizagem sobre as práticas do trabalho do campo devam vir predominantemente do convívio

familiar, em casa. Portanto a escola proporciona o aprendizado padronizado, devendo abordar cada vez mais as especificidades do campo, contemplando a realidade do ambiente rural (CAPUTO, 2002).

Tabela 3 - Aspectos relacionados ao interesse dos e das jovens rurais estudantes do IFRS – *Campus Sertão* – acerca de permanecer nas unidades de produção

Nível de interesse		Alto	Médio	Nenhum
Ser o gestor	Total	57,0%	22,8%	20,2%
	Jovens sexo masculino	61,8%	21,5%	16,7%
	Jovens sexo feminino	42,9%	26,5%	30,6%
Ser o sucessor	Total	58,8%	18,6%	22,5%
	Jovens sexo masculino	64,9%	17,0%	18,1%
	Jovens sexo feminino	40,8%	23,5%	35,7%
Permanecer na propriedade ou no meio rural	Total	50,8%	25,7%	23,6%
	Jovens sexo masculino	56,2%	25,0%	18,8%
	Jovens sexo feminino	34,7%	27,5%	37,8%
Buscar emprego e morar na cidade	Total	38,1%	26,4%	35,5%
	Jovens sexo masculino	30,6%	27,4%	42,0%
	Jovens sexo feminino	60,2%	23,5%	16,3%
Participação na tomada de decisões	Total	47,7%	29,3%	22,5%
	Jovens sexo masculino	52,1%	28,8%	18,4%
	Jovens sexo feminino	34,7%	30,6%	34,7%
Ajuda nas atividades agrícolas	Total	72,0%	18,4%	9,1%
	Jovens sexo masculino	79,2%	14,9%	5,2%
	Jovens sexo feminino	51,0%	28,6%	20,4%

Fonte: Elaboração dos autores

Dentre os principais motivos que interferem na opção do jovem rural estudante do IFRS *Campus* Sertão em ficar ou sair do campo, destacam-se os apresentados no Quadro 2. Os quesitos analisados foram elencados devido à sua importância e com respaldo em pesquisas científicas realizadas em distintas regiões do Brasil, como as de Castro *et al.* (2013), Breitenbach e Corazza (2017), Brumer (2007), Spanevello e Lago (2007), Spanevello (2008), Carvalho, Santos, Júnior e Ferrer (2009) e Prediger (2009). Eles são apresentados em ordem de maior frequência, tendo como base as respostas dos 386 jovens rurais participantes da pesquisa, estudantes do IFRS *Campus* Sertão.

A pesquisa demonstrou que aspectos subjetivos como a ligação emocional e os laços familiares têm importante influência para a permanência dos jovens e das jovens no meio rural e interesse em serem sucessores. As dificuldades e incertezas encontradas no meio rural, bem como a existência de mais de uma geração na mesma propriedade – fato esse que pode comprometer ou adiar a passagem de patrimônio e a sucessão da propriedade –, permanecem como principais fatores/motivos para a saída dos jovens e das jovens das propriedades.

Quadro 2 - Aspectos que interferem na decisão dos e das jovens rurais estudantes do IFRS – *Campus* Sertão – em permanecer ou não no campo e serem ou não sucessores

Aspectos que interferem na decisão dos estudantes entre ficar e sair do campo		Nível de Interferência
Motivos para ficar	Orgulho (ligação emocional) de ser filho de agricultores e estar ligado ao meio rural.	92,7%
	Valorização das tradições familiares e da família.	92,0%
	Incentivo financeiro recebido pelas atividades agropecuárias que desenvolve na propriedade rural.	51,8%
	Alimentação e moradia baratas no campo.	48,0%
	Programas sociais ou políticos, apoio de cooperativas ou instituições privadas.	17,6%

Aspectos que interferem na decisão dos estudantes entre ficar e sair do campo		Nível de Interferência
Motivos para sair	Dificuldades e incertezas.	55,2%
	Gerações (avô, pai e neto) vivendo na mesma terra.	49,7%
	Passagem de patrimônio ser feita tardiamente.	42,7%
	Falta de espaço e momentos de lazer no campo.	40,4%
	Trabalho penoso e difícil.	29,2%
	Trabalho agrícola pouco valorizado pela sociedade.	21,8%

Fonte: Elaboração dos autores

A espera pela passagem tardia de patrimônio de pai para filho pode ser desmotivadora ao jovem, pois pode ser afligido pelo pensamento de não possuir outra perspectiva de vida, a não ser esperar pelas terras do pai, foi o que também concluiu uma pesquisa realizada na Irlanda por Arensberg e Kimball (1968). Esses aspectos, entre outros, também são apontados por Castro *et al.* (2013), em pesquisa com jovens rurais no Rio de Janeiro (PUNTEL; PAIVA; RAMOS, 2011), que trabalharam com jovens da região do vale do Rio Pardo/RS (BREITENBACH; CORAZZA, 2017), em pesquisa com jovens rurais no município de Alto Alegre/RS (ESPÍNDOLA, 2002), que contextualizou sobre os jovens rurais na América Latina, e em estudo na zona sul do Chile (AGUIRRE-PASTÉN *et al.*, 2017).

Além disso, a falta de momentos de lazer no meio rural se mostra como um fator importante na decisão dos jovens e das jovens. O acesso à informação e à inclusão digital, que possibilita a comunicação interpessoal, é um fator cada vez mais reivindicado pela juventude brasileira, podendo ser considerado um fator aliado na escolha entre ficar e sair do campo (SCOTT *et al.*, 2010).

Considerados os objetivos específicos da pesquisa, que incluíam identificar diferenças entre gênero e cursos no desejo de permanecer no campo e serem sucessores(as), o Quadro 3 apresenta os cruzamentos

de variáveis realizados, as correlações identificadas e o valor do teste *chi-square*. O Teste *chi-square*, feito a partir do programa estatístico PSPP, é utilizado para definir se há associação entre as variáveis qualitativas e se a associação é estatisticamente significativa. Se o valor de “p” for menor ou igual ao nível de significância de 0,05 há associação estatisticamente significativa entre as variáveis, ou seja, existe uma dependência entre elas.

A análise quantitativa e a associação entre as variáveis são consideradas um diferencial da presente pesquisa. Utilizou-se esse teste estatístico para buscar compreender quais aspectos estavam relacionados/associados com a perspectiva (maior ou menor) dos jovens e das jovens permanecerem no campo e serem sucessores e sucessoras familiares na agricultura. A partir desse teste, também foi possível responder um dos objetivos específicos da pesquisa, ao verificar se existe uma associação entre a variável “gênero” e as demais variáveis analisadas, tais como “interesse em permanecer no campo”, “interesse em serem sucessores familiares”, “interesse em serem gestores” etc.

A partir desse diferencial metodológico, foi possível afirmar (Quadro 3) que as jovens mulheres participantes da pesquisa têm significativamente menos interesse em permanecer no meio rural, em serem sucessoras na agricultura e em serem gestoras das propriedades rurais dos pais. Complementar a isso, as jovens mulheres rurais que estudam no IFRS *Campus* Sertão são significativamente menos incentivadas pelos pais a permanecer no meio rural e participam significativamente menos nas decisões relacionadas à propriedade dos pais. Consequentemente, elas participam e se interessam significativamente menos que os jovens homens rurais nas atividades gerenciais e de produção agropecuária da propriedade.

Quadro 3 - Variáveis correlacionadas que apresentaram significância e respectivos valores do teste *chi-square*

Variáveis correlacionadas que apresentaram significância			Teste <i>chi-square</i>
Gênero	Jovens do sexo masculino têm maior	interesse em ser gestor da propriedade rural.	0,001
		envolvimento/participação nas atividades gerenciais da propriedade.	0,000
		interesse em ser o sucessor da propriedade rural.	0,000
		interesse em permanecer no meio rural.	0,000
		incentivo do pai para permanecer na propriedade.	0,003
		nível de participação nas decisões relacionadas à propriedade.	0,002
		participação nas atividades da propriedade.	0,000
	Jovens do sexo feminino têm maior interesse em buscar emprego e moradia no meio urbano.		0,000
Curso	Jovens que realizam cursos na área agrícola têm maior	interesse em ser gestor da propriedade rural.	0,000
		interesse em ser o sucessor da propriedade rural dos pais.	0,000
		interesse em permanecer na propriedade rural dos pais.	0,000
		participação nas atividades agrícolas dentro da propriedade.	0,000
	Jovens que realizam cursos não relacionados diretamente à área agrícola possuem maior interesse em buscar emprego e moradia no meio urbano.		0,000

Fonte: Elaboração dos autores

Portanto, como as jovens mulheres rurais são menos incentivadas a permanecer no meio rural e têm menos oportunidade de participar

nas decisões da propriedade, possivelmente isso impacta no seu menor interesse em serem sucessoras.

Por outro lado, a pesquisa concluiu que os jovens homens rurais que estudam no IFRS *Campus* Sertão têm significativamente maior envolvimento nas atividades rurais e significativamente maior interesse em continuar no meio rural. Dentre os e as jovens entrevistados(as), são os jovens do sexo masculino que recebem maior incentivo paterno para permanecer no campo.

A presente pesquisa também identificou (Quadro 3) que os e as jovens rurais do IFRS *Campus* Sertão que realizam cursos das ciências agrícolas têm significativamente maior interesse em permanecer no campo e participam mais das atividades de gestão e produção nas propriedades dos pais, comparativamente aos que estudam em cursos de outras áreas. A análise estatística mostrou ainda que estes estão significativamente mais interessados em permanecer no campo e serem sucessores familiares.

O que podemos concluir?

Respondendo às questões que nortearam o estudo, destaca-se que: a) boa parte dos jovens e das jovens filhos e filhas de agricultores, estudantes do IFRS *Campus* Sertão, se sentem motivados a permanecer no campo e serem sucessores nas propriedades dos pais; b) os fatores que mais motivam a permanecer no campo: ligação emocional, valorização das tradições familiares, seguido do incentivo financeiro; c) a ação em nível de propriedade que mais interferiu na motivação dos jovens em permanecerem no campo e serem sucessores foi a inserção destes, desde cedo, nas atividades de gestão e produção da propriedade rural, dando autonomia para participar, aprender, se interessar e criar vínculos emocionais e profissionais com o campo e a agricultura; d) se constatou significativa diferença de interesse em permanecer no campo entre gêneros, uma vez que as jovens do sexo feminino têm mais interesse em migrar para o meio urbano; e) o que contribui para justificar a diferença de gênero são os aspectos culturais do meio rural

em que os homens são mais valorizados e recebem mais autonomia nas atividades agropecuárias e para gerir e trabalhar no campo.

A perspectiva dos jovens e das jovens rurais que estudam no IFRS *Campus* Sertão, acerca de permanecer no meio rural, se mostrou positiva, uma vez que 50,8% pretendem continuar na propriedade dos pais, tendo interesses em ser gestor e/ou sucessor na unidade de produção. No entanto é observada uma diferenciação de gênero e os jovens homens têm maior interesse na sucessão familiar rural, enquanto as jovens mulheres, em sua maioria 60,2%, projetam seu futuro no meio urbano. O cerne dessa questão se inicia dentro das famílias, quando os pais incentivam mais os filhos homens para que permaneçam na propriedade, participem das atividades gerenciais e operacionais, cabendo à filha mulher o estímulo para estudar e procurar uma forma de vida fora do meio rural.

O perfil dos estudantes da pesquisa também aponta um público majoritariamente masculino, resultante de cursos que são na maioria das ciências agrárias. A instituição de ensino analisada busca eliminar qualquer distinção, bem como contribuir para reduzir as diferenças de gênero no que tange ao público que recebe, ou mesmo a migração rural-urbana e as preferências de sucessão rural por parte dos jovens do sexo masculino. Porém o cenário ainda aponta menor interesse das jovens pelos cursos das ciências agrárias, pela permanência no campo e pela sucessão. O IFRS pode, a partir dos resultados desta pesquisa, pensar ações, projetos e programas que fomentem a inclusão das discussões de gênero.

Busca-se explicar esse cenário, parcialmente, tomando por base outras pesquisas e publicações acerca dessa problemática. Isso pode ser reflexo de uma cultura ainda machista no campo, nas ciências agrárias e nos empreendimentos relacionados ao agronegócio. Nesses setores, as mulheres enfrentam desafios de gênero para a plena participação na força de trabalho (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação [FAO], 2011). No Brasil esses setores preterem a mão de obra feminina, seja a partir da não contratação, contratação por menores salários ou para trabalhos aquém do que sua qualificação poderia exercer (IBGE, 2016; GEORGINO, 2008). Embora o cenário ainda esteja

longe de ser o ideal, ele está em mudança. Discussões estão sendo traçadas e as mulheres estão aumentando sua inserção no agronegócio brasileiro e na agricultura familiar.

Contribuiria para o sucesso da sucessão rural se os jovens e as jovens fossem iniciados mais cedo na gestão das propriedades a partir da maior participação nas tomadas de decisões. Especialmente as jovens mulheres, para as quais é pouco oportunizada a participação na gestão e nas atividades produtivas. Quem tem a oportunidade de participar nas atividades de gestão e de produção desde cedo tem mais chance de ser sucessor.

A ligação emocional bem como a valorização das tradições familiares são fatores fundamentais quando os jovens e as jovens pensam em ficar no campo. Por isso, se os pais buscarem se profissionalizar para que a passagem do patrimônio e da gestão da propriedade seja feita antecipadamente e não apenas após a morte de um deles, as chances de permanência de um dos filhos como sucessor aumentam.

Vislumbra-se uma mudança positiva no perfil sucessório para o futuro do campo. Os filhos com maior grau de estudo e informação, por interesses próprios, assumem e conjecturam o campo como profissão e passam a projetar seu futuro no campo. Para obter realização profissional e qualidade de vida.

Referências

AGUIRRE-PASTÉN, B.; GAJARDO-TOBAR, A.; MUÑOZ-MADRID, L. Construcción de identidad e la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 2, 2017, p. 893-911. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1520722112016>

ARENSBERG, C. M.; KIMBALL, S. T. **Family and community in Ireland**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1968.

ASTIN, A. W. **What matters in College? Four Critical Years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

BREITENBACH, R. Gestão rural no contexto do agronegócio: Desafios e limitações. **Desafio Online**, v. 1, n. 2, 2014, p. 714-731. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/deson/article/view/1160/753>. Acessado em: 20 ago. 2020.

BREITENBACH, R.; CORAZZA, G. Perspectiva de permanência no campo: Estudo dos jovens rurais de Alto Alegre, Rio Grande do Sul/Brasil. **Revista Espacios**, v. 38, n. 29, p. 9, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n29/a17v38n29p09.pdf>

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. De. **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 35-52.

CAPUTO, L. Informe de Situación: Juventud Rural Argentina 2000. **Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, Dirección Nacional de Juventud**. Buenos Aires, 2002. Disponível em: <http://fediap.com.ar/juventud-rural/>

CARVALHO, D. M.; SANTOS, A. B.; JÚNIOR J. P. S.; FERRER, M. T. Perspectivas dos jovens rurais: campo versus cidade. **Anais [...] Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 47, 2009. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/735122/perspectivas-dos-jovens-rurais--campo-versus-cidade>.

CASTRO, A. M. G. DE; LIMA, S. M. V.; SARMENTO, E. P. DE M.; VIEIRA, L. F. **Juventude rural, agricultura familiar e políticas de acesso a terra no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2013.

CONAB. Companhia Nacional de Abastecimento. (2019). **Série histórica de safras**, 2019. Disponível em: <https://www.conab.gov.br/info-agro/safras/serie-historica-das-safras?start=20>

ESPÍNDOLA, H. D. **Nuevo Enfoque de Políticas Públicas de Juventud rural**, 1(12). México: Seminario Internacional “La Revalorización de los grupos Prioritarios en el Medio Rural”, 2002. Disponível em: <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/NUEVO-ENFOQUE-en-POLI%CC%81TICAS-PU%CC%81BLICAS-de-JUVENTUD-RURAL.pdf>

GARCIA, A. Jr. **O Sul: caminho do roçado**. São Paulo/Brasília: Marco Zero/UnB/CNPq, 1990.

GARCIA, A. Jr. A Sociologia rural no Brasil: entre escravos do passado e parceiros do futuro. **Sociologias**, v. 5, n. 10, 2003, p. 154-189. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222003000200006>.

GEORGINO, M. Desmistificando a mão-de-obra feminina. **Hortifruti Brasil**, 2008. Disponível em: <https://www.hfbrasil.org.br/br/revista/acessar/capa/desmistificando-a-mao-de-obra-feminina.aspx>

GRANDO, M. Z. **Um retrato da agricultura familiar gaúcha**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2011. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/20140324098.pdf>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário de 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf

JURADO, C.; TOBASURA, I. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 1, 2012, p. 63-77. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a03.pdf>

BRASIL. **Lei n. 11.326 de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm

MAGNO, L.; DOULA, S. M.; PINTO, N. M. DE A. “Todo mundo conhece a gente agora”: cultura e identidade de jovens rurais em Minas Gerais (Brasil). **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** [online], v. 1, n. 9, 2011, p. 305-319. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n1/v9n1a17.pdf>

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**, v. 18, n. 19, 2002, p. 95-112. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/160/148>

MENDONÇA, M. L. O Papel da Agricultura nas Relações Internacionais e a Construção do Conceito de Agronegócio. **Contexto Internacional**, v. 37, n. 2, 2015, p. 375-402. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-85292015000200002>

MENEZES, M. A. **Redes e enredos nas trilhas dos migrantes**: um estudo de famílias de camponeses migrantes. RJ: Relume Dumará, JP: Ed. UFPB, 2002.

MENEZES, M. A. Família, juventude e migrações. **Revista Antropológicas**, v. 23, n. 1, 2012, p. 113-136. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/247/169>

PREDIGER, S. Estado da Arte da Situação do Jovem Rural: a construção de identidades. **Revista Anagrama**: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, v. 3, n. 1, 2009, p. 1-12. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35475/38194>

PUNTEL, J. A.; PAIVA, C. A. N.; RAMOS, M. P. Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo. **Anais [...] I Circuito de Debates Acadêmicos**, Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo20.pdf>

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. DOS. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação**

psicológica, v. 5, n. 1, 2006, p. 11-20. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100003&lng=pt&nrm=iso

SCOTT, P.; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. **Gênero e Geração em Contextos Rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010.

SILVA, M. A. DE; MENEZES, M. A. (n.d.). **Migrações Rurais no Brasil**: velhas e novas questões. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1416/migracoes_rurais_no_brasil_velhas_e_novas_questoes.pdf

SPANEVELLO, R. M. A situação das filhas na transmissão do patrimônio na agricultura familiar. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, 2008, p. 1-7. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST3/Rosani_Marisa_Spanevello_03.pdf

SPANEVELLO, R. M.; LAGO, A. As cooperativas agropecuárias e a sucessão profissional na agricultura familiar. **Anais [...] Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**, Londrina, Paraná, Brasil, 45, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237753840_as_cooperativas_agropecuarias_e_a_sucessao_profissional_na_agricultura_familiar

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. A Questão da Juventude na Contemporaneidade: Estudo dos Projetos de Vida em Arroio do Tigre/RS. **Desenvolvimento Em Questão**, v. 16, n. 44, 2018a, p. 260-284. doi: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2018.44.260-284>

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. Jovens e Juventudes em Estudos Rurais do Brasil. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 4, 2018b, p. 789-802. doi: <https://doi.org/10.20435/inter.v19i4.1768>

WHITE, B. Agriculture and the Generation Problem: Rural Youth, Employment and the Future of Farming. **IDS Bulletin**, v. 43, n. 6, 2012, p. 9-21. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2012.00375.x>

WOORTMANN, K. Migração, família e campesinato. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 7, n. 1, 1990, p. 35-53. Disponível em: https://www.rebep.org.br/revista/article/view/546/pdf_520

ARAUJO, K. Configuraciones de sujeto en la modernidad latinoamericana: el caso de Perú a inicios del siglo XX. **Revista Chilena de Literatura**, v. 76, 2010, p. 5-25. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952010000100001>

BÁCARES C. J. **Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño**. Lima: Ifejant, 2012.

NOVAES, R. C. R.; CARA, D. T.; SILVA, D. M. DA; PAPA, F. DE C. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho nacional de Juventude, 2006.

SER: MULHER X JOVEM X RURAL

Maria Tereza Bolzon Soster

O desafio de escrever sobre um tema que foi incorporado à minha trajetória ao longo dos anos me remete a pensar que sou capaz de ser entendida, como quando leio *A origem das espécies*, do Darwin, em momentos de euforia e de depressão, que me cura, me resgata, me incentiva. Conhecer o papel das mulheres na agricultura, desde os primórdios da domesticação de espécies, não somente de plantas, mas de animais considerados domésticos, é reconhecer também que outras mãos ou vozes escreveram o livro que me cura.

As mulheres e toda a estrutura civilizatória que evoluiu ao que temos hoje foram significativamente selecionando espécies que mais contribuía para a alimentação de seus agregados, juntaram os seus, em estruturas que é impossível atualmente falar de agricultura familiar sem mencionar a questão de gênero.

O trabalho, com o passar dos tempos, foi sendo dividido entre as faixas etárias: crianças, adultos (homens e mulheres) e idosos, que mediam na força de execução dos trabalhos a sua importância e capacidade de decisão. Há quem diga que, nesse contexto de evolução humana, sempre houve um instinto de cooperativa, em que as decisões finais eram tomadas por todos, com contribuições significativas e em prol de toda a família, clã, grupo de sucessão.

Entretanto, historicamente, esse “cooperativismo” familiar não foi amplamente divulgado, e sim subjugado, e o comportamento patriarcal abarcou grande parte do que se conhece de comportamento civilizatório nos povos ao longo do mundo, retrato da agricultura familiar.

Ao comentar do censo do IBGE 2017, que retrata estabelecimentos agrícolas com a participação cinco vezes maior de homens do que

mulheres, nos deparamos com realidades observadas dentro de nosso *campus*. Realidades essas que, ao entrevistarmos os pais dos estudantes, o agricultor veste a camisa e a sua esposa se diz do lar. Ao seguir a conversa, percebe-se a contribuição dessa mulher, mãe, agricultora, do lar, nas atividades da propriedade rural. Lembro-me de uma agricultora em especial, que uma vez me disse: prefiro que me considerem costureira, que é o que eu gosto de fazer, e não agricultora, porque só ajudo nas “vacas” porque não tem quem faça sempre.

Considerando as recentes enquetes destinadas às mulheres do “agronegócio”, 36,2% dizem que estão no mundo do agronegócio, ou melhor, escolheram esse trabalho porque gostam do campo. O lado complementar dessa porcentagem pode nos refletir que mais da metade está trabalhando no meio rural porque não tem alternativas.

Muitos fatores influenciam na permanência ou evasão das mulheres no campo. Muitas nunca foram ouvidas. Considerando que o Brasil possui tantas realidades, tantas influências externas, seu modelo agrário deriva do colonialismo, e suas leis (estatuto da terra) foram criadas em governo ditatorial (não desmerecendo o valor do documento, que até acho utópico muitas vezes, principalmente por tratar a terra como uma “função social”), e programas governamentais para reduzir as desigualdades de gênero recentemente estão sendo olhados.

O que estamos vivendo neste momento é uma atualização do que se tinha até hoje no Brasil, e uma “identidade” rural brasileira, com influências concretas das informações mundiais. Informações que entram na casa dos agricultores, que influenciam, que qualificam, que os direcionam e os unem virtualmente.

A cidade chega ao campo, seu potencial consumidor. Decorrência disso, a violência. Violência, drogas, perturbações emocionais, diferenças sociais evidentes... Políticas públicas voltadas à manutenção do homem do campo na propriedade rural, e do jovem rural... A educação do campo também passou a ter um espaço. Passou a ser pensada, a ser planejada para aqueles que estão e que permanecerão no campo, mas não fugindo da ideia de aprimorar os indivíduos que desejam voltar ao

campo (voltar no sentido de resgatar os trabalhos de seus ancestrais, porque temos realidades que destinam força de trabalho ao campo de pessoas que sempre foram “de cidade”). Entretanto o que se vê é que o herdeiro, ao se qualificar, não volta para o campo.

Novas frentes e ideologias de trabalhos rurais: assentamentos, cooperativas agrícolas, condomínios rurais, cultivos em ambientes protegidos, orgânicos, permacultura, integrados, e tantos outros nomes, que reforçam a agricultura como um nicho de trabalho, centro de marketing e prospecção para os trabalhadores do futuro. Se fala em agricultura urbana. Imaginem que interessante. E por que não? Agricultura de gênero. Agronegócios voltados para as mulheres: mulheres depois da porteira consomem ou se abastecem de produtos oriundos de outras mulheres dentro da porteira. São categorias de trabalho que devemos também, dentro de nossos bancos escolares, vislumbrar para nossos estudantes.

Como o tema central deste manuscrito é refletir sobre SER Mulher x Jovem x Rural, serão apresentados vários dados, direcionado o assunto para uma análise de comportamento e tendência, e no final estabelecendo elos com as virtudes que se tem nesse âmbito, e o quanto esse SER pode somar para a sociedade mutante atual.

A juventude rural é um tema de imersão das discussões que envolvem agricultura familiar, sucessão da terra, desenvolvimento rural e segurança alimentar (REDIN, 2012). O autor se refere também a ser “jovem rural”, que é participar das atividades esportivas, sociais ou culturais com orgulho, compromisso e espírito de união em prol de um bem comum, independentemente do estado civil, idade ou outro condicionante físico.

A juventude rural separada por gênero merece atenção especial no que tange às opções e às escolhas associadas ao tema. Considerando o perfil das mulheres brasileiras do Agronegócio, sabe-se que 49,5% trabalham em minifúndios, 36,2% escolheram esse trabalho porque “gostam do campo”, e quase 60% são proprietárias ou sócias das atividades dos agronegócios (IPESO, 2017). Cabe-nos questionar: e o restante que não escolheu as atividades do agronegócio porque “gosta do campo”, qual a razão de estar envolvido na atividade?

Com a imersão nas atividades rurais atualmente, considerando o que se tem disponível de tecnologias, acessibilidade, mídias sociais, embora saibamos que não seja total a abrangência para todas as famílias rurais, muitas atividades estão sendo simplificadas, devido ao acesso mais rápido da informação e alcance para a solução de problemas, e novas configurações sociais e novas ruralidades.

Nesse aspecto, percebe-se que 54,4% das mulheres do agronegócio moram na cidade (IPESO, 2017), o que pode ser reflexo de melhorias no acesso às vias, acesso de transporte, e mesmo infraestrutura urbana, acesso às moradias, programas socioeconômicos que permitiram o avanço nesse sentido. Entretanto falar nesse reflexo não significa concordância e qualidade de vida, em análise geral.

Podemos comparar uma agricultora que caminha léguas para buscar água para seu sustento e de seus filhos, e de seus poucos animais, com uma igualmente agricultora, trabalhadora rural, ou como queiram chamar, que se dedica ao trabalho operacional na propriedade rural, abastecida de recursos, e é elogiada por seu cuidado e tratamento com as máquinas agrícolas que operam. Há quem compare: as máquinas operadas pelas mulheres são mais limpas, a manutenção está mais “em dia”, e em máquinas com cabine e ar condicionado a mulher entra de pantufa para não estragar. É a mesma mulher. Em cenários diferentes.

O que muda são as oportunidades que lhes são oferecidas, atribuídas, ou conquistadas ao longo da vida. Recentemente, na dissertação de Santos (2019), a trajetória de mulheres rurais que despertam a liderança e o protagonismo político é retratada, embasada na resistência e na luta por melhorias aos seus. Importante destacar o termo “Espaço de vida”, utilizado por essas mulheres pesquisadas e que geraram o tema central da dissertação citada.

Temos um país com dimensões continentais, e muitas realidades, decorrentes da colonização, imigração, retratos da ocupação da terra, da formação das propriedades “cativas”, e tudo que se percebe sobre o uso da terra. Espaço de vida me parece uma designação atual e real para o modelo de vida das mulheres rurais.

Embora, no Brasil, o índice de escolaridade esteja sendo superado pelas as mulheres em relação aos homens, na área agrícola ainda se percebe bastante diferenças. Diferenças essas sentidas pelas mulheres quando de seu primeiro emprego, seu primeiro estágio, ou mesmo, das possibilidades e paridade na execução do curso, sendo-lhes facultado chacotas do tipo: mulher não vai entender isso. Muitas vezes vi o deboche de alguns indivíduos ante suas colegas, ao contarem as sementes caídas ao solo após serem distribuídas por semeadoras, por meio de determinada velocidade, como se não fôssemos capazes de entender de leis simples de física. São preconceitos velados, dentro de uma atividade predominantemente masculina.

A manutenção da mulher no campo esbarra na desvalorização e crise de identidade social, o que culmina em ter historicamente menor perspectiva de permanecer no campo sozinha, havendo maior migração de mulheres para a zona urbana do que de homens (BRUMER, 2004). E percebe-se que a busca de qualificação profissional pode ser um caminho escolhido por essas jovens rurais para permanecerem no campo. Também considera-se que em virtude das conquistas a partir de 1989 de benefícios sociais, como a aposentadoria e a licença remunerada para maternidade, além da proximidade das áreas urbanas com as áreas rurais, e as novas oportunidades de trabalho externo às propriedades rurais, esses podem ser fatores que contribuem para manter a mulher residindo no campo.

O acesso à qualificação profissional, com cursos técnicos em agropecuária e cursos superiores nas áreas agrícolas, bem como a proximidade desses cursos das famílias rurais, tem sido uma alternativa de tentar reduzir a migração das mulheres para a cidade. Em trabalho realizado em 2015, percebeu-se aumento da presença de alunas mulheres no curso de Agronomia do *Campus Sertão* (SOSTER, 2015).

Percebemos ainda uma linguagem violenta para com as mulheres, embora até então não se chamasse assim, que ressalta a incapacidade atribuída às mulheres de algumas atividades agrícolas, vistas, mesmo nos bancos escolares, com comentários do tipo: elas não entendem. Elas não são capazes de fazer. Entretanto prefiro acreditar que essa lingua-

gem, muitas vezes utilizada pelos estudantes, colegas, é uma forma de expressar sua preocupação com a identidade feminina. Muitas vezes presenciei estudantes meninos se oferecerem para realizar determinadas atividades, até mesmo em laboratórios, como forma de preservar até mesmo as unhas pintadas das colegas. Acreditem. Mas também já vi estudantes meninas trabalhando com enxada enquanto os meninos ficavam apenas olhando. Talvez subjugados a “eles não sabem como se faz”. Essas percepções são de ambos os lados, são sutis, mas presentes.

Quando falamos no perfil da mulher do Agronegócio, quase 60% se preocupam mais com a estabilidade financeira e 55,5% se sentem totalmente preparadas para suas atividades (IPESO, 2017). Isso pode significar dizer que a qualificação profissional é uma busca para atingir os objetivos e permanecer no meio rural. O que pode ser desconfortante é o índice apurado nesse mesmo referencial, que indica que 42,7% das mulheres “dividem as tarefas domésticas”, pois significa, em outras palavras, que mais da metade das mulheres, mesmo com todas as suas atribuições rurais, “não divide” as atividades domésticas, podendo assim gerar sobrecarga de trabalho.

Brumer (2004) se refere a pesquisas realizadas pela Emater-RS nos anos 90, em que indica a maior permanência de idosos (com mais de 65 anos) no meio rural, percebendo maior migração de jovens entre 20 e 25 anos para a zona urbana, e desses, índices maiores para jovens do sexo feminino.

Dados do Censo Agropecuário de 2017 nos reforçam as mulheres como minoria dentre os produtores rurais, que em um universo de 5.073.324 agricultores, apenas 946.075 são mulheres. Para o Município de Sertão, onde o IFRS *Campus* Sertão está localizado, a diferença é um pouco mais acentuada. De 736 agricultores, somente 43 são mulheres (IBGE, 2020). Esses dados são importantes quando comparamos à nossa comunidade interna de estudantes no nosso *campus*, que é considerado um *campus* com identidade mais rural, incluindo a sua localização, em um distrito do município em questão.

Os processos emancipatórios são sutilmente percebidos pelas próprias mulheres rurais, entretanto Var Der Schaaf (2003) menciona a

importância desses processos dentro de associações e movimentos de mulheres agricultoras no Rio Grande do Sul, onde a trajetória de mulher invisível, sem voz, desrespeitada, negligenciada, passou a ter um novo panorama, e em especial, no Planalto do Rio Grande do Sul, a partir de 1980.

Esse período marca a efervescência dos movimentos sociais no país, e as mulheres tiveram papel de destaque articuladas pelo movimento feminista, igreja e sindicatos, ganhando inclusive representação política, aspirando ser movimentos mais igualitários, fortalecidos pela “modernização da agricultura” nos anos 60 e 70, que empurrou do campo muitos agricultores, alterando a organização interna dos estabelecimentos (diretamente relacionada à posição social), possibilitando a mutabilidade da questão de gênero (VAN DER SCHAAF, 2003).

Percebi essa colaboração dentre os estudantes do Instituto Educar, oriundos de movimentos sociais, tanto dos Trabalhadores Rurais Sem Terra quanto do Movimento dos Pequenos Agricultores, dentre outros. A igualdade era um comportamento presente e a solidariedade bem marcada. Além da formação de grupos para a realização de todas as atividades diárias no educandário, que ia desde auxiliar na limpeza, nas refeições, e nas lidas da fazenda-escola, também os meninos auxiliavam as meninas compartilhando seu tempo com as crianças, filhos de algumas estudantes. Isso também achei particularmente interessante e de um pertencimento e espírito de colaboração: permitir que as mães pudessem estudar, trazendo seus filhos para a escola, e estes eram atendidos em regimes de cirandas, que era o nome chamado para um cuidado parecido com creche infantil, mas sem envolver funcionários, e sim os seus pares.

O alicerce da “parceria” que presenciei nesse educandário montando a base de movimentos sociais foi a empatia, e todo um trabalho pedagógico envolvido, e realmente, como professora, senti uma valorização ao meu trabalho, independentemente de gênero. No Instituto Educar⁶², parceiro do *Campus Sertão*, no final das aulas,

⁶² Instituto Educar, Assentamento Nossa Senhora da Aparecida. Área Nove. Pontão-RS. Email: educarpara viver@yahoo.com.br

recebia uma salva de palmas, um agradecimento por parte dos alunos, dirigido a mim por um representante da turma do dia. Experiência que recomendo.

As questões de gênero no campo têm abrangido políticas públicas e norteado várias ações em todo o país. Hoje se fala em Pronaf⁶³ para famílias chefiadas por mulheres. Exemplo do Programa Um Milhão de Cisterna Rurais (P1MC), que, segundo Nogueira, (2017), até julho de 2017, construiu mais de 600 mil cisternas, atingindo mais de 2,5 milhões de pessoas no semiárido nordestino, a fim de “conviver com a seca”, tendo como público-alvo famílias residentes na zona rural, sem fonte de água potável nas proximidades de suas casas, ou com precariedades nas fontes existentes, selecionados por critérios: 1) famílias chefiadas por mulheres; 2) famílias com crianças de 0 a 6 anos; 3) famílias com crianças e/ou adolescentes frequentando a escola; 4) famílias com adultos com idade igual ou superior a 65 anos; 5) famílias com deficientes físicos e/ou mentais. A autora destaca que entre as contribuições materiais e simbólicas trazidas pela construção da cisterna e seu consequente impacto sobre a vida das mulheres, a economia do tempo é uma das principais, e de forma geral o ganho de tempo representou um progressivo envolvimento dessas mulheres com atividades de outras naturezas ou mesmo uma maior autonomia delas na gestão do tempo. Outro dado interessante é que as meninas são as primeiras a deixarem as escolas nos períodos de seca.

Historicamente o acesso à escola para as mulheres foi limitado. Entretanto, a partir de 1960, o acesso, principalmente ao ensino superior, foi crescente, havendo a presença maciça da mulher trabalhadora e de baixa renda, tanto em cursos de licenciatura quanto em bacharelados (PEREIRA; FAVARO, 2017). Dados assumem que as mulheres lideram a presença nas escolas, universidades e cursos de qualificação, conforme o Plano Nacional de Qualificação (Ministério do Trabalho de Previdência Social), mas isso não reflete nos maiores salários nem equivalentes aos dos homens.

⁶³ Pronaf: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

Como considerações finais, percebemos a complexidade da juventude rural de maneira geral, buscando associar ao fato de ser mulher e de escolher profissões agrícolas. Mais mulheres estão chegando aos bancos escolares e se qualificando, entretanto as oportunidades de trabalho na área esbarram na concepção de que terão menores salários ou terão que se adaptar ao que é considerado que “não é trabalho para mulher”.

Programas governamentais são constituídos para tentar mitigar a invisibilidade da mulher no campo, e mesmo associações e cooperativas de apoio às atividades rurais femininas estão ampliando os horizontes e reduzindo as desigualdades. As tecnologias de informação estão cada vez mais eficientes, e hoje se fala em um assunto que, além de tabu, era isolado à beira da marginalização da zona rural, que é a violência contra a mulher, que ocorre no campo. Assunto que tem merecido especial atenção e que, por muitos e muitos anos, ficou abafado, sufocado entre pessoas que não conheciam seus direitos.

Percebemos que ao invocarmos o “sagrado feminino”, em qualquer instância, estamos fortalecendo a imagem de mulher, e tudo que pode significar, mas, sobretudo, o que não mais se aceita como corriqueiro. Ser jovem, mulher e rural é ser mulher em toda a sua essencialidade. E o campo ou o ambiente rural é tão somente um “Espaço de Vida”.

Referências

BRUMER, A. Gênero e Agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 205-227. 2004.

IBGE. **Censo Agropecuário**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=censo+rural>. Acesso em: 19 ago. 2020.

IPESO. **Todas as Mulheres do Agronegócio**. Sumário Executivo. Fase 2. Instituto de Pesquisa, outubro, 2017. 20p.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. A. L. G. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]** Curitiba, 2017, p. 5527-5542

NOGUEIRA, D. Segurança hídrica, adaptação e gênero: o caso das cisternas para captação de água de chuva no semiárido brasileiro. **Sustentabilidade em Debate**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 22-36, ago./2017.

SANTOS, A. M. D. **Trajetória de mulheres agricultoras que se tornaram lideranças políticas:** resistências e conquistas (Dissertação de Mestrado), UFTPR: Pato Branco: 2019. 151 p.

SOSTER, M. T. B. Panorama da Inserção da Jovem Mulher na Agronomia e Relação com as novas Ruralidades: Retrato do IFRS- *Campus Sertão*. **REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE AGRONOMIA**, n. 27 – julho de 2015.

REDIN, E. Jovem Rural em Questão. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 25, n. 1, jan./jun./2012. p. 123-139.

CONHEÇA AS AUTORAS



Carla Verônica Vasconcellos Diefenbach

Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), Lic. em Disc. Especializadas do Ensino de II Grau pela Universidade Federal de Santa Maria (1996), mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Atualmente é professora Titular-IFRS *Campus Sertão*.

Leila de Almeida Castillo

Doutora em Educação – IFRS – PUC/RS (2020); Mestre em Educação pela PUC/RS (2014); Especialista em Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege – UFSC (2011); Especialista em Gestão e Supervisão Educacional pela FACOS – OSÓRIO/RS (2006); Licenciada em Educação Física pela UFRGS (1991) e Ensino Médio: Magistério para séries iniciais do Ensino Fundamental pelo Colégio Cruzeiro do Sul / POA / RS (1986). Atualmente Professora de Educação Física, no Ensino Médio, no IFRS *Campus Canoas*.



Gabriele Albuquerque Silva

Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*, atuando com ênfase na psicologia escolar/educacional junto ao Departamento de Assistência Estudantil. Bacharel em Psicologia pela IMED; Especialista em Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa pela IMED; Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF).



Vanessa Carla Neckel

Graduada em Serviço Social pela UNOCHAPECÓ (2011). Especialista em Gestão e Atenção Hospitalar do Sistema Público de Saúde pela UFSM (2014). Mestra em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da UNOCHAPECÓ. Atualmente Assistente Social do Departamento de Assistência Estudantil (DAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão*.



Vanda Aparecida Fávero Pino

Licenciada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF) (2010). Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola pela UPF (2012). Mestre em Letras pela UPF (2016). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS. Técnica em Assuntos Educacionais na Diretoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*.



Naiara Migon

Mestra em Educação pela UFFS – *Campus Erechim* (2018). Pós graduada em Gestão Pública pela UFSM (2013). Licenciatura e Bacharel em Agronegócio pelo IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão* (2001 e 2013). Cursando Pedagogia pela UFSM. Coordenadora do DAE – Departamento de Assistência Estudantil no IFRS *Campus Sertão*.



Ana Sara Castaman

Possui graduação em Psicologia pela UNIJUÍ (2003), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009), mestrado em Educação Nas Ciências pela UNIJUÍ (2006) e doutorado em Educação pela UNISINOS (2011). Atualmente é professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul.



Marta Marques

Possui Graduação em Pedagogia pela URI (2010), Especialista em Psicopedagogia pela IDEAU (2010), Mestrado em Educação pela UPF (2013) e Doutorado em Educação pela UNISINOS-São Leopoldo/RS. Atualmente é pesquisadora (colaborador) da Universidade de Passo Fundo e Professora Temporária no IFRS *Campus* Sertão.



Deise Caldart Roscioli

Possui graduação em Letras: Português Inglês e Respectivas Literaturas pela URI – *Campus* de Erechim (2009), Mestrado em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente pela UFSC (2012) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela UFSC (2017). Atua como professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFRS – *Campus* Sertão desde 2013.

Maísa Helena Brum

Doutora em Estudos Linguísticos pela UFSM. É licenciada em Letras Inglês e Letras Português/ Respectivas Literaturas pela UFSM. Atualmente é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão.



Alexandra Ferronato Beatrice

Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela UPF/RS; Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Unochapecó/SC; Graduação em Pedagogia pela URI. Atualmente é Professora com dedicação exclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/*Campus* Sertão.

Elaine Pires Salomão

Possui graduação em Pedagogia pela URI (2006). É especialista em Educação Interdisciplinar com ênfase em Gestão Escolar. É Mestra em Educação pela UPF. Atualmente, trabalha como Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*.



Raquel Breitenbach

Possui Bacharelado em Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial pela UERGS (2005), Licenciatura em Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial pela UFSM (2011), Mestrado (2008) e Doutorado (2012) em Extensão Rural pela UFSM. Atualmente é professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Graziela Corazza

Possui Bacharelado em Agronomia pelo IFRS – *Campus Sertão* e Especialização em Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas Cultivadas pelo IDEAU – *Campus Getúlio Vargas*. Atualmente realiza Graduação em Formação Pedagógica de Docentes para Educação Básica e Profissional (IFRS – *Campus Sertão*). Atua profissionalmente na área de Sementes.



Taynah Cristina Ferreira Monteiro


Estudante de Zootecnia no IFRS *Campus Sertão*. Atualmente desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso com a temática: Avaliação de diferentes protocolos de aleitamento artificial para bezerros leiteiros por 50 dias?

Maria Tereza Bolzon Soster

Possui graduação em Agronomia pela PUCRS (1999), mestrado em Agronomia pela UPF (2003) e doutorado em Recursos Genéticos Vegetais pela UFSC (2009). Atua como professora no IFRS-Campus Sertão.



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br